

Głusi Emancypacje



WYDAWNICTWO
NAUKOWE
Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi

Recenzja:

prof. zw. dr hab. Bogdan Szczepankowski

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

dr hab. Jacek J. Błeszyński, prof. UMK

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Dyrektor wydawniczy:

Anna Kijo

Redakcja językowa:

Joanna Hrabec

Okładka:

Bartosz Jachnik

Skład i łamanie:

Krzysztof Ciemcioch

Korekta:

Joanna Hrabec

ISBN: 978-83-62684-56-4

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

www.wsp.lodz.pl

www.wydawnictwo.wsp.lodz.pl

na licencji Creative Commons 3.0, BY-SA-NC

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.pl>

Łódź 2013

Druk:

DRUKARNIA CYFROWA „PIKTOR” s.c.

93-231 Łódź, ul. Tomaszowska 27

drukarnia@piktor.pl

Dorota Podgórska-Jachnik

Głusi Emancypacje

Łódź 2013

Spis treści

Wstęp 7

Cz ę ś ć I

Głuchota – Niepełnosprawność – Konteksty

Rozdział 1

Niepełnosprawność w kontekście ograniczeń

i uwalniania się z opresji..... 17

Zmienność i aktualizacje pojęcia niepełnosprawność..... 17

Opresyjny charakter niepełnosprawności a nierówność szans..... 29

Czy można mówić o emancypacji osób niepełnosprawnych? 46

Rozdział 2

Głusi a głuchota – współczesne konteksty 75

Ograniczenia i nierówności szans wynikające z uszkodzenia słuchu..... 75

Czy głuchota jest niepełnosprawnością? - czyli głusi dawniej i dziś..... 102

Deaf studies – dyskursy (nie tylko) akademickie..... 128

Laurent – idea Miasta Głuchych..... 151

Cz ę ś ć II

Głusi – Badania emancypacyjne – Metodologia

Rozdział 3

Założenia metodologiczne 167

Współczesne dylematy metodologiczne w pedagogice specjalnej..... 167

Wyzwania metodologiczne *Deaf Studies*..... 179

Problemy i założenia badań własnych.....	187
Uczestnicy badań i dobór materiału badawczego	205
Zasady analizy, porządkowania i prezentacji materiału badawczego...	231

C z ę ś ć I I I

Głusi – Droga do studiów wyższych – Ścieżki emancypacyjne

R o z d z i a ł 4

Galeria obrazów dzieciństwa z niepełnosprawnością w tle.....	257
Obraz „chorego” dzieciństwa	257
Obraz dziecka, które odkrywa, że nie słyszy.....	271
Obraz samotnego dzieciństwa	293
Obraz pracowitego dzieciństwa	304
Obraz zwykłego dzieciństwa	324

R o z d z i a ł 5

Pasaże edukacyjne.....	339
Szkolne „tułaczki”	339
Wspomnienia nauczycieli i nauki szkolnej	352
Sukcesy szkolne i poszerzanie obszarów aktywności.....	369

R o z d z i a ł 6

Zaułki i prospekty	387
Przejmowanie kontroli nad swoim życiem.....	387
„Każdy ma swoje Laurent” – wielość sposobów bycia głuchym.....	396
Otwarcie drogi na studia – rytuał przejścia.....	404

Zakończenie.....	417
-------------------------	------------

Bibliografia	423
---------------------------	------------

Spis tabel i rysunków	459
------------------------------------	------------

Wstęp

Współczesna pedagogika specjalna podlega wielkim zmianom, które wpływają na kształt społecznych wyobrażeń o niepełnosprawności i wskazują nowy kierunek poszukiwań – odnalezienie miejsca w społeczeństwie dla osób nią obciążonych. Międzynarodowa Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych¹ oraz ruch włączający, określany także pojęciem inkluzji, stanowią podstawy nowej filozofii społecznej. Jednocześnie druga połowa XX i początek XXI wieku przyniosły znaczący wzrost aktywności samych osób niepełnosprawnych, walczących o swoje prawa i o realną zmianę własnej sytuacji życiowej. Zakres i znaczenie tego ruchu – także w wymiarze międzynarodowym – nasuwa skojarzenie z wielkimi ruchami emancypacyjnymi, dekolonizacją i aktywnością feministyczną. Do rangi nadrzędnego hasła przyświecającego osobom niepełnosprawnym w ich działaniach na rzecz lepszej przyszłości urosły słowa: „Nic o nas bez nas”². Wszystko to wskazuje zarówno na pojawienie się dojrzałej i krytycznej refleksji, dotyczącej własnej sytuacji życiowej, jak i postaw roszczeniowych, związanych z domaganiem się autonomii, obejmującej pełnię praw człowieka, których niegdyś osobom z niepełnosprawnością odmawiano.

Na tym tle szczególnego znaczenia nabiera dająca się zauważyć w tym samym czasie intensyfikacja działań na rzecz zwiększenia autonomii osób niesłyszących. Atrybutem tej społeczności, elementem ją spajającym, a zarazem różnicującym od innych grup osób niepełnosprawnych, jest wspólny język – język migowy. Jest on nie tylko środkiem komunikacji,

¹ ONZ (2006) *Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych*, 13 grudnia 2006 [online] [dostęp: 6.03.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/dokumenty-miedzynarodowe/-dokumenty-organizacji-narodow-zj/konwencja-o-prawach/>. Konwencja weszła w życie 3 maja 2008 r., natomiast przez Polskę ratyfikowana była 26 lipca 2012 r.

² Hasło Deklaracji Madryckiej, będącej manifestacją woli niepełnosprawnych Europy. Zob. Europejski Kongres na Rzecz Osób Niepełnosprawnych (2002), *Deklaracja Madrycka*, 20–24 marca 2002 [online] [dostęp: 6.03.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.cie.gov.pl/HLP/files.nsf/a50f2d318bc65d9dc1256e7a003922ed/7b43a148a153a19fc1256e9900360151?OpenDocument>.

nota bene zakazywanym w edukacji od schyłku XIX do końca XX wieku, ale także narzędziem rozwoju poznawczego oraz wyróżnikiem specyficznej kultury osób, które się nim posługują. Kultura języka migowego wykorzystuje ten język jako środek ekspresji i tworzywo artystyczne. Jest to kultura wizualna, tak jak dominantą poznawczą osób z uszkodzonym słuchem jest percepcja wzrokowa. Środowisko głuchych, któremu bliska jest ta kultura, oprócz twórczości artystycznej, której tematem są m.in. problemy członków tej społeczności, znajduje także inne sposoby zaznaczenia swojej obecności w społeczeństwie. Jednym z nich jest wysuwane przez reprezentantów tej grupy roszczenie uznania języka migowego za język mniejszości, a co za tym idzie, uznania głuchych za mniejszość językową, czego symbolicznym wyróżnikiem miałyby być pisownia słowa Głuchy wielką literą, tak jak w języku polskim i wielu innych zapisuje się nazwy członków narodowości. Zwyczaj ten upowszechnił się już w literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej³.

Nie wszyscy wiedzą, że takie tendencje obecne są wśród osób niesłyszących. Nie wszyscy uznają kulturę Głuchych za fakt społeczny. Jednak obecnie nie można już rozwijać dyskursu głuchoty bez uwzględnienia kontekstu społeczno-kulturowego, gdyż zarówno w aspekcie idei, jak i na płaszczyźnie konkretyzacji tych idei – w określonych wytworach i działaniach – kultura Głuchych jest obecna w świadomości tych, którzy są podmiotem surdopedagogiki. Zatem musi się także pojawić w samej surdopedagogice.

³ Wprawdzie nie jest to zgodne z polską normą językową, która dla zapisu tego słowa wielką literą nie znajduje uzasadnienia, jednak pisownia taka odpowiada oczekiwaniom środowiska, którego reprezentanci określają siebie jako Głuchych kulturowo. Ponieważ to im w dużej mierze książka ta jest poświęcona, każe to czynić zadość ich oczekiwaniom. Jednakże brak regulacji, jak i niejednoznaczność intencji mogą powodować nieco nieporozumień w tym zakresie. Dla ich uniknięcia na potrzeby tej publikacji ustalono trzy różne sposoby pisania tego słowa: 1) głuchy – pisane małą literą, odnosi się do osoby z uszkodzonym słuchem w takim stopniu i zakresie, że nie odbiera ona mowy drogą naturalną, nawet przy użyciu aparatów słuchowych; zapis małą literą oznacza konstatację samego uszkodzenia, bez analizy identyfikacji społeczno-kulturowej; 2) Głuchy – pisane wielką literą, oznacza osobę znającą i identyfikującą się z językiem migowym i kulturą Głuchych; pojęcie rozciąga się na osoby słabosłyszące, z wyboru wchodzące w świat Głuchych; 3) g/Głuchy – pisownia hybrydowa, oznaczająca symbolicznie, że nie rozstrzyga się poprzez zapis, o które chodzi znaczenie – głuchy czy Głuchy – jednak uznaje się tę różnicę za znaczącą. Słowo „niesłyszący” nie podlega takim modyfikacjom znaczeniowym, zawsze będzie więc synonimem słowa „głuchy”.

Nasilenie dążeń do uznania kultury i języka Głuchych postrzegane jest jako przejaw zbiorowej emancypacji, której idea wykiełkowała 25 lat temu w Stanach Zjednoczonych Ameryki na Uniwersytecie Gallaudeta, największej uczelni dla głuchych na świecie. W roku 1988 wybrano tam po raz pierwszy w historii głuchego rektora. Dramatyczne okoliczności tego wyboru spowodowały nazwanie tego wydarzenia „Rewolucją na Gallaudecie”. Dziś uczelnia ta – pieszczotliwie przez studentów nazywana „Gally” – stała się sercem światowej kultury Głuchych. W latach 90. głoszone tam idee zaczęły docierać do Polski, a pierwsza dekada XXI wieku przyniosła prawdziwą falę przemian w sytuacji i w mentalności polskich g/Głuchych⁴. Okres ten przyniósł również wiele zmian oświatowych, które najpierw zaowocowały pojawieniem się na uczelniach pierwszych głuchych studentów, których liczba stale wzrastała. Na wykładach zaczęli się pojawiać tłumacze języka migowego. Głusi naukowcy włączali się i nadal włączają do projektów badawczych. Okazało się, że udało się uruchomić proces pokonywania kolejnych barier. Przedmiotem zainteresowań badawczych stało się zjawisko obejmowania przez głuchych wciąż nowych pól wolnościowych oraz rola edukacji w procesie uwalniania się z opresji niepełnosprawności. Choć głusi coraz częściej nie czują się niepełnosprawnymi, jednocześnie nadal aktualny jest problem edukacji setek niesłyszących i słabosłyszących dzieci i młodzieży, obciążonych nieskompensowanymi skutkami uszkodzenia słuchu. Czasem ich poziom osiągnięć szkolnych jest bardzo niski. Niektórzy kończą szkoły i mimo to pozostają na poziomie funkcjonalnego analfabetyzmu. Warto się zastanowić, dlaczego tak się dzieje. Podobne przyczyny uszkodzenia słuchu, podobny jego stopień – efekty krańcowo różne: absolwenci wyższych uczelni z jednej strony – analfabeci z drugiej. Wpływa na nich, pogłębiając różnice, wiele czynników – zidentyfikowanych i niezidentyfikowanych, które decydują o ostatecznych efektach edukacyjnych. Można przy tym stwierdzeniu pozostać, konstatując, że głuchota jest złożonym problemem. Można także próbować rozpoznać czynniki, które spowodowały takie zróżnicowanie. Powstanie niniejszej monografii świadczy o tym, że zaistniała potrzeba wybrania drugiej opcji: przeprowadzenia analizy kontekstu indywidualnych emancypacji pierwszego pokolenia studentów z uszkodzonym słuchem, którzy masowo zaczęli pobierać naukę na

⁴ Zgodnie z wyjaśnieniem w poprzednim przypisie.

wyższych uczelniach. Trzeba zauważyć, że wcześniej przypadki osób, które ukończywszy szkoły ogólnodostępne, docierały na wyższe uczelnie na zasadach i warunkach przewidzianych dla słyszących, zdarzały się sporadycznie. Teraz jest ich coraz więcej: kilka, kilkanaście, ale czasem nawet kilkadziesiąt osób na danym kierunku lub uczelni⁵. Dlatego pojawia się pytanie: jakie czynniki spowodowały, że właśnie ci studenci dotarli do najwyższego poziomu kształcenia? Co się zmieniło w ich postrzeganiu głuchoty, świata, samego siebie? Jakie kompetencje zadecydowały o ich osobistej emancypacji, inaczej mówiąc: w jakim stopniu przyczynili się do niej sami? To bardzo ważne pytania i nie mniej istotne jest poszukiwanie na nie odpowiedzi. Nie tylko bowiem zależą od tego jednostkowe losy tych osób, najczęściej absolwentów szkół specjalnych dla niesłyszących i słabosłyszących, ale także losy przyszłych elit intelektualnych głuchych, gdyż nadzieję wykształcenia takowych stwarzają zarówno nowe perspektywy wiedzy o głuchocie, jak i niesłyszący nauczyciele, z rozwiniętą świadomością krytyczną zachodzących przemian i własnego usytuowania w tym świecie. To stało się inspiracją do badań biograficznych, których efekt czytelnik znajdzie między okładkami tej książki.

Niniejsza monografia składa się z trzech części. Na pierwszą składają się dwa rozdziały teoretyczne, poświęcone współczesnym problemom niepełnosprawności i głuchoty. W pierwszym z nich poddano analizie pojęcie niepełnosprawności, w aspekcie koncepcji jego społecznego konstruowania, ale i możliwości dekonstrukcji, w czym można poszukiwać teoretycznych założeń strategii radzenia sobie z nią i pokonywania jej. Mając jednak świadomość, że nawet same przekształcenia mentalne nie są w stanie zdjąć całkowicie ciężaru ograniczeń będących skutkami niepełnosprawności, a jedynie nadać jej inne znaczenie w życiu człowieka, zaprezentowano w tym rozdziale przegląd czynników opresyjnych związanych z niepełnosprawnością. Celem, do którego zmierzała analiza, była przede wszystkim odpowiedź na pytanie, czy niepełnosprawność jest opresją, ale także, jakie istnieją możliwości jej przełamania. Podjęto także rozważania nad tym, czy możemy mówić o emancypacji osób niepełnosprawnych. Drugi rozdział tej części poświęcony jest problematyce

⁵ Np. w Akademii Podlaskiej kilka lat temu studiowało ponad 80 studentów. W Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi w szczytowym momencie – w jednym roku akademickim – były to 34 osoby, które obsługiwane były przez 6 tłumaczy języka migowego.

głuchoty w aspekcie jej konsekwencji rozwojowych, a także przedstawiono tu konteksty tradycyjnych i współczesnych badań nad głuchotą. Te drugie określane są czasem angielskim terminem *Deaf studies*. Nazwy tej nie mogło zabraknąć w niniejszej monografii, ponieważ przedstawione tu analizy w dużej mierze odwołują się do tej właśnie współczesnej optyki. Opracowanie zawiera obszerny przegląd problematyki *Deaf studies* oraz stojących przed badaczami wyzwań. Część teoretyczną kończy prezentacja idei miasta Głuchych – Laurent, która zarówno jest realnym, aczkolwiek niedokończonym projektem, jak i pewnym specyficznym konceptem dotyczącym mentalności g/Głuchych i ich świata. Idea Laurent jest dość kontrowersyjna, choć są tacy, którzy marzą o takim mieście. Jeśli się jednak pojawia, to prowokuje do pytań – nie tylko o tożsamość społeczno-kulturową g/Głuchych, ale także o relacje między nimi a słyszącymi; o metaforyczne „dwa światy” oraz o to, co je dzieli i co łączy.

Rozważania teoretyczne uzupełnia opis metodologicznych założeń pracy, zawarty w składającej się z jednego rozdziału części II. Materiał badawczy pozyskano z wykorzystaniem metody biograficznej – jego podstawę stanowiły autobiografie studentek i studentów z uszkodzonym słuchem, a metodą ich opracowania była teoria ugruntowana. W tym miejscu trzeba wyjaśnić, że taka strategia metodologiczna zakłada ograniczenie prekonceptualizacji teoretycznej, i tak też było w przypadku tych badań. Rozbudowana część teoretyczna miała za zadanie nakreślić szeroki kontekst zjawiska emancypacji g/Głuchych, natomiast w znikomym stopniu wprowadzić ramy koncepcyjne samej teorii emancypacji. W części empirycznej przedstawiono zasady pracy z materiałem badawczym. Opis techniczny kodowania tekstów i późniejszego opracowywania tych kodów został ograniczony do minimum – ukazano jedynie zbiorcze efekty postępowania badawczego w końcowych rozdziałach części teoretycznej. Natomiast w trosce o to, aby jak najwięcej treści przekazanych było ustami samych uczestników badań, dokonano uporządkowania i selekcji licznie wyłaniających się wątków z wykorzystaniem metafory „miasta” (nawiązującej do idei wspomnianego miasta Głuchych). To zabieg formalny, nadający kształt części III, empirycznej, ale również pewna prowokacja intelektualna, która zgodnie z założeniami teorii ugruntowanej mogłaby jeszcze bardziej – używając retoryki metodologii tej teorii – „zmusić

teksty do pracy”⁶. Jednocześnie chodziło również o podtrzymanie uwagi czytelnika. W tej części pracy z głównej metafory miasta wyprowadzono trzy metafory pochodne, od których tytuły wzięły trzy rozdziały części empirycznej. Pierwszy z nich pokazuje galerię obrazów z dzieciństwa uczestników badań. Drugi poświęcony jest pasażom edukacyjnym, rozumianym jako specyficzne przejścia od dzieciństwa pod znakiem niepełnosprawności do wyzwolonej od niej dorosłości. W ostatnim, trzecim z rozdziałów empirycznych, metafora zaułków i prospektów odsyła do problematyki słabych i mocnych stron procesu uwalniania się z opresji. Metafory w dużym stopniu przyczyniły się do uporządkowania materiału badawczego i ułatwiły jego prezentację.

Współpraca ze studentami niesłyszącymi była dla mnie bardzo ciekawym doświadczeniem naukowym i osobistym. Odkryłam dzięki temu inne spojrzenie na świat, miałam możliwość zetknięcia się z ciekawym środowiskiem, znakomitymi młodymi ludźmi, pełnymi pasji, z którymi obcowanie dało mi wrażenie, że w codziennym życiu ich uszkodzenie słuchu schodzi na plan dalszy. Pragnę bardzo gorąco podziękować Panu prof. zw. dr. hab. Bogdanowi Szczepankowskiemu, który przed laty namówił mnie do udziału w letniej szkole języka migowego⁷ i bezpośredniego poznania osób niesłyszących, ich rodzin, przyjaciół i nauczycieli. Myślę, że to właśnie wtedy zaczęło się moje zainteresowanie ich życiem, które pozwoliło uzupełnić wiedzę książkową doświadczeniem praktycznym oraz zmotywowało do dalszych poszukiwań i odkrywania coraz to nowych źródeł akademickich i pozaakademickich inspiracji. Dziękuję tak Panu Profesorowi Szczepankowskiemu, jak i dr. hab. Jackowi Błęszyńskiemu za krytyczne i cenne uwagi recenzenckie, które pozwoliły mi na wprowadzenie korekt, decydujących o ostatecznym kształcie publikacji. W tym względzie specjalne podziękowania należą się redaktorce, pani Joannie Hrabec, której dociekliwość oraz niezwykle osobiste zaangażowanie w pracę nad powierzonym tekstem pozwoliły na ujarzmienie i udoskonalenie jego roboczej wersji.

⁶ K. Konecki (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, s. 37.

⁷ Wtedy organizowane były jedynie kursy systemu językowo-migowego, ale był to pierwszy krok do poznania tego środowiska, jak również do zainteresowania się naturalnym językiem migowym.

Chciałabym bardzo podziękować wszystkim tłumaczom języka migowego, którzy współpracowali z Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Łodzi w latach 2005–2012, dzięki którym studia licencjackie, magisterskie i podyplomowe ukończyło tu kilkadziesiąt osób z uszkodzonym słuchem. Byli to znakomici tłumacze – Panie: Mariola Kozłowska-Nowak, Olga Romanowska, Anna Tylki i Małgorzata Wasilewska oraz Panowie: Adam Pilecki, Ryszard Powązka i Ryszard Czernicki. Szczególnie dziękuję tym, którzy pomogli mi w realizacji wywiadów i zebraniu materiału badawczego oraz we wszystkich kontaktach z badanymi studentkami i studentami, które pozwoliły mi poznać ich bliżej, zrozumieć ich losy, problemy i sposoby radzenia sobie z nimi.

Najgorzej chciałabym jednak podziękować samym niesłyszącym Studentkom i Studentom – obecnie już pedagogom, licencjatom, magistrów, doktorantom – którzy zgodzili się oddać w moje ręce opowieści o swoim życiu i doświadczeniu głuchoty; którzy zaufali, iż ich osobiste doświadczenia mogą przydać się innym niesłyszącym oraz słyszącym, którzy pragną lepiej poznać to środowisko.

Na koniec jeszcze pragnę skierować serdeczne słowa do Przyjaciół i wszystkich życzliwych osób, które wspierały mnie na różnych etapach mojej pracy. Moim najbliższym – Pawłowi, Bartkowi, Przemkowi, Mateuszowi oraz Uli dziękuję za cierpliwość, codzienną bliskość i niezawodną pomoc, zaś książkę dedykuję Moim Rodzicom, którzy z miłością i z nieustającą wiarą we mnie towarzyszyli przez całe życie wszystkim moim edukacyjnym i naukowym zmaganiom.

Dorota Podgórska-Jachnik

Łódź, 26 maja 2013 r.





Część I

**Głuchota
Niepełnosprawność
Konteksty**

R o z d z i a ł 1

Niepełnosprawność w kontekście ograniczeń i uwalniania się z opresji

Zmienność i aktualizacje pojęcia niepełnosprawność

Słowo *niepełnosprawność* – tak jak i zjawisko, do którego się odnosi – jest obecne w powszechnej świadomości, można wręcz powiedzieć: jest naturalne. Naturalna obecność osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie wynika z praw wielkich liczb, obowiązujących również w zbiorowościach ludzkich, których zróżnicowanie wewnętrzne poddaje się opisowi statystycznemu. Jeszcze do niedawna norma statystyczna odgrywała dużą rolę w pedagogice specjalnej. Pojęcie to czyniło prawomocnym oczekiwanie, iż w każdej zbiorowości najwięcej będzie jednostek przeciętnych, ale zawsze można spodziewać się pewnego odsetka jednostek różniących się od przeciętności – zarówno *in plus*, jak i *in minus*. Dziwne byłoby i uznane za nierealne oczekiwanie, iż społeczeństwo będzie się składało z samych osób bez żadnych ograniczeń, zdrowych i pod każdym względem sprawnych. Natomiast wielość obliczy niepełnosprawności, jak również mnogość jej kontekstów oraz – metaforycznie mówiąc – cudzysłówów i nawiasów osłabia pewność badacza, próbującego opisać, zdefiniować i zmierzyć to zjawisko. Zatem choć występowanie niepełnosprawności w społeczeństwie wydaje się oczywistością, pozostają jednak ciągle aktualne pytania: czym tak naprawdę ona jest i gdzie przebiega wyznaczająca ją granica?

Jednym z istotniejszych założeń, ukierunkowujących proces poszukiwań w projekcie badawczym, będącym przedmiotem niniejszej książki, jest przekonanie, że granica między sprawnością a niepełnosprawnością nie zawsze musi oznaczać granicę przybiegającą między ludźmi, a jeśli już – to należy ją traktować w kategoriach pewnej możliwej i zmiennej, a nie trwałej kategoryzacji. Nie jest to podejście użyteczne z punktu widzenia

organizacji różnych systemowych działań wspomagających, np. planowania i organizacji pomocy społecznej, psychologiczno-pedagogicznej w systemie oświaty, zarządzania świadczeniami socjalnymi itd. Nadmierny relatywizm i uznaniowość, przy ogromnej skali problemu i różnorodności potrzeb, oznaczałyby niechybną katastrofę takiego systemu. Nie zwalnia to jednak pedagoga z obowiązku patrzenia na jednostkowe ludzkie losy również przez pryzmat kryteriów diagnostycznych, klasyfikatorów, orzeczeń i nominacji, a wręcz przeciwnie – zobowiązuje go do tego.

W świadomości ludzi, w tym także osób niepełnosprawnych, znaczenie wymienionych legitymizatorów, choć ważne (np. decydujące czasem o materialnych podstawach bytu), to jednak nie jest podstawowe dla rozpatrywania niepełnosprawności w kategoriach tożsamościowych. Granica między niepełnosprawnością a „nie-niepełnosprawnością”¹ jest bowiem częściej granicą tkwiącą w samych ludziach i ich świadomości. Jednym z powodów takiego stanu rzeczy jest nieuchwytność pojęcia niepełnosprawności. Łatwiej bowiem mówić o stopniu sprawności czy niepełnosprawności konkretnych osób niż jednoznacznie zakwalifikować je do jednej lub drugiej kategorii. Nieostrość granic między sprawnością a niepełnosprawnością człowieka objawia się również poprzez czynnik czasu, o czym wiele osób zapomina, dzieląc świat na: „my” i „oni”. Przeżyć życie bez niepełnosprawności jest przywilejem nielicznych, a do tego, paradoksalnie, przywilejem wątpliwym – bo, statystycznie rzecz biorąc, związanym z wcześniejszą umieralnością. W raportach dotyczących stanu zdrowia współczesnych społeczeństw pojawiają się, obok wskaźnika oczekiwanej dla danego wieku długości dalszego życia, takie syntetyczne wskaźniki jak: oczekiwana długość życia w zdrowiu – i oczekiwana długość życia z chorobami przewlekłymi; oczekiwana długość życia bez ograniczeń sprawności – i oczekiwana długość życia z ograniczoną sprawnością (z podziałem na niezbyt poważne oraz głębokie ograniczenia). W świetle tych raportów 65-letni obecnie Polak ma przed sobą przeciętnie jeszcze 14,2 roku życia (kobiety 19,2), przy czym może oczekiwać on jeszcze: względnego zdrowia przez – 6,8 roku (kobiety 7,4);

¹ Z logicznego punktu widzenia można by powiedzieć „między niepełnosprawnością a pełnosprawnością”, jednak właśnie dopiero na etapie poszukiwania najtrafniejszych określeń dostrzegamy wszystkie niedoskonałości języka jako narzędzia reprezentacji rzeczywistości, w tym przypadku w aspekcie psychospołecznym i medycznym. Okazuje się bowiem, że łatwiej nam definiować pojęcie „niepełnosprawności” niż „pełnosprawności”, a to drugie nie jest tylko prostym brakiem tego pierwszego.

życia z pewnym, ale niezbyt poważnym ograniczeniem aktywności przez – 4,7 roku (kobiety 7,1); wreszcie: życia z poważnym naruszeniem sprawności przez – 3,2 roku (kobiety 4,6)². Nieuchronność niepełnosprawności wpisana jest więc w ludzki żywot i zmierzają do niej z każdą chwilą swojego życia także te osoby, które tak łatwo mówią: „oni – niepełnosprawni”.

Oczywiście czym innym jest niepełnosprawność nabyta, czy nabywana w czasie dorosłego życia, czym innym natomiast niepełnosprawność pojawiająca się w okresie rozwojowym czy taka, z którą dziecko przychodzi na świat. Chcę jednak zwrócić uwagę, że niepełnosprawność można traktować jako kondycję człowieka, czyli stan fizjologiczny jego organizmu, jednak nieograniczający się wyłącznie do wymiaru biologicznego. Pojęcie kondycji ma bowiem swój aspekt psychospołeczny, a wręcz filozoficzny (porównaj: dyskurs kondycji ludzkiej, łac. *conditio humana*). Pytanie o bieg ludzkich spraw, w tym przygodność ludzkich losów, w które wpisuje się także doświadczenie niepełnosprawności, może być przecież jednym z istotniejszych pytań o istotę człowieczeństwa. W tym miejscu chciałabym jednak wyeksponować jedynie kondycjonujące znaczenie ludzkiej psychiki dla funkcjonowania człowieka z niepełnosprawnością, pozostawiając w tle kontekst filozoficzny jako znaczącą apofazę³. Natomiast aspekty psychospołeczne związane z życiem z niepełnosprawnością, dojrzewaniem w niej i do niej, jak również mentalne i kondycyjne zmiany w zasobach podmiotowych, pozwalające na przekroczenie granic niepełnosprawności i emancypację – będą właśnie przedmiotem poszukiwań badawczych w dalszej części pracy.

Opisywanie niepełnosprawności w kategoriach norm i odchyień, uśrednianie i generalizowanie charakterystyk złożonych (upodobnionych, ale nigdy nie homogenicznych) populacji, z wykorzystaniem metodologicznych założeń obiektywistycznych, jest we współczesnej pedagogice specjalnej dyskursem ustępującym miejsca rekonstrukcjom zróżnicowanych i wielowymiarowych wizerunków niepełnosprawności, kształtowanych społecznie

² European Health & Life Expectancy Information System (2012), *Oczekiwana długość życia w zdrowiu w Polsce* [online], „EHEMU Raporty Krajowe” nr 5, styczeń 2012, [dostęp: 28.02.2013], s. 3. Dostępny w internecie: http://www.eurohex.eu/pdf/CountryReports_Issue5_translated/polsce.pdf.

³ Na konieczność podjęcia zarzuconego w filozofii wątku ludzkiej kondycji zwraca uwagę A. Bielik-Robson, zakreślając nową przestrzeń dyskursywną opartą na projekcie romantycznym, będącym proponowaną przez filozofkę alternatywą dla postmodernistycznego bezwładu. Przestrzeń ta wydaje się również obiecująca dla analizy problemów niepełnosprawności, zob. A. Bielik-Robson (1998), *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*, Wyd. Universitas, Kraków, s. 5–13.

lub indywidualnie. Nie dlatego, iż formuła badań obiektywistycznych się wyczerpała, ale dlatego, że zdominowała naukowy obraz niepełnosprawności, pozbawiając go tego całego subtelnego zróżnicowania subiektywnych doświadczeń, ocen i opinii, które kształtują fundamenty funkcjonowania jednostek czy całych zbiorowości, jak również jednostek w owych zbiorowościach. Uzasadnia to kluczową rolę poznawania fenomenu indywidualnych doświadczeń we współczesnych badaniach nad niepełnosprawnością, zwłaszcza gdy są one sytuowane w społecznym konstruktywizmie i nurcie teorii krytycznej⁴.

Definicje niepełnosprawności wykazują zmienność w zależności od kryteriów obiektywności / subiektywności, poszerzania / zawężania oraz uogólniania / różnicowania wiedzy o istocie związanych z nią problemów. Rozwiązanie tych problemów powierzano medycynie, pedagogice czy pedagogice specjalnej, psychologii, polityce socjalnej, prawu, ekonomii itd., przy czym udział tych nauk w różnych okresach historycznych, krajach i instytucjach zależał m.in. od tego, jak pojmowano samą niepełnosprawność. Definiowanie niepełnosprawności było więc zawsze zadaniem praktycznym, żeby nie powiedzieć: instrumentalnym.

W podręcznikach z zakresu pedagogiki specjalnej definiowanie niepełnosprawności wydaje się zabiegiem rutynowym: bez tego koniecznego teoretycznego odniesienia do przedmiotu zainteresowań nie można zdefiniować pedagogiki specjalnej jako nauki. Ewolucja zapatrywań na temat tego, co było/jest, a co nie było/nie jest niepełnosprawnością, idzie w parze z historycznymi przeobrażeniami poglądów co do jej istoty i sposobów radzenia sobie ze związanymi z nią problemami. Definicje, jak i całe modele niepełnosprawności zmieniały się zatem w zależności od czasu i miejsca oraz kumulowanej wiedzy teoretycznej i empirycznej, a ich prezentacja była i jest częstym przedmiotem opracowań z zakresu pedagogiki

⁴ Zwraca na to uwagę B. Jachimczak, zob. B. Jachimczak (2011), *Spoleczno-edukacyjne uwarunkowania startu zawodowego młodych osób niepełnosprawnych. Studium empiryczne z regionu łódzkiego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 27. Natomiast w badania tego nowego nurtu we współczesnej pedagogice specjalnej wpisują się np. prace: U. Bartnikowska (2010), *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Wyd. Akapit-Press, Łódź; J. Rzeźnicka-Krupa (2007), *Komunikacja, edukacja, społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełno-sprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, A. Żyta (2011), *Życie z zespołem Downa. Narracje biograficzne rodziców, rodzeństwa i dorosłych osób z zespołem Downa*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków; B. Jachimczak (2011), *Spoleczno-edukacyjne uwarunkowania...*, dz. cyt. s. 27.

specjalnej⁵. Wśród konceptów niepełnosprawności wymienia się więc jej model medyczny⁶, medyczno-opiekuńczy, społeczny⁷, społeczno-kulturowy⁸, interaktywny⁹, bio-psycho-społeczny¹⁰, antropologiczny¹¹ czy też model socjopolityczny¹², model funkcjonalny, model oparty na prawach i ekonomicznej analizie systemu polityki społecznej¹³. Wielość tych ujęć – z możliwością dalszego ich rozwijania i/lub kompilacji – odzwierciedla złożoność tej problematyki, o czym była już wcześniej mowa. Mateusz Wiliński sprowadza wszystkie te modele do trzech kategorii: modelu indywidualnego, funkcjonalnego i społecznego, przy czym zwraca również uwagę

⁵ M.in.: C. Barnes, G. Mercer (2008), *Niepełnosprawność*, przeł. P. Morawski, Wydawnictwo Sic!, Warszawa; J. Kirenko (2007), *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, Wyd. Naukowe UMCS, Lublin; J. Rzeźnicka-Krupa (2009), *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków; L. Sibilski (2000), *Social Aspects of Disability: Social Movements, Social Organization, and Legislative Action*, „Śląsk” Wyd. Naukowe, Katowice; J. F. Smart (2009), *The power of models of disability*, „Journal of Rehabilitation”, No. 2(75), s. 3–11; M. Wiliński (2010), *Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny* [w:] A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.), *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa, s. 15–59.

⁶ Zgodny z klasyfikacją ICIDH (*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*), 1980, WHO, Bruksela. Przy czym trzeba wyraźnie zaznaczyć, że podejście medyczne ewoluowało i w obecnych klasyfikacjach WHO odchodzi się od postrzegania niepełnosprawności w kategoriach choroby lub naruszenia. Aktualne jest natomiast podejście rozpatrywania niepełnosprawności w kategoriach poziomów zdrowia, funkcjonowania i partycypacji społecznej, zob. nowa klasyfikacja *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, 2001, WHO, Bruksela.

⁷ T. Galkowski (1997), *Nowe podejście do niepełnosprawności. Uporządkowanie terminologiczne*, „Audiofonologia”, nr 10, s. 159–164; A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys (red.) (1997), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, Wyd. „Żak”, Warszawa; Z. Woźniak (2008), *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej. Społeczny kontekst medycznego problemu*, Wyd. Naukowe SWPS Academica, Warszawa.

⁸ Söder M. (1989) podają za: Gustavsson A., Zakrzewska-Manterys E. (1997), *Wprowadzenie. Społeczny kontekst upośledzenia* [w:] *Upośledzenie w społecznym zwierciadle...*, dz. cyt., s. 11.

⁹ *Niepełnosprawność – definicja, klasyfikacja i konsekwencje. Dwa przeciwstawne modele niepełnosprawności* [w:] „Uniwersytet dla wszystkich. Osoby niepełnosprawne na Uniwersytecie Warszawskim” [portal internetowy] [online] [dostęp: 15.12.2012]. Dostępny w internecie: http://www.bon.uw.edu.pl/budw/niep_modele.html.

¹⁰ T. Majewski (1999), *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności*, „Szkoła Specjalna”, nr 3, s. 131–134.

¹¹ H. Żuraw (1999), *Perspektywa antropologiczna w studiach nad ludźmi niepełnosprawnymi* [w:] M. Chodkowska (red.), *Interdyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*, Wyd. Naukowe UMCS, Lublin.

¹² C. Barnes, G. Mercer (2008), *Niepełnosprawność*, dz. cyt., s. 18–21.

¹³ L. Sibilski (2000), *Social Aspects of Disability: Social Movements, Social Organization, and Legislative Action*, „Śląsk” Wyd. Naukowe, Katowice, s. 83–86.

na ograniczoną użyteczność myślenia kategoriami modeli. Uważa, że jako uproszczone, a więc i deformujące rzeczywistość, jej reprezentacje mentalne w niektórych przypadkach (zbyt) skrajnie redukują złożone zjawiska, i dotyczy to także problemu niepełnosprawności¹⁴. W dokonanej przez siebie dekonstrukcji autor wskazuje na przykład na przenikanie się różnych modeli, występowanie w ich ramach zarówno elementów wspólnych, jak i specyficznych, co wskazuje na możliwość ich przeklasyfikowania w zależności od teoretycznego kontekstu czy celów praktycznych (jakim może być opracowanie adekwatnej strategii pomocy). W tej wielości stanowisk Wiliński wyróżnia trzy modele o właściwościach metaorientacji: biomedyczny (medyczny, indywidualny), funkcjonalny (interakcyjny) oraz społeczny (socjopolityczny)¹⁵.

Wielość ujęć teoretycznych, ich dynamika i ciągłe zainteresowanie, jakie budzą wśród naukowców, świadczy o tym, że zmiany społeczne pociągają za sobą potrzebę ciągłego redefiniowania pojęcia niepełnosprawności, ciągłej jego aktualizacji. Dobra definicja, adekwatna do aktualnego stanu wiedzy i bieżących uwarunkowań rzeczywistości, może pełnić funkcję projektującą, generującą skuteczne strategie pokonywania niepełnosprawności i wyzwalać się ze związanych z nią faktycznych ograniczeń. Niedobra, nietrafna, zdezaktualizowana, obciążona emocjami – może być dodatkowym czynnikiem opresyjnym, niezależnie od samych funkcjonalnych skutków zjawiska, które opisuje.

Trudno obejść się bez modeli niepełnosprawności, nawet jeśli świat widziany przez ich pryzmat wydaje się światem zdeformowanym lub uproszczonym. Jak już powiedziano, w zależności od przyjętej definicji oraz modelu niepełnosprawności różnie definiowane są kluczowe problemy z nią związane i zupełnie inne środki zaradcze służą ich rozwiązywaniu. Zupełnie inaczej mogą jawić się też zagrożenia z punktu widzenia różnych modeli. I tak, można na przykład powiedzieć, że to model medyczny zrodził pojęcie upośledzenia¹⁶, które w innym kontekście może nie mieć racji bytu. Z kolei model społeczny wytwarza presję adaptacyjną¹⁷, która poza nim nie musi mieć aż takiego znaczenia. Z tej perspektywy można też

¹⁴ M. Wiliński (2010), *Modele niepełnosprawności...*, dz. cyt., s. 16–17.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ A. Krause (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 100.

¹⁷ Tamże, s. 101.

pokazać, że trudno o modele idealne, gdyż każdy ma jakieś swoje zalety, swoistą użyteczność i jakieś swoje ograniczenia. Natomiast zgodne jest to wszystko z racjonalną zasadą zgodności modelu działania – *scientia/modus operandi* – z teoretycznymi założeniami wyjściowymi (zasadami) – *scientia principiarum*¹⁸. Te ostatnie nie zawsze dostarczają wzorców i wiedzy wystarczających do radykalnych rozwiązań, za które można byłoby uznać w pedagogice specjalnej np. całkowitą „naprawę” uszkodzenia organizmu lub takie działania kompensacyjne, które pozwoliłyby nie odczuwać absolutnie żadnych ograniczeń, mimo istniejącej niepełnosprawności. Jednak warto zwrócić uwagę, że również obszar ludzkiej niewiedzy i ludzkiej bezradności, tak wobec biologicznego, trwałego uszkodzenia organizmu, jak i często wobec nieodwracalnego naruszenia jego funkcji, może również generować racjonalne rozwiązania. Takie „zarządzanie nieznanym” może np. przyjmować formę tymczasowego *modus vivendi* – w tym przypadku kompromisowego optymalnego modelu współżycia społecznego (np. osób z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności lub osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności), nawet bez ostatecznego rozstrzygnięcia problemów źródłowych, czyli „zaradzenia” samej niepełnosprawności. Znaczący to również tyle, że życie nie czeka na naukowców i ich odkrycia. „Trzeba żyć” już dziś, już teraz – tak, jak na to pozwalają podmiotowe możliwości i zewnętrzne warunki, do których zaliczyć także należy aspekt mentalny i świadomościowy.

Historia pedagogiki specjalnej jest zwierciadłem zmieniającego się poziomu świadomości społecznej, mentalności społeczeństwa (w tym samych osób niepełnosprawnych) oraz stanu jego wiedzy o niepełnosprawności. Chociaż niektóre doraźne rozwiązania wydają się już dziś archaiczne, a nawet można je określić jako „ślepe uliczki”, ich rekonstrukcja jest wartościowym działaniem, uzmysławiającym prakseologiczne powiązania pomiędzy trój etapowym wyzwaniem: 1) dostrzec problem, 2) nazwać i zrozumieć problem, 3) rozwiązać problem. Historia edukacji głuchych jest pełna „ślepych uliczek” rozwiązań metodycznych i organizacyjnych, które niegdyś wydawały się racjonalne i moralnie słuszne, a stawały się źródłem opresji. Historia edukacji Głuchych jest z kolei pełna małych i dużych zwycięstw

¹⁸ Z. Domośławski (2007), *Wprowadzenie do medycyny. Podręcznik dla Wyższych Szkół Zawodowych*, Kolegium Karkonoskie, PWSZ, [online], Jelenia Góra [dostęp: 15.09.2011], s. 42. Dostępny w internecie: http://www.dbc.wroc.pl/Content/2026/wprowadzenie_do_medycyny.pdf.

związanych z identyfikacją tych błędnych rozwiązań i z ciągłym (re)definiowaniem w kontekście owych rozwiązań podstawowych pojęć oraz szukaniem odpowiedzi na pytania: „kto to jest głuchy?”, „kto to jest Głuchy?”, „kto to jest niepełnosprawny?”, „czy głuchy jest niepełnosprawny?”, „czy Głuchy jest niepełnosprawny?”, „kiedy Głuchy jest niepełnosprawny, a kiedy nie jest?”, „co (ma on) robić, by nie był niepełnosprawny?”, „co (ma on) robić, by inni nie uważali go za niepełnosprawnego?”. I tak dalej... Odpowiedzi na te najprostsze, a zarazem najtrudniejsze pytania wytyczają drogę do celu: nazwać, zrozumieć, rozwiązać problem... Wyzwolić się.

Społeczeństwo potrzebuje nazwania i zrozumienia problemu. Społeczeństwo potrzebuje zatem zdefiniowania niepełnosprawności. Zakres pomocy udzielanej osobom niepełnosprawnym¹⁹ jest różny: od psychicznego wsparcia, niewielkich adaptacji otoczenia czy reorganizacji wspólnego życia – do zapewnienia skomplikowanego oprzyrządowania i protezowania, stworzenia jakiejś formy alternatywnej przestrzeni czy nawet wyręczenia osób z najcięższymi postaciami niepełnosprawności w ich elementarnych funkcjach życiowych, obejmujących np. pozaustrojowe odżywianie, sztuczne oddychanie czy funkcje wydalnicze. Społeczeństwo ma potrzebę określenia, kto wymaga pomocy, komu można pomóc, jak można pomóc – a wskazania te wynikać mogą już z samej definicji niepełnosprawności. Definicja może wyznaczać zakres społecznej odpowiedzialności za innych, za problemy wynikające z niepełnosprawności, pomaga rozwiązywać dylematy etyczne – choć sama (definicja) nigdy ich przecież nie rozwiąże.

Osoby niepełnosprawne także potrzebują zdefiniowania niepełnosprawności. Z różnych powodów. Jedno z uzasadnień jest komplementarne wobec tego, które określa społeczną użyteczność definicji niepełnosprawności: jeśli dla innych stanowi ona zobowiązanie do pomocy – dla osoby z niepełnosprawnością jest to legitymizacja prawa do oczekiwania takiej pomocy. Ale zdefiniowanie niepełnosprawności może być także potrzebne osobie niepełnosprawnej do określenia jej społecznego usytuowania,

¹⁹ Pomijam tu zamierzchły okres w dziejach ludzkości, gdy niepełnosprawność była przedmiotem działań eliminacyjnych, skupiając się na obecnych trendach pomocy, wsparcia, integracji, inkluzji. Oczywiście działania eliminacyjne – czasem o charakterze eugenicznym, czasem profilaktycznym, a czasem motywowanym innymi pobudkami – występują także współcześnie (choćby w postaci dyskusji o aborcji, inżynierii genetycznej czy eutanazji), nie stanowią jednak głównego nurtu polityki społecznej i edukacyjnej współczesnych społeczeństw, czyli nie odzwierciedlają obranego i zaakceptowanego kierunku tej polityki wobec problemów niepełnosprawności.

do zrozumienia istoty własnych ograniczeń, do odnajdowania i budowania własnej tożsamości. Przy tym nie znaczy to, że każda definicja niepełnosprawności stanowi czynnik ułatwiający ten rodzaj mentalnego uporządkowania, znalezienia orientacji w sobie i w otoczeniu społecznym²⁰. Istnieją definicje zbliżające – i oddalające; stygmatyzujące, etykietyzujące, naznaczające – i niwelujące różnicę; definicje włączające i wyłączające; dowartościowujące – i będące nośnikami symbolicznej przemocy²¹. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż osoba niepełnosprawna w swoim życiu musi zmierzyć się nie tylko z ograniczeniami związanymi z niepełnosprawnością, ale również z samym faktem uznania za niepełnosprawną (lub też nie). Musi zintegrować doświadczenia niepełnosprawności, ale również zmierzyć się ze społecznym wyobrażeniem o niej, najczęściej wyobrażeniem stereotypowym. Do tej konfrontacji konieczne będzie również wypełnienie przestrzeni poznawczej treścią określonych – *explicite*, lecz częściowej *implicite* – definicji niepełnosprawności oraz ich dyskursów, czyli własnym oraz społecznym użyciem tych definicji.

Społeczeństwo i osoby z niepełnosprawnością mogą też potrzebować definicji niepełnosprawności, by się z nimi mierzyć, nie zgadzać, by je podważać, by być przeciwko, by je atakować. Taki przedmiotowy opór może być działaniem bardzo konstruktywnym, gdyż dekonstrukcja atakowanych pojęć (potwierdzam zamierzoną przeze mnie grę słów: konstruktywnej dekonstrukcji) zakłada generowanie rozwiązań. Łatwiej także stawiać opór nazwanym bytom, gdyż nazywając – zawsze w jakimś stopniu określamy naturę nazwanego²².

Zapewne jest to dostrzegalne, iż w części poświęconej definicji niepełnosprawności sama definicja jakoś się nie pojawia. Wstrzymanie się, tak

²⁰ Używając terminologii zgodnej z koncepcją orientacji, jako głównej aktywności poznawczej człowieka S. Gerstmann, zob. S. Gerstmann (1987), *Podstawy psychologii konkretnej*, PWN, Warszawa, s. 73–84.

²¹ Problem przemocy symbolicznej zidentyfikowanej w praktykach społecznych przez Pierre'a Bourdieu wiąże się z wieloma aspektami relacji osób bez niepełnosprawności z osobami niepełnosprawnymi [por. J. Rzeźnicka-Krupa (2007), *Komunikacja – edukacja – społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”], nie zawiera się tylko w samej definicji. Ale nazewnictwo, zwłaszcza nasycone patologią, jest narzędziem tej przemocy.

²² Zgodnie z klasycznym rozumieniem definiens zawiera w sobie część uogólniającą (kategoryzującą, rodzajową – *genus*) i część wyróżniającą (specyfikującą – *differentia specifica*). Zawsze, by cokolwiek nazwać czy zdefiniować, potrzebujemy pewnej wiedzy do opisu i rozpoznania tego przedmiotu czy zjawiska. Nazwany – znaczy nie-obcy, poznany, dający się rozpoznać.

długo jak tylko można, od użycia konkretnej definicji niepełnosprawności w tej części opracowania jest celowym zabiegiem, i służyć ma zwróceniu uwagi na samą rolę semantycznego balastu, który może obciążać człowieka określanego mianem niepełnosprawnego. Podstawową funkcją definicji jest bowiem wytyczanie granic znaczeniowych, porządkowanie rzeczywistości, dzielenie jej przejawów na desygnaty i nie-desygnaty definiowanego pojęcia. Definicje niepełnosprawności będą więc pierwszym wyznacznikiem granic i barier, których przekraczanie i pokonywanie ukierunkowało podjęte poszukiwania badawcze. Niektóre z tych granic i barier zostaną przedstawione w dalszych częściach analizy teoretycznej, zakreślającej obszar poszukiwań. Niektóre znajdują odzwierciedlenie w przytoczonych narracjach osób niepełnosprawnych, młodych ludzi z uszkodzonym słuchem. Proponują oni różne określenia, nie zawsze nazywając je wprost. Zgodnie z wymienionymi wyżej kategoriami definicji, także i te definicje „prywatne” mogą być akceptujące, afirmujące, asymilujące tak czy inaczej ujętą treść z osobistym obrazem niepełnosprawności. Mogą być negujące, odrzucające, (samo)obciążające, nobilitujące itd. – spektrum możliwości jest bardzo szerokie w zależności od indywidualnego znaczenia (sensu) przypisywanego własnemu doświadczeniu niepełnosprawności.

W rozpoznawaniu problemów wynikających z niepełnosprawności przekonująca i użyteczna jest logika medycznego modelu niepełnosprawności, z jej wielopoziomową koncepcją: uszkodzenie (ang. *impairment*), dysfunkcja, niezdolność (ang. *disability*), upośledzenie (ang. *handicap*)²³. Absurd polega na tym, że wielu pedagogów przywołuje ten praktyczny wielopoziomowy podział, dezawuuując jednocześnie model medyczny jako przebrzmiały. Ci sami pedagodzy afirmują model społeczny, choć wskazuje on na upośledzającą rolę społeczeństwa. Sprzeczność ta wynika najprawdopodobniej z chęci eklektycznego powiązania modelu użytecznego diagnostycznie z modelem, który uwzględnia szerszą perspektywę, co wydaje się rozwiązaniem na miarę naszych czasów. To swoiste zapętlenie

²³ Uszkodzenie (*impairment*) oznacza wszelki brak lub anormalność anatomicznej struktury narządów oraz brak lub zaburzenie funkcji psychicznych lub fizjologicznych organizmu na skutek określonej wady wrodzonej, choroby lub urazu. Niepełnosprawność funkcjonalna (*disability*) oznacza wszelkie ograniczenie lub brak wynikający z uszkodzenia, zdolności wykonywania czynności w sposób i w zakresie uważanym za normalny dla człowieka. Upośledzenie społeczne (*handicap*) oznacza mniej uprzywilejowaną lub mniej korzystną sytuację danej osoby, wynikającą z uszkodzenia i niepełnosprawności funkcjonalnej, która ogranicza lub uniemożliwiona wypełnianie ról stosownych do wieku jednostki, jej płci oraz sytuacji społeczno-kulturowej (wg ICIDH, WHO 1980).

wskazuje również na niekonsekwentny stosunek wobec pojęć uznawanych za kluczowe, z jednej strony powodowane jest to płytkością pozornie podążającego za nowymi trendami specjalistycznego żargonu²⁴, z drugiej nie do końca świadomym przenikaniem się modeli teoretycznych i naiwnych, indywidualnych i społecznych, budowanych na niepełnosprawności „odczuwanej” (subiektywnej, ale przeżywanej) i „postrzeganej” (obiektywnej, ale obcej, cudzej)²⁵. M. Wiliński nie tylko, jak już wspomniano, dokonuje dekonstrukcji pojęcia i modeli niepełnosprawności, ale swoją analizą udowadnia, że tak naprawdę znajdują się one w procesie permanentnej dekonstrukcji, np. ze względu na cel, jakiemu dana definicja i dany model niepełnosprawności mają służyć. Wielopoziomowa koncepcja niepełnosprawności pozwala niewątpliwie prześledzić łańcuszek skutków rozwojowych i socjalizacyjnych uszkodzenia słuchu, jest więc użyteczna do określania patomechanizmu zaburzeń. Jednak jako narzędzie „dyskursu patologii” przestaje być użyteczna w obszarze działań normalizacyjnych.

Znacznie bardziej generatywny i najmniej obciążający negatywnymi konotacjami – przy tym niezaprzeczący istnieniu biologicznego uszkodzenia²⁶ – jest bio-psycho-społeczny model niepełnosprawności, wyprowadzony z klasyfikacji ICF. Uwzględnia on wiele aspektów sytuacji podmiotowej (struktury i funkcje ciała, aktywność, partycypację społeczną, czynniki środowiskowe i czynniki osobowe) w bardzo szerokiej palecie możliwego zróżnicowania (wśród ponad 1,5 tys. hierarchicznie uporządkowanych kategorii funkcjonalnych z różnych poziomów organizacji biologicznej znajdują się takie, które pozwolą precyzyjnie uporządkować informacje o stanie

²⁴ Tezy VI Zjazdu Pedagogicznego PTP oraz nawiązująca do nich publikacja: L. Witkowski (2008), *Jak kultura? (tezy, odpowiedzi, podsumowane)* [w:] M. Jaworska-Witkowska (red.), *Jaka kultura? Jaki dyskurs? Sfera publiczna a spory o edukację, pedagogikę i zarządzanie*, WSH TWP, Szczecin, s. 36–37, 41–46, J. Rzeźnicka-Krupa (2012), *Niepełnosprawność w perspektywie społeczno-kulturowej. Źródła zmian w obszarze konstruowania pola zainteresowań pedagogiki specjalnej*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, nr 2(16), s. 9.

²⁵ Określenia własne, inspirowane analizą M. Wilińskiego, por. M. Wiliński, *Modele niepełnosprawności...*, dz. cyt., s. 14–28.

²⁶ Jeśli nawet kwestionowany jest biologiczny redukcjonizm czy biologiczny esencjalizm, w próbie teoretycznego zbalansowania różnych aspektów niepełnosprawności warto zwrócić uwagę na ich kumulatywność i usytuowanie w rozkładzie różnego rodzaju sił – społecznych, ekonomicznych, a nawet politycznych, zob. J. Rzeźnicka-Krupa (2012), *Niepełnosprawność w perspektywie...*, dz. cyt., s. 11. Przedstawiony dalej ICF nie sięga może aż tak daleko, ale diagnoza według jego kategorii wydaje się być diagnozą dynamiczną, sytuującą biologiczny balast niepełnosprawności właśnie w polu różnorodnych sił.

zdrowia i sytuacji podmiotowej każdej osoby), a przy tym koncentruje się na całym spektrum ludzkiego dobrostanu, nie tylko na tym, co negatywne (uszkodzone, zaburzone, upośledzone)²⁷. W jednakowym stopniu można opisać za pomocą „języka” ICF osoby chore²⁸ czy niepełnosprawne, jak i zdrowe czy z niepełnosprawnością. Klasyfikacja ta pozwala zatem mówić o niepełnosprawności, nie nazywając jej, co jest szczególnie użyteczne w przypadku osób z uszkodzonym słuchem, wśród których wyjątkowo częsty jest brak zgody na etykietę niepełnosprawności. Wyraża się to w dyferencjacji „głuchy – tak; niepełnosprawny – nie”. Tak naprawdę w ramach modelu niepełnosprawności według ICF możemy znaleźć i model niepełnosprawności według ICIDH. Bardzo trafnie ujął to Remigiusz Kijak na nietypowym, bo wypełnionym skreśleniami, schemacie, dzięki którym widzimy, w obrębie jakich kategorii ewoluowały kluczowe pojęcia (nazwy poziomów) tamtego statycznego schematu: *impairment* – do ograniczenia funkcji, *disability* – do zaburzenia aktywności, *handicap* – do zaburzenia uczestnictwa²⁹. Model według ICF autor nazywa dynamicznym, co wyraża się m.in. tym, że pełne dynamiki skreślenia słów są nie mniej ważne

²⁷ Możliwości ICF są bardzo duże i jeszcze zupełnie niewykorzystane w pedagogice specjalnej. Brak jeszcze literatury na ten temat i choć sama klasyfikacja liczy sobie już 12 lat, proces jej implementacji w Polsce jest długi i żmudny. Problem zastosowań ICF w pedagogice specjalnej podejmowałam wielokrotnie na szkoleniach dla nauczycieli i pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych (np. dla zespołu wczesnego wspomagania przedszkola w Pabianicach, dla specjalistycznej poradni, ostatnio w lutym 2013 r. na szkoleniu dla pracowników gdańskich poradni psychologiczno-pedagogicznych). Sugestie wykorzystania ICF dla celów psychopedagogicznych znajdują się w przygotowanych materiałach szkoleniowych: D. Podgórska-Jachnik (2013), *ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) a diagnostyka funkcjonalna*. Źródła do opisu samej ICF oraz materiały szkoleniowe: *International Classification of Functioning, Disability and Health* (2001, 2007) WHO, Genewa i *Materiały szkoleniowe dla uczestników seminariów nt. ICF oraz Komitetu Współpracy w Zakresie Implementacji ICF w Polsce*, organizowanych od kilku lat przez Centrum Systemów Informatycznych Ochrony Zdrowia przy Ministerstwie Zdrowia, w celu upowszechnienia tej klasyfikacji. W materiałach znalazły się m.in. prezentacje i opracowania: L. Sikorski, E. Bobiatyńska (2009), *ICF – Applications and Basics*; J. J. Rasker i wsp. (2009), *ICF, the glue integrating the health system*; R. Madden i wsp. (2008), *World Health Organization Family of International Classifications: definition, scope and purpose*.

²⁸ Diagnoza funkcjonalna wg kategorii ICF może być w takim przypadku łączona dodatkowo z inną klasyfikacją WHO – klasyfikacją samych chorób znaną i stosowaną w Polsce, czyli ICD (*International Classification of Diseases*). Ta wskazówka jeszcze bardziej uwydatnia neutralny, opisowy, nienaznaczający i nieetykietujący charakter ICF.

²⁹ R. J. Kijak (b.r.), *Niepełnosprawność intelektualna – między diagnozą a działaniem*, Warszawa, s. 9–11. Z serii poświęconej klientom pomocy społecznej w ramach projektu „Koordynacja na rzecz aktywnej integracji”, 2008–2013, Instytut Rozwoju Służb Społecznych.

niż miejsca w schemacie, w których dokonano skreśleń³⁰. Dawny schemat leży więc u podstaw koncepcyjnych nowego. To użyteczne, wykorzystać taki schemat, który jest w stanie przyjąć inne, także swoje małe, prywatne koncepcje własnej niepełnosprawności. Tak więc odwołanie się do ICF pozwala pogodzić w jednej pracy badawczej mówienie o dysfunkcjach i innych opresyjnych skutkach uszkodzenia słuchu z wyjściem poza dyskurs patologii. Pozwala także na ograniczenie przedzałożeń teoretycznych, co z metodologicznego punktu widzenia ułatwia otwarcie się badacza na spotkanie z fenomenem indywidualnych doświadczeń życiowych ujętych w narracji badanych osób. Niech zatem one same opowiedzą, jakie znaczenie można nadać niepełnosprawności spowodowanej uszkodzeniem słuchu oraz kompleksowi związanych z nią zjawisk; jak zarządzać własną niepełnosprawnością.

Opresyjny charakter niepełnosprawności a nierówność szans

W społecznym, intuicyjnym odczuciu, jak również w świetle licznych badań i rozważań naukowych oczywistym jest, iż niepełnosprawność jest przyczyną wielu znaczących życiowych ograniczeń. Zamyka dużo możliwości, nie pozwala zaspokoić wielu potrzeb, limituje znacząco zakres życiowych wyborów. Chociaż współczesne idee humanistyczne starają się dojrzeć w niepełnosprawnym przede wszystkim osobę – zgodnie z myślą prekursorki polskiej pedagogiki specjalnej, Marii Grzegorzewskiej, iż „nie ma kaleki, jest człowiek” – jednak nie może się to odbywać poprzez wyparcie lub niedostrzeżenie owych barier i limitów, poprzez naiwne i utopijne zaprzeczenie niepełnosprawności tam, gdzie po prostu ona faktycznie jest³¹. Co więcej: to dopiero szczegółowe rozpoznanie zakresu i skali ograniczeń wynikających z niepełnosprawności, źródeł i charakteru opresji pozwala na zbudowanie strategii jej przewyciężania³² – w stopniu dostępnym dla danej osoby w konkretnym kontekście społecznym.

³⁰ Tamże, s. 11.

³¹ I. Chrzanowska (2011), *Osoba niepełnosprawna w przestrzeni społecznej* [w:] A. Cybal-Michalska (red.), *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem*, UAM, Poznań, s. 148; C. Barnes, G. Mercer (2008), *Niepełnosprawność*, Wydawnictwo Sic!, s. 83–84.

³² M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 32, 61 i in.

W rozdziale tym sformułowano tezę, iż niepełnosprawność jest źródłem opresji, z dwóch powodów: po pierwsze dlatego, iż dyskurs niepełnosprawności jako opresji jest już zakorzeniony w literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej. Ścisłej, odwołano się tu do tytułu rozdziału wyodrębnionego w przytaczanej już monografii C. Barnes i G. Mercera, poświęconej niepełnosprawności³³. Zatem nie podejmuję tu dyskusji, czy niepełnosprawność jest, czy nie jest opresją, tylko z wielu możliwych ujęć świadomie wybieram właśnie takie i gromadzę argumenty przemawiające za istnieniem wewnętrznego zróżnicowania owej opresyjności. Po drugie wybieram właśnie takie, a nie inne podejście do niepełnosprawności, gdyż uzasadnia ono odwołanie się do teorii krytycznej i dyskursu emancypacyjnego. Jeśli uznamy i zgromadzimy dowody na to, że niepełnosprawność ma charakter opresyjny, możemy zacząć interpretować zjawiska występujące w życiu jednostek i życiu społecznym w kategoriach uwalniania się z tej opresji, co jest istotą aktywności emancypacyjnej. Sformułowanie odpowiedzi na pytanie, czy rzeczywiście mamy tutaj do czynienia z emancypacją / emancypacjami, wymaga dodatkowej analizy, jednak zdefiniowanie opresji i jej źródła jest warunkiem *sine qua non*, żeby w ogóle podjąć taką analizę. Taki jest zatem sens niniejszego rozdziału.

Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych W. Kopalińskiego wskazuje na łacińską etymologię słowa „opresja” (łac. *oppressio* – ‘ucisk, zaskoczenie’), a znaczeniowo wiąże je z ciężkim, trudnym położeniem, kłopotem, tarapatami, opałami, dawnej z uciskiem i uciemieniem³⁴. *Słownik synonimów i antonimów* sytuuje opresję wśród podobnych pojęć, wymieniając obok: biedę, ciężkie położenie, kabałę, kłopoty, opały, perypetie, tarapaty³⁵. Jednak zakres znaczeniowy tych słownikowych odpowiedników nie odpowiada znaczeniu słowa opresja, jakie nadają mu nauki humanistyczne i społeczne, w tym psychologia, socjologia i pedagogika – szczególnie zaś pedagogika emancypacyjna. Nie jest więc możliwe proste ich zastępowanie. Co więcej: próby takie trywializują sytuację czy stan opresji, sprowadzając ją do rangi zwykłych, codziennych kłopotów, które – choć niemiłe – stanowią wręcz o normalności (zwykłości) sytuacji zmagania się z życiem.

³³ C. Barnes, G. Mercer (2008), *Niepełnosprawność*, dz. cyt., s. 29.

³⁴ *Opresja* [w:] W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* [online] [dostęp: 4.12.2010]. Dostępny w internecie: <http://www.sownik-online.pl/kopaliniski/9DD9F860081BD68EC1256571007EF889.php>.

³⁵ *Opresja* [w:] MEGAsłownik [portal internetowy] [online], Warszawa [dostęp: 14.12.2010]. Dostępny w internecie: http://megasownik.pl/sownik/synonimy_antonimy/13884,opresja.

Jednakże opresja nie jest zwykłym, oczywistym, spodziewanym dodatkiem do rzeczywistości. Jej normalności nie sankcjonuje nawet powszechność występowania zjawisk opresyjnych, będących skutkiem wszechobecnej relacji nierówności i ucisku władzy, przemocy materialnej i symbolicznej. Pedagogika ocenia opresję w sposób negatywny, tj. jako czynnik zagrażający ludzkiej autonomii, a także jako destrukcyjne zjawisko w relacjach międzyludzkich, chociaż dostrzega w nim także i szanse rozwojowe. Należy zatem rozumieć, iż zidentyfikowana opresja z rozpoznaniem jej mechanizmem i zespołem uwarunkowań mogą być punktem wyjścia do uruchomienia pozytywnej zmiany i wyzwolenia motywacji do pokonania barier, do wzbudzenia procesów emancypacyjnych. To jednak tylko szansa rozwojowa, taka sama, jaka zawiera się w każdej sytuacji kryzysowej. Nie jest sama w sobie ani gwarancją sukcesu, ani powodem automatycznego pozytywnego przewartościowania sądu na temat źródła opresji. Takie przewartościowanie może być co najwyżej efektem ciężkiej i najczęściej długotrwałej pracy nad sobą i wiązać się z nadaniem swojej niepełnosprawności jakiegoś określonego życiowego sensu. Z powodu owego ukrytego potencjału rozwojowego zrozumiałe jest zainteresowanie pedagogiki problemem opresji i sposobami jej przewycięzania, całym złożonym procesem pokonywania ograniczeń i dążenia do samorealizacji poprzez doświadczenie wyzwalań się. Opresja jest bowiem zarówno przesłanką (powodem), jak i uwarunkowaniem emancypacji (kryterium wyzwalań się)³⁶, stąd stanowi ona obszar inspiracji pedagogiki emancypacyjnej, o której założeniach będzie jeszcze mowa w dalszej części książki.

Warto zaznaczyć, że analiza czynników opresyjnych i potencjału emancypacyjnego nabiera szczególnego znaczenia w obliczu niepełnosprawności, stąd zasadne jest również (a może szczególnie?) poszukiwanie inspiracji dla pedagogiki specjalnej w obszarze teorii pedagogiki emancypacyjnej³⁷. M. Czerepaniak-Walczak, w zgodzie z poglądami P. McLarena, łączy opresję

³⁶ M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna...*, dz. cyt., s. 80.

³⁷ J. Rzeźnicka-Krupa (2009), *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków; B. Śliwerski (2009), *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 108; D. Podgórska-Jachnik (1995), *Nowe tendencje w pedagogice specjalnej wobec emancypacji środowisk niepełnosprawnych* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, t. 1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Łódź – Kraków; D. Podgórska-Jachnik (2010), *Emancypacja ofensywna a perspektywy integracji osób niepełnosprawnych* [w:] U. Bartnikowska, Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*, Wyd. UMW, Olsztyn.

z doświadczaniem cierpienia, odczuwaniem ograniczeń, zniewolenia, zdominowania, ograniczenia samodzielności, dyskryminacji³⁸. Przy tym opresja – z punktu widzenia pedagogiki emancypacyjnej – nie jest dokładnie tym samym, co dyskryminacja, zniewolenie czy ucisk (jak zostało już powiedziane, perspektywa ta różni się od przytoczonego wyżej ujęcia słownikowego). Autorka kładzie nacisk na podmiotowy, a więc subiektywny aspekt odbioru sytuacji ograniczenia, tak więc opresja nie jest równoznaczna z samym ograniczeniem, np. z dyskryminacją, ale z jej odczuwaniem. Przejawy dyskryminacji może dostrzec i nazwać obserwator (podlegają one obiektywnej identyfikacji), poczucie opresji – niekoniecznie, gdyż może się ono nie ujawnić na zewnątrz w formie jakiegoś symptomatycznego zachowania (jest odczuwane subiektywnie i niekoniecznie uzewnętrzniane). Podobne przejawy dyskryminacji, np. osób niepełnosprawnych, mogą wywołać różne odczucia i reakcje u różnych osób, można spodziewać się również różnego stylu atrybucji zdarzeń, czynników i osób odpowiedzialnych za opresję. Chociaż mowa tu o odczuciach subiektywnych, mogą być one podzielane przez osoby doświadczające opresji na tym samym tle (intersubiektywne podobieństwo odczuć „towarzyszy niedoli”). Dlatego można mówić o zjawisku wspólnotowego doświadczania opresji³⁹, której w sposób intersubiektywny będą doznawać różne grupy ludzi, zjednoczone podobieństwem życiowych doświadczeń, a jeśli nawet nie zjednoczone w sensie wspólnego działania, to tworzące kategorię wyodrębnioną na podstawie powtarzalności tych doświadczeń. Mogą być więc to potencjalne wspólnoty opresjonowanych, zwłaszcza przy łatwości, z jaką ludzie w dobie obecnego szybkiego przepływu informacji odnajdują się, łączą się ze sobą i tworzą społeczności sobie podobnych (np. społeczności internetowe, ale także stowarzyszenia i inne grupy wspólnego interesu, których znaczenie jeszcze nigdy nie było tak duże jak obecnie⁴⁰).

³⁸ Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna...*, dz. cyt., s. 17.

³⁹ Tamże, s. 32.

⁴⁰ Rola stowarzyszeń i organizacji pozarządowych we współczesnych państwach demokratycznych jest nie do przecenienia. Trzeci sektor stanowi w takich państwach systemowy element ich funkcjonowania, aktywowany np. w typowych i przewidywalnych obszarach zawodności sektora rządowego, a pozostających poza zakresem zainteresowań i zobowiązań sektora biznesowego. Stowarzyszenia społeczności, grup marginalizowanych, stanowią realne narzędzie walki z dyskryminacją i wynikającą z nich opresją. W polityce współczesnych państw czy w polityce ponadnarodowej (np. Unii Europejskiej) wzmocnienie trzeciego sektora jest jednym z priorytetowych działań podbudowujących mechanizmy samopomocowe, oparte głównie na społecznościach lokalnych. Zob. *Strategia wspierania rozwoju społeczeństwa obywatelskiego na lata 2009–2015*. Załącznik do uchwały nr 240/2008 Rady Ministrów z dnia 4 listopada 2008 r.; D. Podgórska-

Jeśli natomiast chodzi o podłoże opresji, obecnie najbardziej narażone są na doświadczanie jej grupy, które wyodrębniają się w związku z płcią, orientacją seksualną, statusem ekonomicznym, kolorem skóry, pochodzeniem etnicznym, językiem, a także z najbardziej powiązaną z tematem pracy niepełnosprawnością. Oczywiście szczegółowa analiza pozwala zróżnicować różne ich (opresji) przyczyny, przejawy, obszary czy zakresy.

Jak już wspomniano, opresja zawsze ma charakter podmiotowy, gdyż wiąże się z subiektywnym odczuciem ograniczeń. Szczególnie boleśnie odbierane są one w obliczu porównań z innymi, u których ograniczenia takie nie występują lub występują w mniejszym stopniu. Proces porównań społecznych zachodzi zarówno na poziomie świadomym, jak i nieświadomym, przy czym wymaga również pewnego stopnia dojrzałości i zasobu osobistych doświadczeń, a więc będzie zmieniał się wraz z wiekiem. Można więc mówić o dojrzewaniu do samooceny i oceny własnej sytuacji życiowej osoby z niepełnosprawnością w kontekście społecznych porównań. Trafnie więc zwrócił uwagę na potrzebę analizy sytuacji osób niepełnosprawnych w różnych fazach życia Jarosław Bąbka. Monografia pod jego redakcją⁴¹ nie tylko stanowi ramę dla statycznych analiz problemów niepełnosprawności przypisanych różnym kategoriom wiekowym, ale także do analiz dynamicznych, procesualnych, ukierunkowanych kategorią „do” – tak w aspekcie prospektywnym⁴², jak i retrospektywnym⁴³. Opresja doświadczana na pewnym etapie życia (np. związana z nauką szkolną niepełnosprawnego ucznia) może zniknąć – i często znika samoistnie wraz ze zmianą warunków życiowych (zakończenie nauki), choć może przyjmować także postać toksycznego wspomnienia, niezamkniętej, aktywnej traumy, nadal rzutującej na życie człowieka, mimo pozornej nieobecności czynnika opresyjnego. Z kolei wraz ze zmianą etapu życia, a więc także zmianą dominującej w nim aktywności i zmieniających się wymagań społecznych, mogą wyłaniać

Jachnik (2011), *Trzeci sektor jako strategiczny element w systemie wsparcia społecznego dla osób z niepełnosprawnością i ich rodzin* [w:] *System wsparcia dla dzieci niepełnosprawnych w regionie łódzkim – dokonania i wyzwania. Materiały pokonferencyjne*, RCPS w Łodzi, Łódź, s. 109–114.

⁴¹ J. Bąbka (red.) (2004), *Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.

⁴² J. Bąbka (2004), *Tożsamościowa perspektywa drogi ku dorosłości osób niepełnosprawnych ruchowo* [w:] tegoż (red.), *Człowiek niepełnosprawny...* dz. cyt., s. 125–141; Cz. Kustra (2004), *Wychowanie seksualne młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie jako etap przygotowawczy do życia w małżeństwie* [w:] J. Bąbka (red.), *Człowiek niepełnosprawny...*, dz. cyt., s. 169–182.

⁴³ A. Poszwińska (2004), *Doświadczyć niepełnosprawności. Powrót do dzieciństwa i młodości* [w:] J. Bąbka (red.), *Człowiek niepełnosprawny...*, dz. cyt., s. 142–153.

się nowe czynniki opresyjne, które nie stanowiły problemu we wcześniejszych fazach (np. nieznaczące w dzieciństwie wyzwania dorosłości związane z poszukiwaniem partnera życiowego, pracy, rodzicielstwem itd.). Zmienność czynników opresyjnych na przestrzeni lat może być pomocna dla mentalnego przekształcania rzeczywistości ku adaptacji lub wyzwalanii się z opresji, ale może mieć też charakter kumulatywny i przytłaczający: poczucie aktualnego ciężaru, nieszczęścia, zniewolenia może być potęgowane opresyjnymi wspomnieniami z przeszłości. Zatem zmienność indywidualnego odbioru tych czynników jest naprawdę duża, nawet jeśli uwzględnimy aspekt doświadczanego wsparcia i wyposażania w kompetencje pozwalające na realną zmianę własnego położenia.

W przypadku osób z niepełnosprawnością jednym z pierwszych pytań stawianych w związku z uświadomieniem sobie własnej opresyjnej sytuacji jest pytanie: „dlaczego ja?”. Powód zapytania może się zmieniać, wraz z uświadamianiem sobie kolejnych różnic i kolejnych ograniczeń, o których była mowa wyżej. Takie pytanie – poza konotacją bolesnych emocji, poczucia niezawinionego nieszczęścia, nieoczekiwanej krzywdy i życiowej niesprawiedliwości – nie jest tylko dziecinny, egocentrycznym roszczeniem szczególnej ochrony od losu, patentu na dystansowanie fatum. Może także być początkiem dalszych pytań: „co z tego dla mnie wynika?”, „jak mam z tym żyć, by nie przegrać swego życia?”, „jak mam nadać temu sens?”. Może świadczyć o rozwoju refleksyjności oraz o ukształtowaniu tożsamości na poziomie umożliwiającym porównania międzyosobowe, identyfikującej granice „ja” i „nie-ja”; „moje” i „nie-moje”; „ja-moje” i „ponad-ja – ponad-moje”; „zależne ode mnie” i „niezależne ode mnie” itd. itp.

Analizując opracowania dotyczące różnych kategorii niepełnosprawności, można wywnioskować, iż stopień i sposób odczuwania opresji z niej wynikającej może być związany między innymi⁴⁴:

⁴⁴ Oczywiście rodzaj odczuwanej opresji będzie miał też związek z samym rodzajem niepełnosprawności. Jak już zaznaczono, każda grupa, która doświadcza opresji, doświadcza jej z innego powodu i dysponuje innymi mechanizmami przystosowania i obrony. W opracowaniach dotyczących niepełnosprawności problemem jest zawsze uogólnianie, przy uwzględnieniu oczywistej dla każdego pedagoga specjalnego tezy, iż nie ma jednej, ogólnej kategorii niepełnosprawności. Można mówić jednak z pewnością o niektórych porównywalnych mechanizmach psychologicznych, rozwojowych, adaptacyjnych, choć również i dezadaptacyjnych, wynikających z niepełnosprawności. W tym kontekście jest ono rozumiane jako pojęcie zasymilowane i definiowane z perspektywy społecznej, pojęcie odnoszące się do wielu podmiotów, różniących się zarówno rodzajem, jak i stopniem nasilenia zaburzeń. Czy i jak odczuwana jest opresja przez tytułowych ludzi głuchych? – odpowiedzi m.in. na to pytanie będę poszukiwać w części empirycznej niniejszej pracy.

- z wiekiem i aktualnym okresem życia – nie w każdym wieku człowiek ma wystarczającą zdolność rozumienia tego, co się z nim dzieje, nie rozpoznaje lub inną rolę przypisuje czynnikom opresyjnym; w różnym stopniu kojarzy i pamięta pewne fakty; różne wartości zostają zagrożone, bo różne rzeczy są ważne w różnym wieku itd.⁴⁵; z wiekiem (przynajmniej do czasu) rośnie też poczucie siły i wpływu na rzeczywistość: co było niemożliwe dla dziecka, staje się realne dla nastolatka (bunt młodzieńczy, niekoniecznie związany z niepełnosprawnością⁴⁶), jeszcze bardziej wyposażonego w atrybut sprawstwa dorosłego;

⁴⁵ J. Bąbka (2004), *Tożsamościowa perspektywa...*, dz. cyt., s. 125–141.

⁴⁶ Problematyka buntu młodzieńczego w przypadku osób niepełnosprawnych pojawia się w literaturze bardzo rzadko. Właściwie brak szczegółowych charakterystyk tego okresu w odniesieniu do młodzieży niepełnosprawnej. A. Szewczyk przedstawia jego uproszczoną charakterystykę, dla której punktem odniesienia jest przypadek dojrzewania dzieci z cukrzycą. Autorka uważa, iż bunt w okresie dojrzewania jest czymś naturalnym, a przewlekła i powodująca wiele ograniczeń życiowych choroba, jaką jest cukrzyca, staje się namacalnym obiektem owego buntu, zob. A. Szewczyk (b.r.), *Cukrzyca w okresie dojrzewania* [w:] Diabetyk.pl [portal internetowy] [online] [dostęp: 14.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.diabetyk.pl/zycie-z-cukrzyca/dla-rodzicow-szkola/cukrzyca-okres-dojrzewania-1>. Bunt wobec choroby czy niepełnosprawności może przybierać różne formy, także odmienne od „tradycyjnych” sposobów buntowania się nastolatków. Może np. oznaczać sprzeciw wobec leczenia czy nawet demonstracyjne zrobienie czegoś wbrew zaleceniom lekarzy, nawet gdy w grę wchodzi zagrożenie życia. Może to przyjąć postać kompulsywnych aktów objadania się zakazanym przez lekarzy jedzeniem, upicia się czy wzięcia udziału w całonocnej dyskotecie, przeciwwskazanej ze względu na zagrożenie atakiem padaczkowym, odmową przyjmowania leków itp. (Opisuję na podstawie informacji uzyskanych od studentów z niepełnosprawnością w związku z diagnozowaniem ich problemów i potrzeb edukacyjnych w ramach pełnienia obowiązków rzecznika osób niepełnosprawnych). Trudno jednak traktować te formy przeciwstawienia się jako typowe dla wieku. Słabsze manifestowanie niezależności można tłumaczyć w ten sposób, że młodemu człowiekowi z niepełnosprawnością trudniej uwolnić się spod kontroli rodzicielskiej. Większa zależność egzystencjalna od innych łagodzi zapewne przejawy młodzieńczego buntu. Cytowane już opracowanie J. Bąbki przytacza słowa jednego z badanych młodych ludzi, który wprawdzie mówi o sobie: „jestem wojownikiem”, ale tłumaczy, iż przeciwnikiem w tej walce jest raczej własna niepełnosprawność: „Wkładam dużo wysiłku, by być mężczyzną i nie ulegać rozpacz”, a ocena własnych cech zawiera przeciwstawne określenia: silny, ale i słaby, agresywny, ale i delikatny, zob. J. Bąbka (2004), *Tożsamościowa perspektywa...*, dz. cyt., s. 131. Ta ambiwalencja dowodzi również przeżywania dylematów w toku kształtowania się indywidualnej tożsamości, bowiem niepełnosprawność nie zwalnia z trudu jej poszukiwania. Wręcz przeciwnie, dowodów na to, że jest ona dodatkowym obciążeniem w tym trudnym zadaniu, dostarczają m.in. projekty badawcze zrealizowane przez J. Kobosko [zob. J. Kobosko (2008), *Co to znaczy być osobą głuchą? Studia nad tożsamością osobową młodzieży głuchej ze słyszących rodzin w odniesieniu do problemu kształtowania się tożsamości młodzieży z uszkodzonym słuchem* [w:] E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, Wyd. PZG, Łódź] oraz wciąż rzadkie modele teoretyczne odnoszące się do perspektywy rozwojowej, dotyczące tej grupy niepełnosprawnej młodzieży, zob. H. S. Schlesinger (2000), *A developmental model applied to problems of deafness*, „Journal of Deaf Study and Deaf Education”, nr 4(5), s. 349–361.

- z poziomem intelektualnym i społeczno-moralnym – wyznaczają one zdolność do dokonywania autorefleksji, kształtowania tożsamości⁴⁷ oraz wykorzystywania narzędzi intelektualnych do oceny własnej sytuacji i stopnia zagrożeń opresją; teoretycznie w lepszej sytuacji wydawać się mogą osoby niezdolne do porównań i niezdolne do refleksji nad własnym położeniem⁴⁸; świadomość tego położenia może być bolesna, ale właśnie doświadczany ból jest impulsem do działań na rzecz zmiany;
- z okazją do porównań – wynika ona z (nie)ograniczonych kontaktów z osobami bez niepełnosprawności – opresja może być nieodczuwana, jeśli brak punktów odniesienia, tj. wiedzy na temat innych możliwości życiowych (miraż jedynej drogi); jeśli standardem porównań jest życie innych osób z niepełnosprawnością, ograniczenia stają się normalnością; w sztucznym, odizolowanym świecie nie dostrzega się ich opresyjności; nie należy jednak odczytywać tego jako pochwały segregacji: choć opresja może się nasilać przy częstszych kontaktach i okazjach do porównań negatywnych (doświadczanie gorszego położenia życiowego osób niepełnosprawnych w porównaniu z osobami bez niepełnosprawności), odczucie to może zapewnić dostęp do wielu różnorodnych wzorców życia (akceptacja i promocja różnorodności)⁴⁹;
- z dostępem do różnych źródeł wiedzy oraz nieograniczonej, bezpośredniej, dwukierunkowej komunikacji – ograniczenia komunikacyjne blokują nie tylko dostęp do wiedzy książkowej (np. funkcjonalny analfabetyzm), ale także do wiedzy potocznej oraz do żywej, interakcyjnej wiedzy o drugim człowieku (nieznajomość języka, który umożliwiałby komunikację z nim; brak dostępu do alternatywnych wzorców funkcjonowania, omówionych w poprzednim

⁴⁷ B. Rozen (2010), *Kształtowanie tożsamości dziecka z niepełnosprawności intelektualną w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, „Studia Warmińskie”, nr. XLVII, s. 331–344.

⁴⁸ Choć zdolność do refleksji nad własnym życiem osób z niepełnosprawnością intelektualną wydaje się być niedoceniana, o czym świadczą badania A. Żyty [zob. A. Żyta (2011), *Życie z zespołem Downa. Narracje biograficzne rodziców, rodzeństwa i dorosłych osób z zespołem Downa*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków] czy też A. Wojnarowskiej, zob. A. Wojnarowska (2010), *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

⁴⁹ E. Domagała-Zyśk (2012), *Relacje rówieśnicze uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce [w:] tejsze (red.), Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, Wyd. UMCS, Lublin, s. 13–28.

- punkcie); komunikacja jest bowiem warunkiem poznania i „oswajania różnic”⁵⁰;
- z wyrazistością postrzeganych różnic i nadawanych im znaczeń oraz z ich społecznym kontekstem – utrata sprawności utrudnia budowanie tożsamości poprzez system porównań „ja – inni”, bowiem rozmywa się on, dzieląc na dwa podsystemy: „ja – inni / osoby bez niepełnosprawności” oraz „ja – inni / niepełnosprawni”; w perspektywie rozwojowo-klinicznej i w kontekście procesu oraz efektu doświadczania siebie⁵¹ podnosi się ponadto, a właściwie przede wszystkim, relację „ja – matka”, czy też „ja – pierwszy opiekun dziecka”⁵² – wszystko w szerokiej optyce otoczenia społecznego; jeśli otoczenie zorientowane jest na eksponowanie różnic i ich skutków⁵³, znajdzie to odzwierciedlenie we wszystkich tych relacjach działających nie jak jedno, ale jak cała bateria społecznych luster utrwalających opresyjne „ja – odzwierciedlone”;
 - z różnymi zmiennymi osobowościowymi oraz nabytymi kompetencjami osobistymi w zakresie atrybucji zdarzeń, radzenia sobie z frustracją i stresem, kontroli emocjonalnej i poznawczej, zdolności modyfikacji mentalnej własnej sytuacji życiowej, z ogólną orientacją życiową, wyuczoną zaradnością / bezradnością itp., czyli – w dużej mierze – z efektami działań wychowawczych i terapeutycznych, podjętych wobec określonej osoby obciążonej niepełnosprawnością⁵⁴;
 - z aktualnym etapem procesu dochodzenia do samoakceptacji siebie jako osoby niepełnosprawnej; osiągniętym poziomem akceptacji dla sytuacji i dla siebie⁵⁵;

⁵⁰ M. Knopik (2012), *Zaburzona komunikacja a relacje społeczne. Zagrożenia i strategie wsparcia* [w:] E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjalnymi...*, dz. cyt., s. 29–42.

⁵¹ M. Zalewska (2000), *Zaburzenia rozwoju w świetle doświadczania siebie przez dziecko*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 1, s. 49–54, J. Kobosko (2008), *Co to znaczy...*, dz. cyt., s. 33–51.

⁵² J. Kobosko (2008), *Co to znaczy...*, dz. cyt., s. 35–36.

⁵³ Przejawem tego mogą być postawy audystryczne zdemaskowane przez H. Lane’a, zob. H. Lane (1996), *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*, WSiP, Warszawa.

⁵⁴ J. Kirenko (2003), *Postawy osób niepełnosprawnych wobec pełnoprawności* [w:] M. Chodkowska (red.), *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, wyd. 2, popr., s. 283–292; J. Kirenko (1999), *Osobowość jako predyktor przystosowania społecznego (na przykładzie osób z paraplegią)* [w:] A. Biela, Cz. Walesa (red.), *Problemy współczesnej psychologii*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Lublin, s. 799–810.

⁵⁵ B. Olszewska, D. Podgórska-Jachnik (2003), *Akceptacja niepełnosprawności przez*

- z aktywnością / biernością osób niepełnosprawnych, np. w sferze społecznej czy zawodowej⁵⁶, która wydaje się mieć decydujące znaczenie dla poczucia kontroli i wpływu społecznego u osób podejmujących działania, zwłaszcza radykalne, zmierzające do zmiany ich położenia, niwelujące subiektywne poczucie opresji⁵⁷; jak wynika z badań, aktywność ta w dużym stopniu koreluje z czynnikiem wykształcenia, zwłaszcza z wykształceniem wyższym⁵⁸, a więc pośrednio możemy oczekiwać też, że sam czynnik wykształcenia będzie wpływał na stopień odczuwania opresyjności niepełnosprawności;
- z psychologicznymi skutkami długotrwałego pozostawania w roli osoby znajdującej się w opresji, związanej zarówno z samą niepełnosprawnością⁵⁹, jak i jej skutkami, np. brakiem aktywności zawodowej⁶⁰; czynnik czasu wydaje się mieć w tym zakresie (m.in. dla otwartości na zmianę) bardzo istotne znaczenie, gdyż według Marii Czerepaniak-Walczak można nauczyć się roli ofiary i przystosować do życia w opresji⁶¹, co często można zaobserwować u osób z niepełnosprawnością⁶²;

osobę niepełnosprawną i jej otoczenie. *Materiały warsztatowe dla rodziców i opiekunów dzieci niepełnosprawnych*. XI Międzynarodowe Targi Sprzętu Rehabilitacyjnego oraz Sprzętu dla Osób Niepełnosprawnych, Łódź; J. Wyczesany (2006), *Samoocena uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim* [w:] J. Wyczesany, Z. Gajdzica (red.), *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach w rozwoju*, Wyd. Akademii Pedagogicznej, Kraków; J. Kirenko (2002), *Z badań nad samooceną młodzieży z bocznym skrzywieniem kręgosłupa, leczonej operacyjnie* [w:] A. Pielecki (red.), *Problemy pedagogiki specjalnej w okresie przemian społecznych*, UMCS, Lublin, s. 259–262. Motyw dochodzenia do samoakceptacji pojawia się także w literaturze pięknej, czego przykładem jest np. powieść M. Dąbrowskiego (2011), *Dłoń*, Nasza Księgarnia, Warszawa.

⁵⁶ Żuraw H. (2009), *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*, Wyd. Akad. „Żak”; Pentor Research International (b.r.), *Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych. Raport końcowy* [online] [dostęp: 7.04.2013]. Dostępny w internecie: http://www.pfron.org.pl/ftp/dokumenty/Badania_i_analzy/Raport_CZESOC_1z6_final.pdf.

⁵⁷ D. Podgórska-Jachnik (2009), *Czy osoby niepełnosprawne potrzebują rzecznika i innych osób występujących w ich imieniu?* [w:] D. Podgórska (red.), *Problemy rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych*, WSP w Łodzi/EPG, Łódź, s. 25–38.

⁵⁸ Pentor Research International (b.r.), *Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia...*, dz. cyt., s. 16–27.

⁵⁹ D. Bacelewska (2005), *Wsparcie emocjonalne w pracy socjalnej*, Wyd. „Śląsk”, Katowice.

⁶⁰ J. Kawa, P. Raźniewski, D. Śledź (2008), *Dobre praktyki bez barier. Ekonomia społeczna dla niepełnosprawnych*, Instytut Badań i Analiz OSB, Olsztyn, s. 15–17.

⁶¹ M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna...*, dz. cyt., s. 21.

⁶² D. Podgórska-Jachnik (2006), *Rola psychologa w identyfikacji i likwidacji wewnętrznych barier osób niepełnosprawnych poszukujących pracy*, „Aktywizacja Zawodowa Osób

- z nakładaniem się różnych kategorii typologicznych powiązanych z opresją, czyli z wielokrotną przynależnością do różnych grup doświadczających opresji, co Czerepaniak-Walczak nazywa opresją skumulowaną⁶³; może to być związane z np. jednoczesnym doświadczaniem dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność, wiek i przynależność do mniejszości językowej lub też płęć i kolor skóry, pozycję społeczną i ekonomiczną⁶⁴.

Niepełnosprawnych” 3–4 (7–8), s. 295–297; D. Podgórska-Jachnik (2007), *Osoba niepełnosprawna jako klient centrum aktywizacji zawodowej*, „Aktywizacja Zawodowa Osób Niepełnosprawnych”, nr 2–3 (10–11), s. 181–198.

⁶³ M. Czerepaniak-Walczak, (2006), *Pedagogika emancypacyjna...*, dz. cyt., s. 96.

⁶⁴ Dyskurs ten jest szczególnie żywy w piśmiennictwie australijskim, gdzie całkiem niedawno, bo w 2003 roku, w kontrowersyjny sposób odżyły XIX-wieczne pomysły eugeniczne F. Galtona, które uzewnętrzniły się w formie decyzji rządu Australii odnośnie zmian legislacji, która dopuściła możliwość sterylizacji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. Obudziło to liczne protesty, przede wszystkim zaangażowała się w nie organizacja WWDA (Women With Disabilities Australia), która podjęła walkę z takim naruszeniem praw człowieka, niepełnosprawnych dziewcząt i kobiet, choć już wcześniej w Australii podejmowano problem niepełnosprawnych kobiet i ich wielokrotnego wykluczenia, zob. H. Meekosha (1999), *Political Activism and Identity Making: The Involvement of Women in the Disability Rights Movement in Australia*, Women With Disabilities Australia (WWDA), Tasmania, Australia; J. Hume (1996), *Disability, Feminism and Eugenics: Who has the right to decide who should or should not inhabit the world?* Women’s Electoral Lobby National Conference, University of Technology [online], Sydney, 26th January 1996 [dostęp: 19.03.2011]. Dostępny w internecie: <http://www.wwda.org.au/eugen.htm>; DAWN Disabled Women’s Network (1997), *Special Project on Violence Against Women with Disabilities* [online], Ontario [dostęp: 15.09.2012]. Dostępny w internecie: <http://dawn.thot.net/project2.html>; Brady S., Britton J. (2011), *The Sterilisation of Girls and Young Women in Australia: issues and progress* [online] [dostęp: 19.03.2011]. Dostępny w internecie: http://www.hreoc.gov.au/disability_rights/sterilisation/index.html; B. M. Salmon (2012), *Angela Davis Electrifies Gallaudet University*, “Diverse: Issues In Higher Education”, CMA publication. Cox, Matthews, and Associates, Inc., Fairfax, [online] [dostęp: 19.04.2011]. Dostępny w internecie: <http://www.wwda.org.au/eugen.htm>. Australijski akt prawny pozostaje w wyraźnej sprzeczności z aktami międzynarodowymi, takimi jak Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych, a spór uwzględniający zarówno argumenty przeciw, jak i za przymusem sterylizacji (interpretowanej, co ciekawe, również jako działanie w imię praw i dla dobra osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną), jest tam bardzo żywy. We wrześniu 2012 r. została uruchomiona w australijskim senacie komisja śledcza ds. problemu mimowolnych i przymusowych sterylizacji niepełnosprawnych dziewcząt i kobiet. Komisja zbiera wnioski w tej sprawie do czerwca 2013 r., co dowodzi aktualności tematu. Australia nie jest jednak jedynym krajem, gdzie płodność niepełnosprawnych intelektualnie kobiet reguluje się przymusową sterylizacją, zob. *The involuntary or coerced sterilisation of people with disabilities in Australia. Information about the Inquiry* (b.r.) [w:] Parliament of Australia [portal internetowy] [online] [dostęp: 19.03.2011]. Dostępny w internecie: http://www.aph.gov.au/Parliamentary_Business/Committees/Senate_Committees?url=clac_ctte/involuntary_sterilisation/info.htm.

Lista wydaje się być jeszcze dłuższa od przedstawionej wyżej. Można byłoby kontynuować wyliczanie, nie to jest jednak zasadniczym celem niniejszej pracy. Wymienionych zostało wystarczająco dużo czynników – zarówno obiektywnych, jak i subiektywnych – wpływających na modyfikację indywidualnej sytuacji osób niepełnosprawnych, która nosi znamiona opresji. Jako przykładowe zostały również wymienione czynniki związane z życiem osób niepełnosprawnych, które pozostając w kręgu zainteresowań badawczych, niekoniecznie klasyfikowane są przez autorów jako wywołujące poczucie opresji. Jednak badania dostarczają dowodów na to, że i one odgrywają pewną rolę w mechanizmach, które prowadzą do poddawania się opresji przez jedne osoby z niepełnosprawnością lub wyzwających potrzebę zmian u innych. Wystarczająco, by generować produktywne hipotezy i podejmować dalsze poszukiwania. Wystarczająco, by uznać dyskurs emancypacyjny za wart włączenia i eksploatacji we współczesnej pedagogice specjalnej.

Subiektywne odczuwanie opresji oznacza między innymi, że osoba pozostająca pod jej wpływem może podlegać całej gamie negatywnych odczuć i emocji, ale dominować będą wśród nich wspomniane już poczucie niesprawiedliwości, ucisku, poniżenia, zagrożenia godności osobistej, braku bezpieczeństwa, a przy tym często również lęku przed zmianą, przed nieprzewidywalnymi konsekwencjami dochodzenia własnych praw, czy choćby nawet przed reakcją społeczną na ujawnienie krzywdy. Subiektywny charakter tych odczuć pozwala na sformułowanie dwóch refleksji:

- 1) można założyć, że stopień odczuwania opresji przez osobę niepełnosprawną niekoniecznie musi być proporcjonalny do obiektywnych ograniczeń; filtr nadawania znaczenia różnym sytuacjom życiowym odzwierciedla możliwości i styl przystosowania człowieka do trudnych i zmieniających się sytuacji życiowych; zróżnicowanie będzie związane z czynnikami osobowościowymi, ale może też obejmować dezadaptacyjne strategie ucieczki, mechanizmów obronnych czy fiksacji na działaniach nieskutecznych;
- 2) brak wglądu w sposób odczuwania opresji i świadomość, iż ma on charakter subiektywny, może prowadzić do lekceważenia opresyjnego położenia osób niepełnosprawnych przez pełnosprawną część społeczeństwa i przerzucania na nich odpowiedzialności za ograniczenia. Niestety, wciąż jeszcze bardzo często obserwujemy takie zachowania wobec osób niepełnosprawnych, jak „umywanie rąk” i niechęć do

przejęcia części odpowiedzialności za obecność barier, co *de facto* oznacza nieprzyjmowanie zobowiązań wynikających ze społecznego modelu niepełnosprawności. Prosty adaptacyjny schemat myślowy tłumaczy zachowania dyskryminujące oczywistością, zwykłym porządkiem rzeczy, przez nikogo niezawinionym – ani przez uprzywilejowanych, ani przez dyskryminowanych, naturalnym ograniczeniem dostępu niektórych osób do pewnych zasobów. Logiczny, wydawać by się mogło, charakter dowodu uzasadniającego ową eliminację ma znamiona procesu redukcji dysonansu poznawczego i emocjonalnego, towarzyszącego postawie niezaangażowania (choć wyrzuty sumienia pozostają) lub po prostu jest przejawem ludzkiej bezradności wobec problemów niepełnosprawnych. Wiele osób korzysta z niego bardzo chętnie. Usprawiedliwiają one w ten sposób swoją postawę, odsuwają poczucie winy, umacniają *status quo* wzajemnych relacji – bez zobowiązania do zmiany i bez odpowiedzialności za cudzą niepełnosprawność i położenie życiowe. Słowa typu: „Ja im bardzo współczuję, ale jak ktoś jest kulawy, to się nie pcha do baletu!”⁶⁵ ciągle jeszcze wypowiediane bywają bez najmniejszego zażenowania, nawet przez osoby wykształcone, które powinny stanowić awangardę społecznej zmiany.

Ze względu na subiektywność odczuwanych ograniczeń bardzo istotna jest nie tylko wiedza na temat rodzajów czynników opresyjnych, ale również świadomość ich występowania. Dlatego kluczową kompetencją emancypacyjną wydaje się rozumienie świata społecznego i istniejących w nim relacji, z włączeniem w to usytuowania społecznego i relacji dotyczących samego siebie. Katalog źródeł opresji w przypadku niepełnosprawności może być bardzo szeroki, przy czym tak jak złożonym i wielowymiarowym zjawiskiem jest sama niepełnosprawność⁶⁶, tak również złożone i wchodzące we wzajemne interakcje będą źródła opresji odczuwanej przez osoby niepełnosprawne.

⁶⁵ Dosłowny (niestety) cytat z wypowiedzi wykładowczyni uniwersyteckiej, lektorki języka obcego, w rozmowie interwencyjnej z pełnomocnikiem rektora ds. studentów niepełnosprawnych na temat problemów z uczeniem się języka – *nota bene* na niefilologicznym kierunku – w warunkach ekspozycji grupowej studentki ze schizofrenią.

⁶⁶ Dokładniej – wielowymiarowym i wielopoziomowym. Niepełnosprawność rozpatrywana na kilku poziomach, na każdym z kolejnych poziomów ma coraz bardziej złożony charakter, na który składają się nie tylko pierwotne, ale i wtórne skutki niepełnosprawności, czynniki wychodzące z kontekstu jednostkowego i skali mikro – ale też kontekst społeczny w makroskali.

Pierwsza grupa czynników opresyjnych wiąże się bezpośrednio z osobą niepełnosprawnego. Jak napisałam na początku rozdziału, C. Barnes i G. Mercer uznają już samą niepełnosprawność za formę opresji społecznej⁶⁷. Rozwijając myśl autorów, możemy wskazać na liczne – zbyt liczne – obszary w życiu społecznym, kulturze, edukacji, czy nawet w przestrzeni fizycznej niedostępne z powodu „oporu ciała” – skutkiem tego, jak zdaniem przywołanego przez nich P. Abberleya „ono wygląda, i przez to, co się z nim robi”⁶⁸. Niewładne ciało, uszkodzone narządy zmysłów, zamknięte furtki poznawcze, nieskuteczny proces przetwarzania informacji stanowią obiektywną barierę w relacji człowieka niepełnosprawnego ze światem i innymi ludźmi. Co interesujące, jeśli niepełnosprawność trwa od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa, można sobie długo nie zdawać sprawy nawet z tak – wydawać by się mogło – oczywistego ograniczenia. Właściwość ludzkiego umysłu, polegająca na budowaniu w trakcie rozwoju własnych schematów poznawczych w oparciu o procesy adaptacyjne do zmieniającej się rzeczywistości oraz gromadzone doświadczenia poznawcze, stwarza szansę wykorzystania takich narzędzi poznawczych, jakie są w posiadaniu danej osoby – także tej z niepełną sprawnością. Obraz świata budowany jest przy zastosowaniu podmiotowych, heurystycznych programów, w oparciu o dostępną podstawę poznawczą i nawet trudno sobie wyobrazić, że mogą istnieć jeszcze jakieś inne modalności i inne sposoby kontaktu z rzeczywistością. Takie doświadczenie jest częstym udziałem dzieci niewidomych lub głuchych od urodzenia, które po prostu nie wyobrażają sobie, że mogłyby wykorzystać do czegoś zmysł wzroku (niewidome) czy słuchu (głuche). Co więcej, nawet przywrócenie obiektywnej możliwości odbioru bodźców w późniejszym wieku – np. poprzez wszczepienie implantów ślimakowych czy pniowych – osobie niesłyszącej od urodzenia nie przywraca wcale automatycznie zdolności słyszenia w sensie psychologicznym (funkcjonalnym)⁶⁹, gdyż zgodnie z bezwzględną zasadą tzw. darwinizmu neuronalnego, nieodwracalnie zaginęły neurony, które we wczesnym dzieciństwie nie wytworzyły połączeń funkcjonalnych⁷⁰. Mimo obiektywnie rejestrowanej reakcji na bodźce

⁶⁷ C. Barnes, G. Mercer (2008), *Niepełnosprawność*, dz. cyt., s. 29.

⁶⁸ Tamże.

⁶⁹ Czym innym jest natomiast przywrócenie słuchu osobie ogłuchłej.

⁷⁰ J. P. J. Pinel (2009), *Development of the Nervous System. From Fertilized Egg to You* [w:] tegoż (ed.) *Biopsychology*, 7th Edition, Pearson Education Inc., Boston, USA, s. 221–222.

dźwiękowe *de facto* człowiek taki nie korzysta z dźwięków, bo nauczył się funkcjonować bez nich. W przypadku osób niewidomych można mówić o analogicznej sytuacji.

Przez osobę, która nie wie, czego nie posiada, brak dostępu do jakiejś kategorii bodźców nie jest traktowany jako opresja. Nie chroni jej to jednak przed skutkami funkcjonalnymi takiego braku – one również, a właściwie przede wszystkim, mają charakter opresyjny. W opresji znajduje się natomiast człowiek niepełnosprawny, który nagle lub stopniowo traci dotychczasowe możliwości percepcyjne (np. traci wzrok czy słuch). Stosunkowo prosto postrzega on też model (nie zawsze możliwy) przełamania tych trudności – najlepiej poprzez powrót do stanu poprzedniego, np. z wykorzystaniem kompensacji technicznej. Uświadomienie sobie jakiegoś braku związane jest także ze wspomnianym procesem społecznych porównań i – w pewnym momencie – konstatacji własnej odmienności, co może być zarówno postrzegane jako opresja, jak i uprzywilejowanie (rzadko), ale zawsze jako społeczne naznaczenie innością. Poczucie inności, stygmatu, niedopasowania może być dla człowieka niepełnosprawnego czasem bardziej opresyjne niż sam brak czegoś. Wyraża się to np. stwierdzeniem: „nie jest problemem, że czegoś nie widzę; problemem jest, że nie widzę, gdy inni mogą widzieć i widzą”.

Problemem o charakterze opresyjnym po stronie osoby niepełnosprawnej może być również kumulowanie się skutków niepełnosprawności – i tych pierwotnych, i tych wtórnych – przez co jednostka, zamiast wrastać i zakorzeniać się w społeczeństwie, coraz bardziej się od niego różni i oddala, jest coraz bardziej „nieadekwatna”, co nakręca spiralę marginalizacji, czasem także automarginalizacji. Przejawem tego jest np. niespełnianie czy nieosiąganie standardów społecznych dotyczących różnych obszarów życia. Oczywiście, jeśli mówimy tu o źródłach opresji związanych z jednostką, nie znaczy to, że jest ona odpowiedzialna czy też winna temu. Natomiast ograniczenia pierwotnie tkwią w tej jednostce, są niejako jej barierami wewnętrznymi, z którymi nie jest ona sobie w stanie poradzić sama, a tym samym skazana jest na korzystanie ze wsparcia zewnętrznego, które może zmienić jej sytuację życiową i ograniczyć opresyjność sytuacji, mimo istniejącej niepełnosprawności. Nie znaczy to z kolei, że osoba niepełnosprawna jest bezradna i musi pozostać bierna w obliczu swojej opresji, natomiast to, co może uczynić dla siebie samej, pozostaje w interakcyjnym

związku z uzyskiwanym wsparciem (np. wyższy poziom samodzielności, kompensacja funkcjonalna czy społeczna ograniczenia, umożliwiająca dalsze pokonywanie jego skutków, pozostają w ścisłym związku z rodzajem i intensywnością wsparcia rehabilitacyjnego, terapeutycznego, z jakością otrzymanej edukacji i wychowania itd.). Ponieważ mamy tu do czynienia ze złożonymi procesami wpisanymi w bieg ludzkiego życia, należy zaznaczyć, że często dojrzewanie do zarządzania własną niepełnosprawnością jest zbieżne w czasie z dojrzewaniem osoby niepełnosprawnej do dorosłości; oba procesy mogą przebiegać w innym, późniejszym względem standardowego kalendarza rozwojowego czasie.

Zewnętrznych źródeł opresji osoby niepełnosprawnej istnieje bardzo dużo, przy czym kluczowym i zarazem zgeneralizowanym czynnikiem jest tu przede wszystkim brak, nieadekwatność lub słaba jakość wsparcia, o którym była mowa wyżej. Jest to sytuacja najgorsza z możliwych, oznaczająca podwójną deprivację potrzeb: i tych zwykłych, typowych dla wszystkich ludzi, i tych specjalnych, wynikających z niepełnosprawności, umożliwiających przystosowanie i (w miarę) normalne funkcjonowanie społeczne z wykorzystaniem nietypowych środków i sposobów. Pochodną tego generalnego czynnika mogą być różne szczegółowe czynniki opresyjne, np. bariery fizyczne i mentalne, ekonomiczne itd. Problematyce identyfikacji barier poświęcono stosunkowo dużo miejsca w literaturze, stanowią one również przedmiot raportów o charakterze diagnoz społecznych, nie będę więc ich już szczegółowo prezentować⁷¹. Istotne, iż doświadczanie ich w codziennym życiu – nawet w formie takich „zwykłych małych deprecjacji” – uruchamia określony mechanizm: od odczuwania negatywnych emocji, uczuć przykrości, poprzez zmianę obrazu siebie i otoczenia, aż do pojawienia się negatywnych i niebezpiecznych zjawisk społecznych, jak marginalizacja, wykluczenie, różne świadome i nieświadome praktyki dyskryminacyjne: dyskredytacja, pomijanie, umniejszanie, agresja – w różnych postaciach, depersonalizacja czy nawet dehumanizacja. Są one udziałem nie tylko osób niepełnosprawnych, ale także innych grup społecznych. Różnić się mogą wtedy swoją treścią (mogą być obudowane różnymi uzasadnieniami), jednak mechanizm działań opresyjnych jest podobny. Stąd w dyskursie niepełnosprawności tak głęboko zakorzeniło się pojęcie nierówności szans, trafnie przedstawiające skutki życiowe niepełnosprawności jako wypadkową wszystkich wektorów „ściąających”

⁷¹ World Health Organization (2011), *World Report on Disability*, Malta.

osoby z niepełnosprawnością na margines (wcielając je do grup defaworyzowanych społecznie), czemu przeciwdziałać mogą działania kompensacyjne. W aspekcie systemowym będą to wszystkie regulacje wyrównujące szanse (ideę tę oddaje najlepiej rezolucja ONZ z 1993 r. *Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych*⁷², która określiła konkretne strategie wyrównawcze⁷³), w sensie jednostkowym – budowanie kapitału kompetencyjnego, pozwalającego konkurować w nieprzyjaznych warunkach z osobami bez niepełnosprawności (startując z pozycji nieuprzywilejowanej, trzeba czasem być po prostu „lepszym” niż konkurenci) oraz radzić sobie z opresją (kształtowanie kompetencji emancypacyjnych). Idea ta zbudowana jest na założeniu, że udzielona pomoc i wsparcie, o charakterze wyrównawczym, pozwalają osiągnąć optymalny, możliwy do osiągnięcia poziom autonomii, na którym wiele osób z niepełnosprawnością może prowadzić w miarę niezależne życie na zasadach standardowej partycypacji społecznej, na jakie pozwalają istniejące ograniczenia, przy zastosowaniu wszelkich możliwych mechanizmów kompensacyjnych. Idea społeczeństwa równych szans⁷⁴ oznacza zatem wspieranie ukierunkowane na wzbudzenie motywacji do kierowania własnym życiem i pokonywania pojawiających się barier⁷⁵,

⁷² *Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych* przyjęte podczas 48 sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych w dniu 20 grudnia 1993 (Rezolucja 48/96).

⁷³ Ustanowiona 20 lat temu rezolucja była dokumentem, który nie tylko wytyczał kierunek myślenia o niepełnosprawności, ale określał też konkretne warunki i kluczowe obszary równoprawnego uczestnictwa oraz postulowaną strategię działań wyrównawczych. Był więc dokumentem modelującym strategię wyrównywania szans możliwe do implementacji w polityce państw sygnatariuszy. Choć od tego czasu pojawiły się nowe akty prawne, zarówno o zasięgu lokalnym (ustawy o charakterze antydyskryminacyjnym w różnych krajach), jak i międzynarodowym (z długo wyczekiwaną Konwencją o Prawach Osób Niepełnosprawnych na czele), tytułowa idea wyrównywania szans jest nadal aktualna i bardzo dobrze wpisuje się w dyskurs praw człowieka, autonomii osób niepełnosprawnych i społecznego modelu niepełnosprawności. Zob. *Standardowe Zasady Wyrównywania Szans*, przyjęte na 48. sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych 20 grudnia 1993 r., Rezolucja 48/96.

⁷⁴ D. Gorajewska (red.) (2005), *Spoleczeństwo równych szans tendencje i kierunki zmian*, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa.

⁷⁵ W literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej występuje bliskie tej idei pojęcie „wzbudzenia dynamizmu rewalidacyjnego”, które wprawdzie wiąże się z uaktywnianiem jednostki w zakresie podejmowania wysiłku na rzecz usprawniania zaburzonej funkcji, jednak wydaje się być sformułowaniem zbyt wąskim do analiz całościowej sytuacji człowieka z niepełnosprawnością. Tym niemniej sama idea dynamizowania, uaktywniania i poprzez aktywność i zaangażowanie własne podnoszenia efektywności działań rewalidacyjnych jest bardzo bliska ujęciu emancypacyjnemu, opartemu na podmiotowości, wyborze i odpowiedzialności. Jednak już język opisu tychże działań rewalidacyjnych, określonych przez B. Hoffmana jako „afiliacja rewalidacyjna”, może budzić pewne wątpliwości. Stwierdzenie, iż „afiliacja rewalidacyjna przejawia się w postaci zachowań

przy solidarnej gotowości do reagowania i udzielania pomocy, gdy bariery okazują się zbyt trudne do samodzielnego ich pokonania. Można przypuszczać, że pokonanie każdej bariery – samodzielnie czy też ze wsparciem otoczenia – jest krokiem w kierunku zrównoważenia szans, a zarazem najlepszym ze wzmocnień owego dynamizmu.

Czy można mówić o emancypacji osób niepełnosprawnych?

We współczesnej literaturze dotyczącej niepełnosprawności coraz częściej podejmowane są wątki autonomii, wolności, podmiotowości, kształtujące i umacniające paradygmat emancypacyjny w pedagogice specjalnej⁷⁶. Potrzebę jego rozwoju, jak również potrzebę silniejszego wykorzystania w tej subdyscyplinie pedagogicznej perspektywy teorii krytycznej dostrzega Bogusław Śliwerski, dokonujący syntezy współczesnej myśli pedagogicznej⁷⁷. Obiektywna ocena tego braku, niejako z zewnątrz, dostrzeżona przez nie-pedagoga specjalnego, daje wiele do myślenia o recepcji pedagogiki specjalnej z perspektywy innych subdyscyplin pedagogicznych, a przecież w pewnym sensie cała pedagogika specjalna zrodziła się motywowana przez wymienione wartości, kluczowe z punktu widzenia procesu emancypacyjnego, choć trzeba podkreślić, że ich rozumienie zmieniało się w czasie. Widoczne jest to na przykładzie ewoluowania pojęcia autonomii, a nawet – jak określa to Amadeusz Krause – ponownego jej odkrycia na polu niepełnosprawności i w odniesieniu do człowieka z niepełnosprawnością⁷⁸. Choć o autonomii jako możliwości dokonywania prostych wyborów mówiono już w początkach rozwoju pedagogiki specjalnej, nową falę żywego zainteresowania tą tematyką można było zaobserwować w połowie lat 90. XX wieku. Do dyskusji środowiskowej zainicjowanej przez Władysława Dykcika i Irenę Obuchowską⁷⁹ włączyli się m.in. Maria

zgodnych z akceptowanymi wzorami i oczekiwaniami społecznymi”, i uczynienie jej celem oddziaływań rewalidacyjnych wydaje się już we współczesnym rozumieniu misji pedagogiki specjalnej niewystarczające, a nawet ograniczające [krytyka paradygmatu adaptacyjnego m.in. w: W. Dykcik (2005), *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*, Wyd. UAM, Poznań, s. 90–91].

⁷⁶ A. Krause (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 206–210.

⁷⁷ B. Śliwerski (2009), *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 106–108.

⁷⁸ A. Krause (2010), *Współczesne paradygmaty...*, dz. cyt., s. 202–206.

⁷⁹ Dykcik, W. (1997), *Problemy autonomii i integracji społecznej osób niepełnosprawnych*

Czerepaniak-Walczak, Kazimierz Obuchowski, Stanisław Kowalik, Władysława Pilecka, Jan Pilecki, Andrzej Twardowski, Grażyna Bartkowiak, Jolanta Lausch-Żuk, Barbara Szychowiak, Danuta Kopeć, Beata Tylewska-Nowak⁸⁰, później Zenon Gajdzica, Jerzy Rottermund⁸¹ i inni. Szczególnie znacząca, z punktu widzenia tematu niniejszej pracy, jest obecność w tym gronie M. Czerepaniak-Walczak, późniejszej autorki kilku monografii naukowych poświęconych kwestiom emancypacyjnym w pedagogice, w tym bardzo ważnej i jak dotąd unikalnej w polskiej literaturze pozycji: *Pedagogika emancypacyjna*⁸². Choć autorka nie jest pedagogiem specjalnym, jej opracowanie ze wspomnianego okresu dotyczyło emancypacji osób niepełnosprawnych zarówno w aspekcie ich prawa do samostanowienia (autonomii), jak i równości wobec prawa w ogóle (izonomii)⁸³. Trzeba podkreślić, że pojęcie izonomii nie gościło wcześniej w naukowym dyskursie niepełnosprawności.

O emancypacji niepełnosprawnych *explicite* mówiono w latach 90. jeszcze bardzo rzadko, praktycznie wcale⁸⁴, choć treści stanowiące istotę dyskursu emancypacyjnego były już wtedy w pedagogice specjalnej dostrzegane nie tylko poprzez pryzmat autonomii, podmiotowości czy wolności,

w *środoisku życia* [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 315–336.

⁸⁰ Owoce tej dyskusji jest książka pod redakcją W. Dykcika, która jako pierwsza podejmuje na tak szeroką skalę problematykę autonomii osób niepełnosprawnych. Lista autorów, których wymieniałam, nie jest zamknięta – to tylko niektóre ważne nazwiska – osoby wybrane ze względu na bezpośrednie przywołanie w tytułach swoich prac wątku autonomii. Inne rozdziały z przywołanego zbioru dotyczą już niektórych szczegółowych aspektów autonomii lub tematyki zbliżonej. Zainicjowana dyskusja dała także początek następnym publikacjom na ten temat, dlatego należy docenić jej rolę. W. Dykcik (red.) (1996), *Spółczesność wobec autonomii osób niepełnosprawnych*, Wyd. UAM, Poznań.

⁸¹ Z. Gajdzica, J. Rottermund (2006), *Edukacja – socjalizacja – autonomia w życiu osoby niepełnosprawnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

⁸² M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

⁸³ M. Czerepaniak-Walczak (1996), *Autonomia czy izonomia (O prawach osób sprawnych inaczej)* [w:] W. Dykcik (red.) *Spółczesność wobec autonomii...*, dz. cyt., s. 71–82.

⁸⁴ Nie miałam jeszcze wtedy świadomości istnienia szerszego kontekstu problemu oraz tego, dokąd zaprowadzi mnie w przyszłości jedna z moich pierwszych prób pisarskich, a mianowicie tekst: D. Podgórska-Jachnik (1995), *Nowe tendencje w pedagogice specjalnej wobec emancypacji środowisk niepełnosprawnych* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, t. 1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Łódź – Kraków. Przywołanie pojęcia emancypacji było wtedy raczej efektem obserwacji rzeczywistości i intuicji badawczej niż złożonych analiz teoretycznych, tym niemniej, mimo upływu lat i szerszego oglądu problemu, nadal podpisuję się pod poczynionymi wówczas spostrzeżeniami.

ale także – jak zwróciła uwagę Aleksandra Zawiślak – w kontekście takich pojęć jak autodeterminacja, samodzielność, samourzeczywistnienie, samorealizacja, samookreślenie⁸⁵. Pojęcie samodzielności wydaje się najbardziej neutralne z punktu widzenia aksjologicznego – choć czasem bywa używane zamiennie ze słowem autonomia, jest raczej konstatacją stopnia (nie)zależności od innych w codziennym funkcjonowaniu (choć można mówić np. o samodzielności w myśleniu), i choć samo wartościowane pozytywnie, nie jest znaczeniowym nośnikiem wartości, tak jak inne przytaczane pojęcia. Określenia „być samodzielnym” i „być autonomicznym” mają wprawdzie pewien zakres wspólnych odniesień, ale kojarzą się z zupełnie innymi obszarami i poziomami aktywności człowieka. Może dlatego pojęcie samodzielności pojawiło się najwcześniej w literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej⁸⁶, z czasem przechodząc w bardziej holistyczny, nasycony ideologicznie koncept niezależnego życia (ang. *independent life*), opartego na prawach człowieka⁸⁷ i autonomii osób z niepełnosprawnością. O tym, na ile można zmienić sposób myślenia o niepełnosprawności – od programów rehabilitacji skupionych na częściowym usamodzielnianiu się w różnych sferach funkcjonalnych po strategię wspierania w ramach całościowych projektów – świadczą np. działania wyprowadzone dla osób niepełnosprawnych z brytyjskiego programu ministerialnego „Getting a Life” (2008–2011). Opracowane zgodnie z ideą poszanowania praw osób niepełnosprawnych „Pathways to Getting a Life” są narzędziem wspierania ich autonomii w projektowaniu własnego życia w różnych jego obszarach, takich jak zatrudnienie, samodzielne mieszkanie, zakorzenienie społeczne, dobrostan zdrowotny,

⁸⁵ A. Zawiślak (2009), *Problemy autonomii osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną*, referat wygłoszony na konferencji „Rodzina osób Niepełnosprawnych – formy i obszary pomocy, wsparcia i terapii”, Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa, Bydgoszcz, 16 października 2009 r.

⁸⁶ Por. całościowe retrospektywne studium badawcze nad samodzielnością osób z niepełnosprawnością, obejmujące perspektywę czasową od zakończenia II wojny światowej po czasy współczesne: K. Kokot (2010), *Determinanty samodzielności osób niepełnosprawnych ruchowo w latach 1945–2001 w Polsce na przykładzie Dolnego Śląska*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.

⁸⁷ D. Fleischer (2001), *The Disability Rights Movement*, Temple University Press, Philadelphia; Historia ruchu na rzecz osób niepełnosprawnych i ich niezależnego życia w USA (którego aktywność oddziaływała na rozwój tej idei w innych krajach), została przedstawiona na szczegółowej linii czasu w publikacji: F. Pelka, (1997), *Companion to The Disability Rights Movement*, podają za: *The Disability Rights and Independent Living Movement* [portal internetowy] [online] [dostęp: 4.01.2013]. Dostępny w internecie: <http://bancroft.berkeley.edu/collections/drilm/resources/timeline.html>.

uwzględniając istniejącą niepełnosprawność. To przewodniki do tworzenia planów rozwojowych zorientowanych na osiągnięcie możliwie pełnego życia (*Transition planning for full lives*)⁸⁸.

Dyskusja nad autonomią niepełnosprawnych współdziałała w polskiej pedagogice specjalnej schyłku XX wieku z dyskursem poświęconym podmiotowości tej grupy, zainspirowanym przez Czesława Kosakowskiego⁸⁹, a rozwiniętym – i nadal rozwijanym – przez innych pedagogów specjalnych⁹⁰. Nasycone humanizmem analizy Kosakowskiego są pomostem pomiędzy myślą klasyków polskiej pedagogiki specjalnej a orientacją pokolenia badaczy XXI wieku, gdyż wątki podmiotowości leżały już u podstaw prac Marii Grzegorzewskiej, Ottona Lipkowskiego, Janiny Doroszewskiej, Zofii Sękowskiej, Aleksandra Hulka i in.⁹¹ To ważny wymiar dorobku naukowego, o którego kontynuację upomina się m.in. Lech Witkowski, wskazując na konieczność refleksyjnego powrotu do dzieł fundamentalnych dla dziedzin naukowych, a z czasem odłożonych na półki. Sięgnięcie do tych źródeł to, po pierwsze, sposób spłacenia intelektualnego długu, po drugie zaś, ugruntowanie tożsamościowych podstaw dyscypliny⁹². Choć pewne pojęcia wchodziły w zakres pojęciowy pedagogiki specjalnej stopniowo, nie znaczy to, że u jej zarania nie był obecny pewien sposób myślenia. Można traktować człowieka podmiotowo, nie używając tego słowa, jak również dokonywać jego reifikacji z najpiękniejszymi hasłami wolnościowymi na ustach. Kosakowski, otwierając współczesną dyskusję o podmiotowości, pisze: „Podmiotowość w pedagogice specjalnej nie jest

⁸⁸ Więcej na ten temat w: B. Jachimczak, B. Olszewska, D. Podgórska-Jachnik (2011), *Mój zawód – moja praca – moja przyszłość. Perspektywy osób z niepełnosprawnością*, Wyd. Naukowe WSP, s. 103–108. Oryginalny opis projektu i sam przewodnik *Pathway guide* znajduje się na stronie internetowej projektu: Getting a Life [portal internetowy] [online] [dostęp: 17.03.2011]. Dostępny w internecie: <http://www.gettingalife.org.uk>.

⁸⁹ Kosakowski Cz. (1996), *Podmiotowość i autorewalidacja w pedagogice specjalnej*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. 7, s. 99–108.

⁹⁰ H. Machela (red.) (1998, 2001), *Problem podmiotowości człowieka w pedagogice specjalnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń; D. Podgórska-Jachnik (2009), *Pedagogika specjalna w pogoni za uciekającym podmiotem [w:] Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka*, Wyd. Naukowe APS im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa, s. 165–179; K. Ćwirynkało (2010), *Spoleczne funkcjonowanie osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną (w kontekście ich autonomii i podmiotowości)*, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń i inne.

⁹¹ Cz. Kosakowski (2003), *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń; A. Krause (2010), *Współczesne paradygmaty...*, dz. cyt., s. 198–199.

⁹² L. Witkowski (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 39–44, 54–62 i in.

problemem nowym. Narzuca się, wbrew pozorom, niejako z samej istoty niepełnosprawności ludzkiej i specyfiki pedagogiki specjalnej jako dyscypliny wiedzy. Co najwyżej można rzec, że nie doczekał się dogłębnej analizy na gruncie tej nauki⁹³. Wydaje się, iż przełom wieków jest zawsze sprzyjającą okazją do powrotu ku pytaniom podstawowym, zatem również pytanie o (re)definicję przedmiotu i podmiotu pedagogiki specjalnej oraz o to, jak w warunkach tej nauki realizować ideę podmiotowości, wpisuje się w motywowane tym przełomem poszukiwania. Są one konieczne także z powodu nowego usytuowania pedagogiki specjalnej w systemie oświaty w związku z realizacją założeń integracji i ruchu włączającego, jak również – a właściwe przede wszystkim – z wielkimi przeobrażeniami, które były udziałem społeczeństw (lokalnie) i całej ludzkości (globalnie) w tym okresie. Amadeusz Krause sytuuje te zjawiska w perspektywie tzw. wielkich przejść społecznych, co symbolicznie odsyła do sytuacji pozostawienia dawnego świata i jego porządku oraz konieczności odnalezienia się w świecie nowym. Świecie pełnym (nowych) zagrożeń⁹⁴ i w świecie pełnym właściwych dobie postmodernizmu niepewności (zarówno w porządku realnym, materialnym, jak i symbolicznym, znaczeniowym). Autor analizuje owe przejścia w aspekcie następstw, jakie te przyniosły dla pedagogiki specjalnej, i dla kondycji człowieka niepełnosprawnego, co prowadzi do wniosku o słuszności i potrzebie refleksji nad jego (zagrożoną) autonomią, podmiotowością i wolnością⁹⁵. Świadomość, że nowe czasy generują nowe zagrożenia, przynoszą także nowe kierunki poszukiwań badawczych, których orędowniczką jest m.in. Małgorzata Sekułowicz, stawiająca pytanie-wyzwanie o nowe (może i przyszłe?) obszary niesamodzielności osób niepełnosprawnych⁹⁶. Samodzielność, autonomia, podmiotowość nie są

⁹³ Cz. Kosakowski (2003), *Węzłowe problemy...*, dz. cyt., s. 42–43.

⁹⁴ U. Beck (2004), *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wyd. Scholar, Warszawa.

⁹⁵ A. Krause (2004), *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

⁹⁶ „Stare i nowe obszary niesamodzielności – wyzwania dla edukacji, rehabilitacji i inkluzji” to tytuł międzynarodowej konferencji naukowej zorganizowanej pod naukowym kierownictwem M. Sekułowicz w Dolnośląskiej Szkole Wyższej Edukacji 5–7 lipca 2012 r., przy udziale ekspertów z zakresu problematyki niepełnosprawności i inkluzji z całego świata. Zob. Prof. William C. Towne, *Prezydent Międzynarodowego Stowarzyszenia Pedagogiki Specjalnej w DSW* (b.r.) [online] [dostęp: 17.10.2011]. Dostępny w internecie: <http://www.dsw.edu.pl/wspolpraca-miedzynarodowa/aktualnosc-wspolpraca-miedzynarodowa/aktualnosc/news/prof-william-c-towne-prezydent-miedzynarodowego-stowarzyszenia-pedagogiki-specjalnej-w-dsw>.

bowiem dane (osiągnięte) raz na zawsze, mimo że doświadczenia objęcia nowych pól wolnościowych można przenosić na nowe obszary, co wpisuje się w również w dynamikę procesu emancypacji⁹⁷. Dla pedagogów specjalnych takie dynamiczne podejście do problemu kryje w sobie wezwanie do podjęcia krytycznej refleksji nad (ciągłą) zmianą i nie pozwala na osiągnięcie stanu bierności, trwanie w samozadowoleniu z tego, co już zrobiono w kwestii osób niepełnosprawnych. Wręcz przeciwnie, rodzi to kolejne zobowiązania, co Czesław Kosakowski ujmuje w słowach: „Pochylmy głowę przed ogromem naszej niewiedzy, bądźmy pokorni. Pokorni nie znaczy bierni. Poszukujmy wyjaśnień na wszelkie możliwe sposoby”⁹⁸.

Problematyka wolności w pedagogice specjalnej została z kolei zainicjowana przez Jana Pańczyka, między innymi w formie środowiskowej dyskusji ogólnopolskiego Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku⁹⁹. Odpowiedzią na to wezwanie były podjęte przez badaczy poszukiwania jawnych i ukrytych obszarów przemocy (także symbolicznej) i zniewolenia, identyfikacja w życiu społecznym obszarów dyskryminacji osób z niepełnosprawnością, przejawów ich deprecjacji i przedmiotowego traktowania, obszarów paternalistycznej dominacji specjalistów, decydujących o tym, co dla osób z niepełnosprawnością jest czy ma być najlepsze. Wolność została zgodnie uznana za warunek podmiotowości, jednak sama tego typu deklaracja nie ma wystarczającej mocy sprawczej. Dla pedagogów specjalnych istotne było i jest praktyczne pogodzenie postulatów wolnościowych z problemem coraz większej zależności osób niepełnosprawnych od innych ludzi ze względu na ograniczenie możliwości samodzielnego funkcjonowania; postulatu podmiotowego traktowania osób niepełnosprawnych – z koniecznością bycia przez te osoby obiektem niezbędnych zabiegów medycznych i rehabilitacyjnych. Domagają się oni szanowania praw, ale gdy zachodzi taka konieczność – godnych alternatyw ubezwłasnowolnienia¹⁰⁰; uwzględniania prawa do mówienia własnym

⁹⁷ Widoczne jest to m.in. w dynamice ukazanej w schemacie tzw. róży emancypacyjnej, który ilustruje proces kształtowania się kompetencji emancypacyjnych. Odsyłając do oryginału, zwracam uwagę na strzałki, graficznie odzwierciedlające charakterystyczny dla emancypacji ruch, szczególnie między polami oznaczającymi innowacyjność i konkordans. M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna...*, dz. cyt. s. 140.

⁹⁸ Cz. Kosakowski (2003), *Węzłowe problemy...*, dz. cyt., s. 51.

⁹⁹ J. Pańczyk (red.) (2004), *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*, t. 5, Wyd. UŁ, Łódź.

¹⁰⁰ M. Zima (2010), *Ubezwłasnowolnienie osób z niepełnosprawnością intelektualną w świetle Konstytucji RP oraz Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych [w:] Studium nad potrzebą ratyfikacji przez Rzeczpospolitą Polską Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*, Łódź.

głosem¹⁰¹ – i skutecznego, nienaruszającego godności¹⁰² rzecznictwa i reprezentacji tych osób oraz ich interesów¹⁰³; respektowania prawa do dokonywania wyborów – i zabezpieczenia ich skutków w przypadku ograniczonej odpowiedzialności osoby niepełnosprawnej. Te wątki podjęte w polskiej pedagogice specjalnej korespondują z poszukiwaniami badaczy prowadzonymi za granicą, choć to, co u nas można określić rzeczywistością postulowaną, za granicą (np. w USA) wydaje się być już stosowane, w związku z czym nie jest przedmiotem aż tak ofensywnej aktywności samych środowisk osób niepełnosprawnych. Na ten temat będzie jeszcze mowa na dalszych stronach tego rozdziału.

Sprzeczne oczekiwania i modele rozwiązań oraz mocowanie się paradygmatów, szczególnie w ramach opozycji: paradygmat medyczny vs społeczny, w pewnym stopniu doprowadziły do paradoksalnej sytuacji, kiedy mamy wrażenie, że to pedagogika specjalna stworzyła niepełnosprawność i jest główną przyczyną związanej z nią opresji. Jest to, rzecz jasna, uogólnienie, a zatem mylny i krzywdzący wniosek, jednak trafnie odzwierciedla problem społecznego konstruowania opresji i społecznego konstruowania niepełnosprawności. Z jednej strony możemy tę sytuację interpretować jako pewien przykład pułapki emancypacyjnej, określanej mianem „syndromu Elpenora”. Specyfiką tego syndromu jest agresywny stosunek „wyzwalanego” do „wyzwoliciele”, opór wobec jego inicjatyw, niechęć wobec jego działań¹⁰⁴. Z drugiej strony, chociaż zarzut ten nie jest słuszny w całej

¹⁰¹ D. Podgórska-Jachnik, D. Tłoczkowska (2009), *Ruch self-adwokatów jako rozwijanie kompetencji w zakresie rzecznictwa własnego osób z niepełnosprawnością intelektualną* [w:] D. Podgórska-Jachnik (red.), *Problemy rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych*, WSP w Łodzi/EGP, Łódź. Zob. także: *Co to jest self-adwokatura?* oraz inne materiały, a także platformę dla self-adwokatów na stronie internetowej: Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym [portal internetowy] [online] [dostęp 27.07.2011]. Dostępny w internecie: <http://www.psouu.org.pl/node/23>.

¹⁰² Można powiedzieć iż „problem godności osób z niepełnosprawnością został podjęty z godnością”, tj. oparte został na rzetelnej podbudowie teoretycznej i filozoficznej w unikalnej na naszym rynku wydawniczym obszernej monografii: B. Szczupał (2011), *Godność osoby z niepełnosprawnością. Studium teoretyczno-empiryczne poczucia godności młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu*, Wyd. „Akapit”, Warszawa.

¹⁰³ Tej tematyce poświęcone są w całości dwie prace zbiorowe: D. Podgórska-Jachnik (red.) (2009), *Problemy rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych*, WSP w Łodzi/ EPG, Łódź oraz D. Podgórska-Jachnik (red.) (2010), *Ruch na rzecz lepszej przyszłości osób niepełnosprawnych. Problemy rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych*, t. 2, Wyd. WSP, Łódź.

¹⁰⁴ Ściśle, M. Czerepaniak-Walczak mówi o pułapkach izonomii (który to termin został już wcześniej przywołany w niniejszym rozdziale), jako jednym z aspektów emancypacji. „Syndrom

rozciągłości, to jednak trzeba przyznać, że wiele specjalnych praktyk spowodowało, iż w końcu trzeba było zrewidować dawny sposób myślenia o niepełnosprawności i zdroworoządkowo upomnieć się o normalność. Demaskowanie upośledzających praktyk społecznych wiąże się z rozwojem idei normalizacji¹⁰⁵, przywracającej równowagę między tym, co w praktykach społecznych wobec osób niepełnosprawnych specjalne, a tym, co normalne; tym, co interpretowane jako patologiczne (patologizujące), a tym, co przez przygodność po prostu wpisane w ludzki los; tym, co w interwencji przesadne i rozdęte nieadekwatnie do rzeczywistych potrzeb, a tym, co absolutnie niezbędne.

Jeszcze silniejsze zarzuty zawładnięcia i upośledzania dotyczą medycyny, zaś działalność lekarzy postrzegana jest – paradoksalnie – jako czynnik zniewalania ludzi, którym oni służą (do czego jeszcze nawiążę). Zarzuty te odnoszą się zatem do medycznego, patologizującego modelu niepełnosprawności, na co wskazuje krytyka, jakiej jest on poddawany. Pojawiają się w literaturze, zwłaszcza amerykańskiej, interpretacje, które zarzucają specjalistom, terapeutom, pedagogom specjalnym, a wśród nich szczególnie surdopedagogom¹⁰⁶, postawy paternalistyczne, eksponujące patologię, skupione na najsłabszej stronie swoich podopiecznych (w tym przypadku uczniów z uszkodzonym słuchem), skupiające się na owej dysfunkcji słuchu, co jest przyczyną przypinania im etykiety oralizmu i skupionego na patologii audyzyzmu oraz skrajnego paternalizmu¹⁰⁷. Interpretacje te określają stosunek

Elpenora” (w znaczeniu użytym przez autorkę, gdyż możliwe są jeszcze inne interpretacje tego pojęcia) nawiązuje do przetworzenia przez L. Feuchtwangera mitologicznej opowieści o Odyseuszu i jego towarzyszach zamienionych w wieprze. Elpenor, ten którego udało się odczarować Odyseuszowi, wyrzuca wybawicielowi jego czyn. Inne pułapki izonomii według autorki to „symbol Ikara” (uwiedzenie wolnością), roszczeniowość, zbytnia ufność wobec dobroczyńców, a nawet rezygnacja z korzystania ze swoich praw. M. Czerepaniak-Walczak (2005), *Przesłanki integracji społecznej i kulturowej – pułapki izonomii* [w:] Żółkowska T. (red.) *Pedagogika specjalna – aktualne osiągnięcia i wyzwania*, s. 7 [online] [dostęp: 23.11.2012]. Dostępny w internecie: http://www.monografie.pl/glownavspol/monografie_2005/artykuly/mczerepaniak-walczak.pdf. Nie sposób zawrzeć w krótkim opisie wszystkich aspektów emancypacji opisanych przez M. Czerepaniak-Walczak, tym bardziej iż pojęcie emancypacji potraktowano tu jako pojęcie uczulające (więcej na ten temat w rozdziale metodologicznym), a nie w kategoriach ram teoretycznych do budowania projektu badawczego. Wybrane elementy teorii opisanej przez autorkę będą jednak wykorzystane jeszcze dla interpretacji treści biograficznych w części empirycznej tej książki.

¹⁰⁵ A. Krause (2010), *Współczesne paradygmaty...*, dz. cyt., s. 189–197.

¹⁰⁶ Powodem jest wyjątkowo głęboki związek praktyk pedagogicznych z językiem (migowym) i kontekstem społeczno-kulturowym, na miarę niespotykaną w innych subdyscyplinach pedagogiki specjalnej. Pogląd ten wielokrotnie znajduje odzwierciedlenie na kartach niniejszej książki.

¹⁰⁷ H. Lane (1996), *Maska dobroczynności...*, dz. cyt.

społeczeństwa do środowisk niepełnosprawnych mianem zawłaszczenia – stawiają zarzut stłumienia języka, kultury, niezależności – a wręcz uprawiania praktyk kolonialnych.

Choć dla wielu osób jest to zaskakujące, słowo „kolonializm” we współczesnym dyskursie głuchoty odmieniane jest we wszystkich przypadkach. Oprócz metafory kolonializmu (np. kolonializmu medycznego) używane są też inne, równie oskarżycielskie metafory, sygnalizujące wyjątkowo niekorzystne, trudne położenie osób niepełnosprawnych w społeczeństwie, np. ucisk, niewola, apartheid, emigracja, wygnanie wewnętrzne i inne¹⁰⁸. Ukazują te radykalnie demaskatorskie tendencje, gdyż samo wprowadzenie takich pojęć do dyskursu naukowego głuchoty i niepełnosprawności może być interpretowane jako przejaw buntu i emancypacji, o którą pytam w tytule rozdziału. Wskazana siatka pojęciowa może być punktem wyjścia do udzielenia twierdzącej odpowiedzi na to pytanie. Jest ona zresztą wręcz zadziwiająco zbieżna z siatką pojęciową i specyficzną retoryką pedagogiki emancypacyjnej opisanej przez Czerepaniak-Walczak. W nurcie tym możemy bowiem zetknąć się z radykalizmem społecznym, wrażliwością moralną na niesprawiedliwość, upodmiotowieniem relacji społecznych i edukacyjnych, otwartością na nowe sfery ludzkiej egzystencji.

Metafora kolonializmu w *Deaf Studies* (o tematyce i zakresie których nieco więcej w dalszej części książki) odzwierciedla aspekt emancypacji „od”. Wydaje się być przy tym na tyle silnie zakorzeniona, że używa się jej coraz częściej w sposób oczywisty, mechaniczny, praktycznie bez uzasadniania jej metaforyczności. Mimo niewątpliwie nowej jakości i ożywienia koncepcyjnego, jakie wnosi, czasem jednak jej stosowanie wydaje się nadużyciem. Dlatego konieczne jest mimo wszystko teoretyczne uzasadnienie jej użycia, by ten wartościowy koncept nie stał się tylko hasłem na sztandar. Przyznać natomiast trzeba, że w kontekst sztandarów i rewolucji wpisuje się znakomicie. Tak naprawdę wprowadzenie do dyskusji o niepełnosprawności pojęcia kolonializmu, obok przytoczonego już w odniesieniu do głuchych pojęcia audyzmu, ale także fonocentryzmu czy logocentryzmu¹⁰⁹,

¹⁰⁸ M. Shery (2007), *(Post)colonising Disability [w:] Intersecting Gender and Disability Perspectives in Rethinking Postcolonial Identities*, „Wagadu”, Vol. 4.

¹⁰⁹ Zgodnie z myślą Jacques’a Derridy, uznającego wyższość języka fonicznego nad wszystkimi innymi systemami fonicznymi – zob. J. Derrida (1990), *O gramatologii*, Wyd. KR, Warszawa. O dyskryminującej roli bezkrytycznie przyjętej tezy fono- i logocentrycznej J. Derridy, jak również o błędnej interpretacji teorii lingwistycznej F. de Saussure’a oraz ich znaczeniu dla opresji pozba-

spowodowało w latach 60. i 70. ubiegłego wieku wyodrębnienie się w USA nowej interdyscyplinarnej dziedziny – *Deaf Studies* – z dyskursu naukowego tradycyjnie pojmowanej surdopedagogiki. Z tego dyskursu – i wbrew niemu, gdyż pojęcia te posłużyły totalnej krytyce wcześniejszych rozwiązań stosowanych w pracy z osobami z uszkodzonym słuchem. Od samego początku przedstawiciele tego nurtu bardzo radykalnie formułowali swoje tezy o podboju i nieuzasadnionej dominacji osób bez niepełnosprawności, tu – słyszących. Pierwsza fala *Deaf Studies* wyeksponowała nazwiska takich badaczy jak Bahan, Marbury, Padden, Batson, Bergman, Baynton, Bragg, Fischer, Lane, Lucas, Valli, Humphries, Van Cleve, Baker-Shenk, Crouch czy Wilcox¹¹⁰, z których w Polsce znany stał się przede wszystkim psycholog Harlan Lane (za sprawą wizyty w naszym kraju oraz przetłumaczonej na język polski książki *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności Głuchych*, której tezy wywarły znaczący wpływ na ukształtowanie się nowego (innego) spojrzenia na kulturę Głuchych, jak również rewolucyjnego na gruncie naszej kultury zakwestionowania psychologii głuchych jako nauki zbudowanej na artefaktach¹¹¹), ale także lingwistka zajmująca się językiem migowym oraz opisem kultury Głuchych Carol Padden (autorka często cytowanej w Polsce książki *Deaf in America: Voices from a Culture*¹¹², a ostatnio także kolejnej monografii spójnej koncepcyjnie z poprzednią – *Inside Deaf Culture*¹¹³).

Metafora kolonizacyjna upowszechniła się w kulturowym dyskursie Głuchych i ruchu na rzecz obrony języka migowego. Stosunkowo łatwo zrozumieć argumenty przemawiające za takim ujęciem, zwłaszcza przytaczane przez ludzi, których doświadczenia zakazu korzystania z języka migowego można porównać do opresji narodów okupowanych, zmuszonych do używania języka okupanta. Pomijając nawet dyskusję z racjonalnością argumentów oralistów i ich wizją wspomagania rozwoju i adaptacji społecznej osób niesłyszących, trudno sobie nawet wyobrazić opresję człowieka pozbawionego

wionych swojego języka Głuchych piszą także: S. S. Myers, J. K. Fernandes (2010), *Deaf Studies: A Critique of the Predominant U.S. Theoretical Direction*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, No. 15(1), s. 30–31.

¹¹⁰ Podaję za: S. S. Myers, J. K. Fernandes (2010), *Deaf Studies...*, dz. cyt., s. 30.

¹¹¹ H. Lane (1996), *Maska dobroczynności...*, dz. cyt. (pierwsze wyd. oryginalne w j. ang. z 1992 roku).

¹¹² C. Padden, T. Humphries (1988), *Deaf in America: Voices from a Culture*, Harvard University Press, Cambridge.

¹¹³ C. Padden T. Humphries (2005), *Inside Deaf Culture*.

języka czy dostępu do niego. Metafora kolonializmu znajduje tu swoje silne uzasadnienie. Nieco bardziej zaskakuje już to, że coraz częściej dyskurs kolonialny, jak również postkolonialny, panuje w kontekście osób niepełnosprawnych w ogóle, co wydaje się odleglejszym skojarzeniem, jednak coraz chętniej przyjmowanym przez obrońców praw człowieka i niepełnosprawnych. Za jeden z najlepszych dowodów jego aktualności można chyba uznać informację na temat przygotowywania do publikacji specjalnego numeru międzynarodowego czasopisma „Interventions: International Journal of Postcolonial Studies”, w pełni poświęconego kolonializmowi, którego obiektem są niepełnosprawni – *Disability and Colonialism*. Wydawcy zapraszają badaczy do podjęcia tej tematyki, problemu rzeczywistych, ale i wyimaginowanych praktyk kolonialnych stosowanych wobec osób niepełnosprawnych w świecie zglobalizowanym, świecie kultu, ale i dyseminacji ciała, świecie dyskryminującym z powodu wyglądu i braku sprawności, nasyconym lękami i podziałami, przyczyniającymi się do ludzkiej opresji. Uważają, że teoria postkolonialna, wraz z bliską jej teorią krytyczną i studiami (inter)kulturowymi, pozwalają na odkrycie ważnych wątków związanych z tożsamością, reprezentacją, historią itd., które w kontekście rasy, płci czy pochodzenia etnicznego są już eksploatowane, ale nie zostały jeszcze w dostatecznym stopniu wykorzystane w odniesieniu do uprzedmiotowionej przez społeczeństwo mniejszości osób z niepełnosprawnością. Szczegółowo problematyka planowanego wydania objąć ma m.in. takie tematy jak: doświadczenia kolonializmu i społecznego tworzenia konstruktów (niepełno)sprawnego ciała i umysłu, problem przemocy i disablizmu, imperializmu i udomowienia ciała w kontekście globalizacji i ekonomii; kolonizacja medyczna, przejawiająca się poprzez identyfikację niepełnosprawności z patologią, etykietyzację i „leczenie” niepełnosprawności; problem tożsamości niepełnosprawnych, wpływ obecnych w naszej świadomości metafor oraz języka w ogóle na zniewolenie (tzw. przemoc symboliczna); przenikanie się i zwielokrotnianie czynników wykluczenia w kontekście niepełnosprawności (skutki psychospołeczne nakładania się czynnika niepełnej sprawności na inne czynniki wykluczające), w końcu – dekolonizacyjne epistemologie, praktyki i doświadczenia życiowe sprzyjające wyzwoleniu¹¹⁴. Z zainteresowaniem należy oczekiwać tego wydania,

¹¹⁴ Ogłoszenie o naborze tekstów do wydania specjalnego: *Call for Papers. Interventions: International Journal of Postcolonial Studies. Disability and Colonialism: (dis)encounters and anxious intersectionalities* (2012) [online] [dostęp: 9.12.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.tandf.co.uk/journals/cfp/riijcfp.pdf>.

gdyż zogniskowanie się jego problematyki na tak wyraźnie wytyczonym obszarze – przegląd różnych analiz teoretycznych dotyczących idei walki z (post)kolonialnym podejściem do niepełnosprawności – potwierdza aktualny charakter dyskursu emancypacyjnego i teorii krytycznej.

W kontekście tych poszukiwań warto zwrócić uwagę na to, ile bólu, upokorzenia i negatywnych emocji składa się na zbiorowe doświadczanie niepełnosprawności przez ludzi, czego przyczyną jest powszechna akceptacja wielu upokarzających praktyk społecznych. Już samo wartościowanie ich osoby według kryterium produktywności (zdolny czy niezdolny do pracy), zaśługiwanie na pomoc (wymagający czy niewymagający wsparcia finansowego lub prawa do pomocy innej osoby), na szacunek i godność (godny szacunku czy nie godny) świadczy o przyznawaniu prawa do paternalistycznego zawładnięcia przez pełnosprawną większość osobami należącymi do niepełnosprawnej / -ych mniejszości. Refleksja nad niepełnosprawnością wpisująca się we współczesne, szeroko rozumiane interdyscyplinarne studia (post)kolonialne nie jest ekstrawaganckim pomysłem, ale naturalną kolejną rzeczą na drodze rozwoju nauk, które przekraczają swoje tradycyjne granice i dokonują przeobrażenia swoich klasycznie rozumianych zainteresowań badawczych. Refleksja ta, skupiona na całościowym i krytycznym (zaangażowanym) poznaniu obiektu badań w jego naturalnym otoczeniu, wychodzi do niego od strony problemu, a nie granic dyscypliny. Podejmuje porzucony wątek kondycji ludzkiej¹¹⁵, określanej w przypadku omawianych studiów jako kondycja (post)kolonialna. Nie należy przy tym traktować przedrostka „post-” jako wykładnika zaniku praktyk kolonizacyjnych na świecie, wskazuje on raczej, że mowa o etapie, gdy ich mechanizm i negatywne skutki społeczne zostały zdemaskowane, ale proces uwalniania się spod ich niszczącego wpływu i likwidacja owych negatywnych skutków trwać będą jeszcze długo. Dość powiedzieć, iż opresja kolonialna wpisuje się zdaniem Billa Ashcrofta w doświadczenia życiowe trzech czwartych ludzkości¹¹⁶. Praktyki te wykorzystywały i nadal wykorzystują stosunki władzy do sprawowania kontroli

¹¹⁵ A. Bielik-Robson (2000), *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*, Wyd. Universitas, Kraków, s. 159–164 i 175–177.

¹¹⁶ Za: E. Domańska (2008), *Badania postkolonialne* [w:] L. Gandhi (red.), *Teoria postkolonialna. Wprowadzenie krytyczne*, przeł. Jacek Serwański, Wyd. Poznańskie, Poznań, s. 157. Książka opublikowana była ponad 24 lata temu, ale doświadczenia kolonialne to nie tylko doświadczenia bieżące: to także warunki panujące w okresie wzrastania, w dzieciństwie, transmisja międzypokoleniowa doświadczeń rodziców i dziadków, obliczone na pokolenia – czasem nigdy nie osiągnane – wyrównywanie statusów społecznych.

przez kolonizatorów, nawet kosztem zablokowania rozwoju, a czasem właśnie poprzez i dzięki zablokowaniu tego rozwoju. Jeśli zatem przyjrzeć się wielu instytucjom z pomocowym szyldem, okazuje się, że są one bardziej pomocne społeczeństwu, rozwiązującemu za ich pośrednictwem „problem” osób chorych czy niepełnosprawnych, niż samym niepełnosprawnym; bardziej wspomagają rządzących i utrwalają te stosunki władzy (władzę ekonomiczną, instytucjonalną¹¹⁷, biowładzę – jak określa ją M. Foucault¹¹⁸, biomoc – jak mówi H. Lane¹¹⁹, biopolitykę – według określenia G. Agambena¹²⁰, ale też tzw. trzecią władzę – symboliczną, władzę „medialnych samodzierczów”¹²¹), niż wspomagają nadwątlone siły i rozwój osoby niepełnosprawnej.

Paradoksy „pomocy” spowodowały wielokrotną pętlę sprzężenia zwrotnego – generowania nowych potrzeb i prób ich zaspokajania (sama metafora przywodzi na myśl rynkową relację popytu i podaży), a przesadne i bezrefleksyjne eksponowanie pojęcia potrzeby (stanowiącego będący w powszechnym użyciu elegancki eufemizm dla samego określenia niepełnosprawności) uruchamia wtórnie mechanizm kontroli osób niepełnosprawnych. Wskazuje bowiem, po pierwsze, na istnienie relacji zależności w zaspokajaniu potrzeb uznanych za specjalne (rozwojowe, edukacyjne, zawodowe) od specjalistów, terapeutów, tzw. pełnosprawnego społeczeństwa. Po drugie, im pozostawia moc diagnozy i uznawalności roszczenia ważności owych potrzeb. Po trzecie, stwarza okazję do rozbudzania i kształtowania potrzeb osób niepełnosprawnych, stawiając je w tym samym rzędzie co potrzeby pozostałej części społeczeństwa.

Problem medykalizacji całego społeczeństwa, nadzoru „strażników medycznych”, wszechobecności lekarzy, który niepokoił M. Foucault¹²², nabiera

¹¹⁷ E. Goffman (2011), *Instytucje totalne*, Wyd. GWP, Gdańsk.

¹¹⁸ M. Foucault (1993), *Nadzorować i karać*, Wydawnictwo Fundacji Aletheia, Warszawa; M. Foucault (1999), *Narodziny kliniki*, przeł. P. Mrówczyński, Wydawnictwo KR, Warszawa.

¹¹⁹ H. Lane (1996), *Maska dobroczynności...*, dz. cyt.

¹²⁰ G. Agamben (2008), *Homo Sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, przeł. M. Salwa, Wyd. Prószyński i S-ka, s. 173–195.

¹²¹ K. Rutkowski (2006), *Ostatni pasaż. Przepowieść o życiu byle-jakim*, Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk, s. 29–30; E. Goffman (2011), *Relacje w przestrzeni publicznej. Mikrostudia porządku publicznego*, przeł. O. Siara, Warszawa, Wyd. Naukowe PWN, s. 47–86; M. Castells (2008), *Spółczesność sieci*, przeł. K. Pawluś, M. Marody, J. Stawiński, S. Szymański, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa; D. Podgórska-Jachnik (2013), *Deprecjacja osób z niepełnosprawnością w dyskursie publicznym za pośrednictwem mediów* [w:] Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością*, seria „Pałace Problemy Edukacji i Pedagogiki”, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków [w druku].

¹²² M. Foucault (1999), *Narodziny kliniki*, przeł. P. Pieniążek, Warszawa, Wyd. KR, s. 53–54.

jeszcze większego znaczenia w przypadku niepełnosprawności. O ile łatwiej być ofiarą takiego rynku i takiej medycznej władzy, będąc osobą chorą czy niepełnosprawną, czy też kimś o tożsamości takiej osoby! Dziwnym wydaje się mówienie o nadmiarze medycyny w polskich realiach, biorąc pod uwagę ciągle odczuwalny w naszym społeczeństwie deficyt usług medycznych, niekończące się dyskusje o reformach systemu opieki zdrowotnej, zawsze z towarzyszącą im retoryką „za krótkiej kołdry”. A może nie w tym rzecz – może po prostu ludzkość straciła swą wolę przetrwania i cała nadzieja pozostała tylko w rękach foucaultowskiego „zawodowego medycznego kleru”? Problem jest tak naprawdę jeszcze głębszy, co obnaża bezlitośnie Noam Chomsky, ukazując paradoksy amerykańskiego systemu opieki zdrowotnej jako „jednego z najbardziej niewydajnych systemów zdrowotnych rozwiniętego świata”¹²³. Według Chomsky’ego prawdziwe koszty opieki zdrowotnej to nie koszty usług leczniczych, lecz koszty administrowania prywatnym systemem (w którym naiwnie upatrujemy w naszym kraju poprawy funkcjonowania służby zdrowia). „Opieka medyczna jest tak naprawdę racjonowana przez bogactwo, a ogromne zyski płyną do prywatnych firm dzięki praktykom zarządczym, nastawionym na zyski, a nie na opiekę zdrowotną”¹²⁴. Nietrudno zatem zrozumieć taktykę rozbudzania potrzeb związanych z rynkiem medycznym z jednej strony, a z drugiej nietrudno zrozumieć protest przeciwko medykalizacji naszego życia. Warto zwrócić uwagę, że dla Michela Foucault marzenie o świecie doskonałym to marzenie o świecie bez medycyny, choć też bez chorób, czyli bez powodu, dla którego medycy mogą w ogóle przejąć (bio)władzę nad społeczeństwem. To również atrakcyjny kierunek psychicznego uwalniania się z opresji medycznego przymusu osób niepełnosprawnych. Emancypacja? – tak. Utopia?...

Antykolonialny sprzeciw przeciwko medykalizacji problemu niepełnosprawności to także protest przeciwko wciągnięciu w tryby maszyny konsumpcji – „dla zdrowia”. W naszej rzeczywistości częściej słychać głosy niezadowolenia z powodu niedostępności pewnych świadczeń albo skargi na odpłatność niektórych z nich. Stosunkowo często odmowa poddania się terapii dotyczy pacjentów szpitali psychiatrycznych, co może potwierdzać niepokoje Foucaulta. Prawdziwym ewenementem emancypacyjnym jest natomiast sprzeciw ludzi Głuchych wobec aparatów słuchowych, a jeszcze

¹²³ N. Chomsky (2008), *Interwencje*, Wyd. Sonia Draga, Katowice, s. 112.

¹²⁴ Tamże.

większym – wobec implantów ślimakowych. Protest, który budzi zupełny brak zrozumienia u słyszących („no bo jak w ogóle można tego nie chcieć?”, „jak można zrezygnować z możliwości słyszenia?”), jest jednak świadectwem świadomości, iż można żyć bez świata dźwięków i można ten świat kochać.

Generalnie najczęstszą przyczyną protestu wobec protez słuchowych jest brak zgody na „leczenie z głuchoty”, a nawet przedstawianie tego w kategoriach zagrożenia dla *status quo* społeczności Głuchych. Często jednak to efekt racjonalnego bilansu zysków i strat: ograniczonych zysków z protez słuchu, niewartych poniesionych kosztów materialnych, zdrowotnych i psychicznych. To także protest przeciwko eksperymentom medycznym, utożsamianym z wczesną falą implantacji kochlearnej w latach 90., kiedy sukces chirurgiczny (skuteczna implantacja) spotykał się z bezradnością rehabilitacyjną (nieskuteczne funkcjonowanie słuchowe), w obliczu ówczesnej nieznanności metod wyuczenia (innego) słuchania w implantach. Akcentuję tu bardziej społeczną percepcję implantacji niż jej obiektywną ocenę w świetle badań naukowych, o których będzie jeszcze mowa w następnym rozdziale. Nie można zakwestionować ewidentnego postępu technologii i sukcesu nauk medycznych oraz nadziei, jaką pokłada w implantach wiele osób ogłuchłych oraz rodziców, którzy korzystając ze swoich praw, wybierają dla swoich dzieci wychowanie w świecie dźwięków. Jednak percepcja społeczna upraszcza ten problem, przyczyniając się nieświadomie do polaryzacji postaw wobec tej formy rehabilitacji. W percepcji społecznej, szczególnie w tej naiwnej (nie)wiedzy słyszącej części społeczeństwa, implant – jeżeli w ogóle kogoś słyszącego obchodzi – jest tajemniczą i cudowną metodą przywracania słuchu.

Społeczeństwo ludzi o dobrych sercach chętne włączy się w akcję charytatywną ratowania „biednego niesłyszącego dziecka”, taką jaką kilka lat temu zorganizowano w Łodzi dla 6-letniej głuchej (od urodzenia) Irakijki. Gazety donosiły: „jedyna szansa”, „przywrócić słuch”, „będzie słyszeć i mówić” itd. Po operacji dziewczynka wróciła do kraju. Po dwóch latach od operacji, w czasie wizyty kontrolnej w Polsce, doniesiono, że dziewczynka słyszy dobrze i **zaczyna** uczyć się mówić. Nie dysponuję wiarygodną oceną aktualnych możliwości komunikacyjnych dziewczynki, nie mogę więc podważać efektów terapii. Jednak świadomość tego, jak intensywnej i specyficznej rehabilitacji wymaga osoba po implantacji, zwłaszcza z głuchotą prelingwalną, bez wspomnienia dźwięków, oraz tego, jakie efekty można uzyskać, zaczyna-

jąc naukę mówienia w 8. roku życia, każe podchodzić bardzo powściągliwie, wręcz sceptycznie, do tego rodzaju akcji. Zastanawiające, że w tych samych notatkach prasowych jest informacja o tym, jak dobrze czuła się dziewczynka w czasie pobytu w Polsce w towarzystwie głuchych dzieci, w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym... Zatem jak oceniać podobne akcje: jako pomoc czy wykorzystanie głuchego dziecka do propagandy medialnej? W latach 90. wszczepiono na całym świecie implanty wielu osobom, które z powodu braku właściwej rehabilitacji zupełnie nie mogą z nich korzystać. Takie doświadczenia wywołują sprzeciw środowiska g/Głuchych. Słuchu nie przywrócono (fizjologicznie – tylko częściowo, funkcjonalnie – wcale lub prawie wcale), okaleczenie pozostało.

Mimo iż postęp medycyny i rehabilitacji, jeśli chodzi o takie zabiegi, w ostatnich kilkunastu latach jest wręcz niewiarygodny, dla społeczności Głuchych implanty stały się symbolem medycznej przemocy i ich kolonizacji, a nie wyzwolenia z opresji głuchoty. Są manifestacją doktryny oraliizmu i dążeń słyszających do przywrócenia osób z uszkodzonym słuchem do świata dźwięków, czy te osoby tego same chcą, czy też nie. To jeden z kluczowych punktów oporu środowiska przed medycznym paternalizmem. Dla Czerepaniak-Walczak choroba kolonialna, czyli zniewolenie, oznacza sytuację, gdy jest się skazanym na jakieś konsekwencje przy jednoczesnym braku wpływu na rzeczywistość. Podmiotowość oznacza możliwość dokonywania wyborów i ponoszenia ich konsekwencji¹²⁵. Jak z tego wynika, walka z kolonializmem w ramach stosunków międzyludzkich wymagałaby zmiany tylko w jednym wymiarze: umożliwienia dokonywania własnych wyborów zgodnie z własnymi preferencjami. Czy to w przypadku osób niepełnosprawnych zawsze jest możliwe?

Choć dyskurs wolnościowy się intensyfikuje, jednak do fenomenu emancypacji osób niepełnosprawnych badacze – pedagodzy specjalni – podchodzą bardzo ostrożnie. Krause rozważa, czy można mu przyznać status paradygmatycznego uzgodnienia, czy jeszcze tylko postulatu, ostatecznie wybierając interpretację pośrednią, którą określa jako „drogę ku emancypacji, z silną podbudową teoretyczną, przy niewystarczającym jeszcze odzwierciedleniu praktycznym”¹²⁶. Zjawisko jest opisywane, sygnalizowane,

¹²⁵ M. Czerepaniak-Walczak (1995), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wyd. USz., Szczecin, s. 105–107.

¹²⁶ A. Krause (2010), *Współczesne paradygmaty...*, dz. cyt., s. 209.

ale ciągle raczej w kategoriach obiecującej perspektywy badawczej niż jako rzeczywiście eksploatowane ramy analityczne, generujące konkretne rozwiązania dla praktyki i badań empirycznych. Jest kilka powodów tak zachowawczego podejścia. Można np. bagatelizować problem opresyjności, a w związku z tym nie przypisywać stosownej rangi potrzebie uwalniania się spod jej ograniczającego wpływu. Można zatem pozostać odpornym na te treści, uznając problem za przesadnie eksponowany bądź wyolbrzymiony. Jednak bez podjęcia badań trudno będzie nadal odróżniać mity od faktów, a nadmierny dysonans poznawczy nie usprawiedliwia wyparcia pewnych problemów. Trudno bowiem zaprzeczyć wszystkim argumentom opresyjności i tym przedstawionym wcześniej, i tym które są artykułowane przez społeczność osób niepełnosprawnych, a nie znalazły się w opisie, i temu, którym jest zbiorowy ból milczącej mniejszości (większości?)¹²⁷. Warunek pierwszy użycia słowa emancypacja w odniesieniu osób niepełnosprawnych jest spełniony: jeśli jest opresja, jest znaczący powód do emancypacji. Zatem nasuwa się kolejne pytanie dotyczące kompetencji emancypacyjnych samych osób niepełnosprawnych: czy są w stanie podjąć trud uwolnienia się spod opresji i pojąć, jakie istnieją ograniczenia tego procesu?

Pomimo występowania dwóch równoprawnych konotacji czasownika „emancypować” – obok nasuwającego skojarzenia z biernością „emancypować”, tj. ‘emancypować kogoś, wyzwalać, nadawać mu prawa’ funkcjonuje też eksponujący aspekt aktywności: „emancypować się”, czyli ‘uniezależniać się’ – to jednak zmiany, które dokonują się za sprawą procesów emancypacyjnych, postrzegane są w aspekcie ich aktywności. Z pedagogicznego punktu widzenia mówimy o tym rodzaju przekształceń, które muszą dokonać się przy udziale emancypującej się jednostki. Czerepaniak-Walczak

¹²⁷ Mówiąc o „milczącej mniejszości”, mam na myśli faktyczną (głucho)niemą społeczność osób, których głos nie jest słyszany; mówiąc „milcząca większość”, wskazuję na nieodparcie nasuwające się skojarzenie z apokaliptyczną wizją społeczeństwa J. Baudrillarda, niemego, biernego, dryfującego ku zagładzie. Autor zauważa, że można byłoby postrzegać tę masę społeczną także jako „energię potencjalną, rezerwę społeczności i społecznej energii, dziś jeszcze jako milczący desygnat, a jutro, gdy zabiorą głos i przestaną być «milczącą większością», jako siłę sprawczą dziejów”, gdyby nie brak czynnika przełamującego bezwład, do którego zalicza m.in. własną historię, mowę (rozumianą nie tylko jako czynność wydawania dźwięków, ale też jako akt udowadniający, że ma się coś do powiedzenia), w końcu eksplozywność, niepozwalającą na „ośrodkową zapaść sensu”. Zob. J. Baudrillard (2006), *W cieniu milczącej większości*, Wyd. Sic!, Warszawa, s. 7–12. Myślę i wierzę, że misją pedagogiki (specjalnej) jest przeciwdziałanie tej zapaści i dostarczanie emancypacyjnych impulsów do przywracania ludziom (ich) mowy, a analogia do sytuacji społeczności g/Głuchych wynosi ich doświadczenia do rangi refleksji ogólnohumanistycznej i ogólnospołecznej.

podkreśla, iż musi dokonać się to w człowieku, że nie można zastąpić kogoś w jego trudzie emancypowania się¹²⁸. Tym bardziej będzie to istotne w przypadku osobistych transgresji i uwalniania się od własnych ograniczeń, nie zaś pokonywania zewnętrznych źródeł opresji. Największym bowiem wyzwaniem jest kształtowanie krytycznej (auto)refleksji i kompetencji emancypacyjnych, zmiana mentalna w autodeprecjacyjnym i samoograniczającym sposobie myślenia, porzucanie samoograniczania perspektyw poprzez wyznaczanie sobie miejsca na marginesie życia¹²⁹. Alternatywą – trudną alternatywą – jest tworzenie i realizacja transgresyjnych projektów życiowych¹³⁰. Tutaj oczywiście zawsze znajdują się argumenty oparte na przykładach osób niepełnosprawnych trwale niezdolnych do przecięcia więzów zależności. Jednak badania nastawione na poszukiwanie potencjału, a nie identyfikację ograniczeń wskazują na to, że kompetencje emancypacyjne można rozwinąć nawet u osób z niepełnosprawnością intelektualną, a to właśnie ta grupa zawsze dostarczała najwięcej dowodów na potrzebę intensywnego, całożyciowego wsparcia. Obecnie doświadczenia z obszaru self-adwokatury, jak również badania ukazujące życiowe drogi adaptacyjne tych osób wykazują istnienie potencjału, który ujawnia się w związku z innym rodzajem wsparcia – dowartościowującym i „uwłasnowolniającym” (trudne do przetłumaczenia pojęcie *empowerment*). W podtytule wydanej niedawno monografii Beaty Cytowskiej *Trudne drogi adaptacji* nieśmiało pojawia się zapis *Wątki emancypacyjne* w odniesieniu do biografii badanych dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, a w przeprowadzonej analizie materiału empirycznego, pozyskanego z wywiadów narracyjnych

¹²⁸ M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna...*, dz. cyt., s. 28–29.

¹²⁹ F. Wojciechowski (2003), *Stereotypy i uprzedzenia a proces normalizacji życia osób z niepełnosprawnością* [w:] E. Górniewicz, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Konteksty teoretyczne*, Wyd. UWM, Olsztyn.

¹³⁰ Oczywiście nawiązanie do teorii transgresyjnej człowieka, o charakterze uniwersalnym, gdyż każdy człowiek ma jakieś swoje subiektywne i obiektywne ograniczenia, których pokonywanie jest istotą rozwoju. Jednak założenia teorii, ciągle za mało wykorzystywanej w pedagogice specjalnej, nabierają jeszcze większej wyrazistości, kiedy odnieść je do człowieka niepełnosprawnego. J. Koziński (1997), *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa; J. Koziński (2002), *Transgresja i kultura*, Wyd. „Żak”, Warszawa, i inne publikacje tego autora oraz: I. Pufal-Struzik (red.) (2008), *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń – z perspektywy psychotransgresjonizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków. Ale także warto zwrócić uwagę na rolę postrzeganych limitacji w kreowaniu własnej egzystencji i ochrony własnej podmiotowości, w świetle antropologicznej konstatacji przygodności ludzkiego bytu – zob. T. Borowska (2008), *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, IBE, Warszawa.

przeprowadzonych z takimi osobami, autorka tropi i udowadnia występowanie takich właśnie znamion emancypacji. Wnioski formułowane są ostrożnie, nawet ze znakiem zapytania (tytuł rozdziału zamykającego analizę empiryczną brzmi dość nietypowo: „...w kierunku emancypacji?”), ale jednocześnie udało się zebrać doświadczenia potwierdzające możliwość usamodzielnienia, kształtowania samoświadomości czy uwolnienia się spod rodzicielskiej władzy, słowem: „doświadczenia podmiotowości w uprzedmiotowiającej socjalizacji”¹³¹. Myślę, że to ważne badania i ważne wnioski, uzupełniające obraz ruchów emancypacyjnych społeczności niepełnosprawnych o cenny opis doświadczeń indywidualnych.

Według M. Czerepaniak-Walczak emancypacja dokonuje się w wymiarze indywidualnym i społecznym, osobowym i historycznym¹³², przy czym jedne rodzaje emancypacji mogą sprzyjać innym, podsycając ducha walki i dostarczając pozytywnych wzmocnień. Oczywiście wynik procesów emancypacyjnych nie jest do końca określony. To ryzyko wyzwania się. Katarzyna Szumlewicz, analizując historyczne uwarunkowania edukacyjnej emancypacji kobiet (od epoki oświecenia do II wojny światowej), za cel i kierunek tych procesów uznaje wolność i równość, ale również – jako swoiste metaodniesienie i sens opisywanych emancypacji – filozoficzną kategorię szczęścia¹³³. Już to zestawienie wskazuje, że pomiędzy tymi wartościami nie można postawić znaku równości. Cena, jaką czasem płaci się za wolność i emancypację, może być czasem bardzo wysoka, a osiągnięty cel może nie być równoznaczny z osiągnięciem (różnie pojmowanego) szczęścia. Czasem również uwolnienie się z jednego rodzaju uwikłań i zależności oznacza pojawianie się następnych, zatem zapoczątkowanie procesu emancypacji może być równoznaczne z wkroczeniem na drogę, u której końca majaczy niepewny cel, po której wędrówka wiąże się z licznymi niedogodnościami, niezrozumieniem, samotnością i obarczona jest koniecznością podejmowania wciąż nowych wyzwań. To także oznacza, że emancypacja nie zostawia swemu podmiotowi drogi odwrotu. Nawet gdy zagubi się on w pułapkach izonomii i zrezygnuje z pozyskanych praw, nic już nie będzie takie samo jak przed osiągnięciem świadomości krytycznej

¹³¹ B. Cytowska (2013), *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

¹³² M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna...*, dz. cyt., s. 15–16.

¹³³ K. Szumlewicz (2011), *Emancypacja przez wychowanie, czyli edukacja do wolności, równości i szczęścia*, Wydawnictwo GWP, Sopot.

siebie¹³⁴. Dla Ernesta Laclau emancypacja ma najwyraźniej znamiona procesu przejścia. W wielu aspektach swojego wykładu Laclau podkreśla, że w toku procesów emancypacyjnych wykreowana zostaje inna rzeczywistość i inny układ sił. Autor wymienia kilka wymiarów emancypacji, które można w skrócie i uproszczeniu opisać w następujący sposób: 1) wymiar dychotomiczny – radykalnej nieciągłości tego, co „po”, z tym, co „przed”, zaś emancypacja jest tym, co „pomiędzy”; 2) wymiar holistyczny – oddziaływania na wszystkie obszary życia społecznego, przy spójnych treściach owych oddziaływań; można ją nazwać pryzmatem porządkującym (rekonstruującym) wizję świata; 3) wymiar przejrzystości – zniesienie podziału na przedmiot i podmiot, a zamiast obalonej władzy zewnętrznej pozostaje jedynie wewnętrzna zgodność istoty człowieka; 4) wymiar preegzystencji tego, co ma się wyemancypować – gdyż nie ma emancypacji bez ucisku, ale i ucisku bez czegoś, czego rozwój jest blokowany; 5) wymiar podstawy – czyli projekt emancypacyjny odpowiadający na pytanie: „co «potem»?”, żeby nie było tak, jak „przedtem”; 6) wymiar racjonalistyczny – osiągnięcie jedności tego, co racjonalne, z tym, co oczywiste¹³⁵. Choć opis ten sformułowany jest głównie z myślą o współczesnych ruchach (narodowo)wyzwoleńczych, ma jednak zastosowanie również wobec zjawiska emancypacji indywidualnych.

Emancypacja ma swój wymiar negatywny i pozytywny¹³⁶. Wymiar negatywny zawiera się w koncepcie wyzwania „od”. To tzw. negatywna logika emancypacji, oznaczająca wolność od ograniczeń. Ten aspekt obecny jest w obszarze studiów nad niepełnosprawnością w dyskursie (post)kolonializmu, o którym więcej za chwilę. Wymiar pozytywny określa koncept „do”, tzw. logiki pozytywnej. Zdaniem Czerepaniak-Walczak nie jest to tylko unikanie opresji, ale też rozwijanie podmiotowego potencjału, umożliwiającego osiągnięcie i poszerzenie pól wolności, jest „celem i środkiem samodzielnego osiągnięcia dojrzałości”¹³⁷. Pierwszy aspekt wydaje się być związany z ruchem przeciw ableizmowi, a w przypadku g/Głuchych – przeciwko oralistom. Samo pojęcie emancypacji ma bardzo dużo znaczeń i zastosowań, pojawia się więc w wielu dyskursach. W sposób oczywisty kojarzone jest z ruchem feministycznym, ale się do niego nie ogranicza. W pedagogice wiąże się

¹³⁴ Zob. przyp. 104, s. 52 – pułapki izonomii.

¹³⁵ E. Laclau (2004), *Emancypacje*, Wyd. Naukowe DSWE, Wrocław, s. 29–30.

¹³⁶ M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna...*, dz. cyt., s. 36–37.

¹³⁷ Tamże, s. 37.

z teorią społeczną, będącą bazą koncepcyjną teorii edukacji, ale jako projekt rozwojowy ukierunkowany na podniesienie poziomu świadomości krytycznej człowieka wpisuje się w nurt teorii ukazujących mechanizmy kształtowania tożsamości, zarówno w aspekcie zbiorowym, jak i indywidualnym. Indywidualny charakter emancypacji i trudu wniesionego w emancypowanie się jednostek ludzkich, zawsze w oparciu o indywidualne heurystyki, odzwierciedla tendencja do używania tego pojęcia w liczbie mnogiej – emancypacje. Tak też użyto go w tytule niniejszej książki, uznając logikę wywodu Ernesta Laclau¹³⁸ i wyjaśnienia Marii Czerepaniak-Walczak, iż „każda osoba i każda epoka ma swoje emancypacje”¹³⁹.

Pozytywny wymiar emancypacji osób niepełnosprawnych, czyli emancypacja „do”, oznacza aktywne dążenia do zmiany swego usytuowania społecznego: do wspomnianego już niezależnego życia, do godnej pracy zamiast konsumowania zasiłków i renty socjalnej, do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, politycznym i kulturze. O osiągnięciu tych pól emancypacji świadczy obecność coraz większej liczby osób niepełnosprawnych w różnych instytucjach życia społecznego, stowarzyszanie się, zajmowanie głosu i miejsca w przestrzeni publicznej. Jednak jednym z najbardziej wyraźnych przykładów dążeń „do” jest silna tendencja do podnoszenia poziomu wykształcenia. W ciągu ostatnich kilkunastu lat odnotowano znaczący wzrost poziomu wykształcenia osób niepełnosprawnych, zarówno w Polsce, jak i na świecie¹⁴⁰. Spowodowane było to nie tylko działaniami na rzecz zwiększenia dostępności uczelni dla tych osób, np. poprzez wsparcie dydaktyczne¹⁴¹ i ekonomiczne¹⁴², ale również coraz bardziej rozbudzającymi się aspiracjami edukacyjnymi oraz umocnieniem się świadomości tych osób, iż edukacja i wykształcenie są skutecznymi czynnikami zmiany jakości życia i dobrą inwestycją w lepszą przyszłość¹⁴³. Koresponduje to ze sposobem postrzegania

¹³⁸ E. Laclau (1996), *Emancypacje*, dz. cyt.

¹³⁹ M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna...*, dz. cyt., s. 16.

¹⁴⁰ B. Jachimczak (2011), *Społeczno-edukacyjne uwarunkowania startu zawodowego młodych osób niepełnosprawnych. Studium empiryczne z regionu łódzkiego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 103–110.

¹⁴¹ Instytucje uczelnianych pełnomocników ds. studentów niepełnosprawnych, rzeczników tych osób, biur ds. osób niepełnosprawnych oferujących indywidualną diagnozę potrzeb edukacyjnych i serwis wspierający, zob. B. Jachimczak, B. Olszewska, D. Podgórska-Jachnik (2011), *Mój zawód...*, dz. cyt, s. 68–85

¹⁴² Programy celowe PFRON, takie jak „Student” czy „Pitagoras”.

¹⁴³ B. Jachimczak, B. Olszewska, D. Podgórska-Jachnik (2011), *Mój zawód...*, dz. cyt, s. 86–101.

związków między emancypacją a edukacją w ramach teorii pedagogiki emancypacyjnej: edukacja może być bowiem zarówno czynnikiem sprawczym, jak i rezultatem emancypacji, obie mogą pozostawać w dialektycznym związku lub w relacji transformacyjnej¹⁴⁴. Natomiast warto zwrócić uwagę, że samo poddanie się edukacyjnej machinie nie jest jeszcze równoznaczne z dostaniem się w tryby automatu emancypacyjnego, bo dla jego uruchomienia istotnych jest wiele czynników związanych z ową edukacją. Na jedno z niebezpieczeństw akademickiego kształcenia, związane nie z niwelacją, ale z pogłębianiem się różnic, a więc tworzeniem nowych relacji nierówności i pojawieniem się przemocy symbolicznej w realiach naszych rozwiązań systemowych zwraca uwagę Piotr Stańczyk¹⁴⁵. To także jeden z paradoksów reprodukcji ograniczeń w toku realizacji projektów, które miały od nich uwolnić. Trudno powiedzieć, czy np. ograniczenie możliwości wyboru formy lub kierunku studiów, mogące czasem prowadzić nawet do pewnej nadreprezentacji osób niepełnosprawnych na niektórych kierunkach (np. osób z uszkodzonym słuchem na pedagogice), nie jest jednym z przykładów ograniczeń ukrytych. Perspektywicznie pewnie tak. Czym innym jest bowiem wybór, a czym innym poddanie się wypadkowej sił „skazujących na studia zaoczne”, „skazujących na e-learning”, „skazujących na administrację czy pedagogikę”, „skazujących na tę, a nie inną uczelnię”. Studenci z niepełnosprawnością mają prawo mieć różne zainteresowania, studiować różne kierunki i wybierać najkorzystniejszą dla siebie, z różnych powodów, formę studiów.

Aktywność emancypacyjna niepełnosprawnych i g/Głuchych jest fascynującym zjawiskiem dla badacza¹⁴⁶ i czymś znacznie więcej niż tylko „ciekawostkowym marginesem” pedagogiki specjalnej. Wręcz przeciwnie, jest oczywiste, że to tu dokonuje się podstawowa przebudowa świadomościowa, zmieniająca diametralnie obraz tak samej pedagogiki specjalnej (surdopedagogiki), jak i naszej całej rzeczywistości społecznej. W innych publikacjach zgromadziłam wiele przykładów aktywności emancypacyjnej

¹⁴⁴ M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna...*, dz. cyt., s. 64–67.

¹⁴⁵ P. Stańczyk (2008), *Przemoc i emancypacja. Ambiwalencja funkcji studiów zaocznych*, Wyd. UG, Gdańsk.

¹⁴⁶ Nie mogę nie użyć w tym miejscu tego słowa, bo studiowanie tej problematyki, jak i kontakt ze środowiskiem o tak dużym potencjale emancypacyjnym były i są fascynujące. Zdają sobie jednak sprawę z konieczności racjonalnej argumentacji w analizie zgromadzonego materiału, gdyż – jak mówi M. Czerepaniak-Walczak – dyskurs emancypacyjny jest i musi być „wolny od sentymentalnych, romantycznych ewokacji”. M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna...*, dz. cyt., s. 100.

pochodzących z różnych środowisk osób niepełnosprawnych, szczególnie – ze względu na własne zainteresowania badawcze – osób z uszkodzonym słuchem. Nie chciałabym ich tutaj ponownie przytaczać, jednak zwracam uwagę, iż w ostatnich kilkudziesięciu latach nie tylko zmieniły się standardy cywilizacyjne, technologie, przyrosła wiedza pedagogiczna, psychologiczna i medyczna, pozwalająca na dostosowanie skuteczniejszych strategii rehabilitacyjnych i organizację godnych warunków życia, ale wzrosła również świadomość samych osób niepełnosprawnych. Niezależnie od tego, co sądzą o tym badacze, rozbudziły się oczekiwania partycypacyjne tej grupy, poparte ruchem w obronie praw człowieka (praw osób niepełnosprawnych) i na rzecz zmiany postaw społecznych wobec niepełnosprawności i niepełnosprawnych. Po czasie walki o wprowadzenie do dyskursu publicznego haseł wyrównywania szans, integracji i normalizacji następuje ocena stopnia ich sprawczości – weryfikacja, czy postulaty te mają charakter jedynie fasadowy, czy też faktycznie są realizowane, konfrontacja deklaracji z rzeczywistymi postawami społecznymi wobec osób z niepełnosprawnością. Wszystko przy konsekwentnej i wprowadzonej skutecznie do polityki społecznej zasadzie: „nic o nas bez nas”.

Odkąd u osób z niepełnosprawnością zrodziła się świadomość tego, że mogą liczyć przede wszystkim na siebie i że jedyną skuteczną drogą zmian jest wzięcie swoich spraw we własne ręce, proces społecznej zmiany uległ wyraźnemu przyspieszeniu. Wyrazista reprezentacja tej grupy doprowadziła do przyjęcia przez Europejski Kongres Osób Niepełnosprawnych w 2002 roku Deklaracji Madryckiej – dokumentu programowego uchwalonego w imieniu 50 milionów niepełnosprawnych Europejczyków. Ma to swoją wymowę. Hasło Deklaracji Madryckiej „nic o nas bez nas” zostało powtórzone, a zarazem wzmocnione w Manifeście Europejskiego Parlamentu Osób Niepełnosprawnych (EPON) z 2003 roku. Mija 10 lat od ogłoszenia tych dokumentów i trzeba przyznać, że są to produktywne lata, zaś zwieńczeniem ich osiągnięć jest ogłoszenie Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych. Można powiedzieć, iż skuteczne okazało się zarówno doraźne reagowanie społeczności niepełnosprawnych w (wielu) poszczególnych krajach oraz na forum międzynarodowym na to, co się dzieje w życiu społecznym, aktywny udział w pikietach, marszach, petycjach, podjęcie różnych innych form obywatelskiego zaangażowania na rzecz lepszej przyszłości, jak i bardziej trwałe działania w ramach stowarzyszeń, organizacji

pozarządowych i aktywności społecznej¹⁴⁷. Nowym obszarem samostanowienia i aktem zabrania głosu we własnej sprawie jest realizacja misji upowszechniania wiedzy, a nawet podejmowania własnych, niezależnych badań naukowych, ekspertyz, opracowywania raportów dotyczących niepełnosprawności, także głuchoty i g/Głuchych. Przybiera na sile również ruch międzynarodowy. Od roku 1951 organizowane są kongresy Światowej Federacji Głuchych (*World Federation of the Deaf*), która zrzesza aktualnie ponad 70 milionów członków ze 133 krajów¹⁴⁸. Międzynarodowe festiwale sztuki i konferencje głuchych – *Deaf Way* i *Deaf Way II* – niezwykle w swojej skali wydarzenia o charakterze kulturalnym, naukowym i społecznym – odbyły się w roku 1989 i 2002. Podkreślana jest nie tylko odrębność tożsamości i języka, ale także duma z bycia głuchym, co odzwierciedla się w nazwach takich organizacji, jak *Deaf Pride*, *Deaf Liberation Front*, *Deaf Power* czy też *Deaf Power Now*. Podobny charakter miało wykreowanie pojęcia „kulturowo Głuchy” na określenie niesłyszącej osoby, która identyfikuje się z językiem migowym oraz kulturą i społecznością Głuchych. Wprowadzono też pisownię słowa *Deaf/Głuchy* wielką literą jako sposób zakomunikowania, że w danym kontekście chodzi o przynależność do tej społeczności¹⁴⁹.

O procesach emancypacyjnych świadczy reaktywny charakter różnych działań podejmowanych przez niepełnosprawnych. Dobrze widać to na przykładzie g/Głuchych. Podam tylko kilka przykładów. Powstanie pod koniec XIX wieku w USA Narodowego Stowarzyszenia Głuchych (*National Association of the Deaf* – NAD), które nadchodzące stulecie ogłosiło wiekiem świadomości Głuchych (*A Century of Deaf Awareness*), było bezpośrednią reakcją na rezolucję mediolańską z 1880 r., zabraniającą używania w szkołach dla głuchych języka migowego. Rewolucja na

¹⁴⁷ Przejawy ruchu emancypacyjnego osób niepełnosprawnych są przeze mnie opisywane dokładnie w publikacjach dotyczących problemów rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych, dlatego tutaj wybrałam tylko niektóre przykłady. Zob. D. Podgórska-Jachnik (2009), *Czy osoby niepełnosprawne potrzebują rzecznika i innych osób występujących w ich imieniu?* [w:] tejże (red.), *Problemy rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych*, WSP w Łodzi/EPG, Łódź, s. 29–36.

¹⁴⁸ *II Międzynarodowa Konferencja Światowej Federacji Głuchych, 16-18 października 2013 r. Sydney, Australia* (2012), „Świat Ciszy”, nr 3, s. 20.

¹⁴⁹ Więcej informacji na ten temat w: D. Podgórska-Jachnik (2006), *Historia wychowania i edukacji głuchych z perspektywy surdopedagogiki początku XXI wieku* [w:] D. Baczała, J. Binne-sebel, J. Błęszyński (red.), *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną*, Łódź, Wyd. Naukowe WSEZ, s. 163–194.

Uniwersytecie Gallaudeta w Waszyngtonie z hasłem *Deaf Rector Now!* była reakcją na lekceważenie woli, oczekiwań i praw głuchych studentów¹⁵⁰. Ogólnokrajowy protest polskich g/Głuchych przeciwko sposobowi obsadzenia stanowisk Polskiej Rady Języka Migowego w grudniu 2012 r. był reakcją na brak w jej składzie Głuchych, natywnych użytkowników tego języka. Sądząc po tym, ile nadziei wywołało wprowadzenie w życie półtora roku wcześniej *Ustawy o języku migowym i innych środkach komunikowania się*¹⁵¹, rozczarowanie środowiska Głuchych można było przewidzieć, ale zlekceważono jego potrzeby. Po protestach – przeprowadzono wybory uzupełniające.

Podobne tendencje widoczne są w środowiskach innych niepełnosprawnych, którzy aktywnie próbują wpływać na otaczającą ich rzeczywistość, na swój wizerunek i na swoje życie. W literaturze amerykańskiej słowo *Disabled* coraz częściej – tak jak *Deaf* – pisane jest wielką literą. Choć próba postawienia znaku równości między Głuchymi a Niepełnosprawnymi skazana jest na niepowodzenie – należy bowiem uwzględnić aspekt odmiennej specyfiki językowej tej pierwszej grupy – to w innych wymiarach można zrozumieć, skąd bierze się podobna potrzeba sametykietowania się, eksponowania godności. Powodem jest chęć zaznaczenia wspólnotowości, uczestnictwa w odmiennej (własnej) kulturze oraz zjednoczenia – potrzeba walki o swoje prawa. Właśnie równość wobec prawa, wyrównywanie szans w życiu społecznym, partycypacja w nim, prawo do mówienia własnym głosem – to podstawowe hasła-zasady ruchu na rzecz inkluzji i integracji społecznej, formułowane przez osoby niepełnosprawne jako równorzędnych partnerów tego procesu. Do tego należałoby dołączyć jeszcze może nieco wulgarnie brzmiący, ale robiący karierę slogan polityczny: *Piss on Pity!* (Olewać litość!), gdyż dużo

¹⁵⁰ Chodzi o protest głuchych studentów w 1988 roku na Uniwersytecie Gallaudeta w Waszyngtonie, uznany za rewolucję, która doprowadziła do powołania na stanowisko rektora pierwszego głuchego profesora na świecie, Irvina Kinga Jordana. Wydarzenie ma rangę historyczną w skali światowej oraz wymiar symboliczny dla kultury Głuchych, dlatego bardzo ważnym dla grupy polskich uczestników „Deaf Way II” w 2002 r. było osobiste spotkanie z I. K. Jordanem. W marcu br. społeczność Głuchych w Polsce odnotowała również fakt 25. rocznicy tego przełomowego wydarzenia. Zob. *Uniwersytet Gallaudet. 25 rocznica powołania Głuchego Rektora*, [online] [dostęp: 1.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.glusi.com.pl/2013/03/universytet-gallaudet-25-rocznica.html>.

¹⁵¹ *Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się* (Dz. U. z 2011 r. Nr 209, poz. 1243).

mówi nam zarówno o współczesnym rozumieniu niepełnosprawności, jak i o kulturze Niepełnosprawnych. Samo hasło związane jest z ruchem niepełnosprawnych artystów brytyjskich (*Disability Arts Movement*), którego aktywność przypada na drugą połowę XX wieku, a szczególnie na lata 80. i 90. Właśnie sztukę jego przedstawiciele uznali za nowy środek wyrażania doświadczenia niepełnosprawności i jej społecznej dekonstrukcji. Nie zawsze była to „grzeczna” sztuka, jaka kojarzy nam się z okolicznościowymi świątecznymi przedstawieniami, które tworzone są w szkołach specjalnych czy domach pomocy społecznej¹⁵². Zamierzona „niegrzeczność” jako wyraz buntu przeciwko protekcyjalnemu, infantylnemu podejściu do osób niepełnosprawnych, przeciwko deprecjonującemu (nie tylko niepełnosprawnych) kultowi ciała itp. pojawiła się w twórczości muzyków związanych z tym ruchem, między innymi u legendarnego Johna Crescendo (z którego songu pochodzi manifest *Piss on Pity!*), Iana Stanton’a i innych. „Olewanie litości”, demaskowanie upokorzeń związanych z byciem przedmiotem działań charytatywnych, „fuck” wykrzywane tym, którzy nie pozwalają kochać niepełnosprawnym ich własnego (może ułomnego, ale jedyne posiadane) ciała, doświadczając rozkoszy miłości, seksualności, decydować o tym i w ogóle decydować o sobie – to, między innymi, założenia niekonwencjonalnego manifestu tych artystów¹⁵³. Zamierzona wulgarność jest przejawem buntu ludzi, którym „pozwala się mówić *spastic, cripple, handicapped, mongoloid, difficult, tragic*, ale nie pozwala się mówić *fuck*”¹⁵⁴. I właśnie dlatego wykrzykują to, co dla nich zakazane, krzyczą *fuck* i *fuck off everybody*,

¹⁵² Nie deprecjonuję tymi słowami ani sztuki niepełnosprawnych, ani roli amatorskiego uprawiania twórczości przez osoby niepełnosprawne, gdyż doceniam i firmuję ich rolę osobowotwórczą, terapeutyczną, edukacyjną i czysto artystyczną. Chcę się jednak zmierzyć ze stereotypem, przez który duża część społeczeństwa nie obdarza nawet cieniem zainteresowania niepełnosprawnych artystów, nie spodziewając się po nich niczego szczególnego. Tymczasem specyfika ich doświadczeń, sposobu postrzegania świata oraz często niekonwencjonalne środki wyrazu powodują, iż *Disability Arts* wnosi prawdziwie nową jakość artystyczną do naszego dziedzictwa kulturowego.

¹⁵³ Oprócz *Piss on pity! Disability* Johny Crescendo śpiewał po prostu: “I don’t need your charity! [...] We don’t want your ‘special schools’ / We gotta get out and teach the fools / We’ve got choices and rights in our lives” (*Choices and Rights*), albo po prostu i czy to się komu podobało, czy nie: *I love my body!* Śpiewał ironiczne teksty o nodze, której nie posiadał, i o innych członkach swego ciała, ... które posiadał. I nie był jedynym, który w taki sposób włączył się do dyskursu *Disability Arts*. Zob. C. Cameron (2009), *Tragic but brave or just craps with chips? Songs and their lyrics in the Disability Arts Movement in Britain*, “Popular Music”, No. 28 (3).

¹⁵⁴ Zostawiłam te zrozumiałe dla polskiego czytelnika określenia w oryginale, aby lepiej oddać charakter całej wypowiedzi.

budując obrazoburczy wizerunek „złego chłopca” (*bad boy*)¹⁵⁵. Podczas gdy w świątyniach wiedzy toczy się ugrzecznona akademicka dyskusja nad doborem najłagodniejszych i najbardziej neutralnych słów opisujących niepełnosprawność, William Peace, nowojorski profesor uniwersytecki, antropolog, z premedytacją bulwersuje otoczenie rozległym tatuażem¹⁵⁶ (podczas gdy w innej przestrzeni internetu toczy się spór wokół pytania: po co niepełnosprawnemu tatuaż?) oraz zaczepnym przydomkiem „zły kaleka” (*bad cripple*), świadomie użytym jako tytuł jego bloga, poświęconego niepełnosprawności¹⁵⁷. Wykształcony, wyemancypowany, prowadzący mimo niepełnosprawności niezależne życie użytkownik inwalidzkiego wózka używa prowokacji i wizerunku „złego, wytatuowanego kaleki” do wytrącenia społeczeństwa ze stereotypowego (nie)myślenia o niepełnosprawności i uprzejmej, politycznie poprawnej obojętności. Opór jako postawa przeciwstawna konformizmowi i uległości, wyjście z roli, niesubordynacja, przewrotność, humor, często czarny humor, czasem świętokradztwo – we współczesnym świecie skrajne, nieoczekiwane, prowokacyjne formy ekspresji są często jedyną możliwością zwrócenia uwagi społeczeństwa na niektóre problemy – dla jednych palące, dla jednych niezauważalne¹⁵⁸. Przykłady niezwykłych historii rozbijających tradycyjne wyobrażenia o niepełnosprawności można by mnożyć, jednak o skali emancypacji nie decyduje niezwykłość działań (super)bohaterów, ale to, na ile ich transgresyjne działania przyczyniły się do zwycięstw nad

¹⁵⁵ *Piss on pity, fuck off, bad cripple, doll-retard* – to tylko niektóre przykłady manifestacji sprzeciwu wobec publicznej deprecjacji osób z niepełnosprawnością, których opisy znalazły się w innym tekście, zob. D. Podgórska-Jachnik (2013), *Deprecjacja osób z niepełnosprawnością dyskursie publicznym za pośrednictwem mediów* [w:] Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością*, seria „Pałace Problemy Edukacji i Pedagogiki”, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

¹⁵⁶ *Guest blog: Bad (tattooed) Cripple* (2011) [w:] Needlesandsins.com [blog] [online] [dostęp: 30.09.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.needlesandsins.com/2011/08/guest-blog-the-artful-stigma.html>.

¹⁵⁷ William Peace podejmuje wiele interesujących i trudnych tematów dotyczących niepełnosprawności, np. mówi o relacjach między prawami człowieka a prawami osób niepełnosprawnych, o upośledzającej charytatywności i stylach bycia niepełnosprawnym, o problemie eutanazji w odniesieniu do osób niepełnosprawnych, próbuje znaleźć szerszy kontekst i znaczenie dla różnych wydarzeń przebiegających z udziałem niepełnosprawnych (np. *casus* Christophera Reeve’a lub Oscara Pistoriusa). Informuje również czytelników o przygotowaniu do druku książki *Bad Cripple: A Protest From an Invisible Man*, podaje za: Bad Cripple [blog internetowy] [online] [dostęp: 29.10.2012]. Dostępny w internecie: <http://badcripple.blogspot.com>.

¹⁵⁸ R. Drozdowski (2009), *Obraza na obrazy. Strategie społecznego oporu wobec obrazów dominujących*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.

opresją niepełnosprawności w wymiarze powszechnym, sprowadzając tę niezwykłość do właściwych rozmiarów, nieprzysłaniających normalności życia. Normalności na swój własny sposób.

Czy zatem można mówić o emancypacji osób z niepełnosprawnością? Zdecydowanie tak. Ich zbiorowa emancypacja wyrażona sprzeciwem wobec marginesowego usytuowania społecznego i pogwałcenia praw jest zjawiskiem, które przyniósł XX wiek, a rozwija wiek XXI. Tego już nie trzeba udowadniać, choć warto badać, opisywać, analizować, a przede wszystkim otworzyć się na przekaz płynący ze strony niepełnosprawnych. Ale na ile zjawisko to znajduje potwierdzenie w perspektywie indywidualnych ludzkich losów i indywidualnych emancypacji? Odzwierciedlenia tego faktu należy poszukać w jednostkowych historiach, osobistych perspektywach postrzegania świata, samego siebie i swojego miejsca w tym świecie. To także zadanie postawione w niniejszej książce.

Rozdział 2

Głusi a głuchota – współczesne konteksty

Ograniczenia i nierówności szans wynikające z uszkodzenia słuchu

Niedosłyszający, słabosłyszający, niesłyszający. Głuchoniemi, głusi, Głusi. Ogłuchli. Głuchnący. Osoby z uszkodzonym słuchem lub z niepełnosprawnością słuchową¹. Te i inne określenia odnoszą się do ludzi, u których stwierdza się nieprawidłowość funkcjonalną lub brak jednego z podstawowych narządzi percepcyjnych.

Uszkodzenie słuchu jest związane z poważnym naruszeniem struktur organizmu i może być dużym zagrożeniem dla dalszego rozwoju jego funkcji, przy czym rozległość i głębokość skutków zależą będzie od wielu czynników. Z jednej strony będą to czynniki związane z samym uszkodzeniem: jego stopień (ubytek słuchu mierzony w decybelach), zakres (parametry częstotliwości dźwięków słabiej odbieranych lub nieodbieranych), przyczyna (miejsce uszkodzenia, dynamika i [nie]odwracalność zmian), wiek utraty słuchu (istotny z punktu widzenia stopnia zakłócenia procesu osiągnięcia kompetencji językowych i komunikacyjnych). Z drugiej strony funkcjonalne skutki uszkodzenia słuchu zależą będą od podjętych działań (re)habilitacyjnych, przede wszystkim od szybkości dostrzeżenia problemu oraz od trafności, jakości, intensywności, a także

¹ Znaczący tematyczny dostrzegają w tym wprowadzeniu rozszerzone wyliczenie zainspirowane tytułem książki Bogdana Szczepankowskiego, zob. B. Szczepankowski (1999), *Niesłyszający – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Wyd. WSiP, Warszawa. Była to w Polsce jedna z pierwszych książek poświęconych osobom z uszkodzonym słuchem o charakterze kompendium, wychodząca poza tradycyjny kontekst surdopedagogiki o ścisłym ukierunkowaniu rehabilitacyjno-edukacyjnym. Autor w pewnym sensie rozwija koncepcję Kazimierza Kirejczyka zawartą w tytule i koncepcji jego książki z 1957 r. pt. *Głusi*. Wyjście poza tradycyjnie rozumianą surdopedagogikę oznacza konieczność ukazania zarysu historii społeczności g/Głuchych na tle historii edukacji tych osób, odkrycia nowych i poszerzonych pól partycypacji społecznej, pokazania zmieniającej się roli języka migowego w edukacji i rozwoju kultury, zmian legislacyjnych.

konsekwencji działań terapeutyczno-wychowawczych. Zawsze jednak należy liczyć się z pewnymi ograniczeniami, a co za tym idzie z nierównością szans osób z uszkodzonym słuchem w różnych obszarach życia względem osób słyszących. Wszystko to jednak usytuowane jest w bardzo złożonym kontekście psychospołecznym, przez co prosty, wydawać by się mogło, bilans: „stracił – zyskał – posiada” prowadzi do bardzo zindywidualizowanych wniosków na temat wyników rozwojowych w jednostkowych rozrachunkach różnych osób.

Problematyka głuchoty ma swoją obszerną literaturę o charakterze medycznym, w której zostały opisane nie tylko psychofizjologiczne podstawy słyszenia, ale również przyczyny, rodzaje, stopień, zakres, dynamika i charakter różnych uszkodzeń słuchu oraz możliwości oddziaływania terapeutycznego. Z medycznego punktu widzenia gruntowna wiedza w tym zakresie oznacza możliwość dostosowania odpowiednich działań profilaktycznych, prowadzenia badań genetycznych, ale również przeprowadzania interwencji o charakterze „naprawczym” – głównie otolaryngologicznym, jak i kompensacyjnym – głównie protezowania audiologicznego poprzez aparaty słuchowe, implanty ślimakowe i pniowe. Choć społeczne modele niepełnosprawności odcinają się od jej medykalizacji, nie zwalnia to (surdo)pedagogów z obowiązku dobrej orientacji w tej tematyce. Podstawowa wiedza w tym zakresie niezbędna jest pedagogom zarówno dla zrozumienia mechanizmów odpowiedzialnych za (nie)słyszanie, jak i poznania głównych założeń medycznego modelu głuchoty, pozostającego w opozycji do modelu społeczno-kulturowego. Dla celów pedagogicznych właściwe jest zapoznanie się z interdyscyplinarnym ujęciem zagadnień słuchu, mowy i komunikacji językowej oraz ich zaburzeń, które wchodzi w zakres tzw. audiofonologii pedagogicznej². Choć to bardzo wyspecjalizowany obszar badawczy, literatura z tego zakresu jest ogólnie dostępna, nie ma więc potrzeby streszczania w tym miejscu podstaw wiedzy o uszkodzeniach słuchu. Odwołuje się do tych zagadnień większość pedagogów zajmujących się badawczo problematyką głuchoty. Nie ma więc powodów do szczegółowego repetytorium. Zagadnienie to w kontekście niniejszej pracy istotne jest o tyle, że uczestnicy badań

² B. Szczepankowski (2009), *Wspomaganie rozwoju dziecka niesłyszącego. Audiofonologia pedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa; również czasopismo naukowe „Audiofonologia” (wcześniej „Biuletyn Audiofonologii”).

różnią się od siebie m.in. stopniem ubytku słuchu oraz wiekiem, kiedy nastąpiło uszkodzenie.

Istnieje kilka różnych klasyfikacji uszkodzeń słuchu³, różniących się liczbą wyróżnionych kategorii (stopni) uszkodzeń, nomenklaturą (najczęściej w tej roli występują określenia przymiotnikowe, opisujące stopień uszkodzenia), niewielkimi przesunięciami zakresów liczbowych ich granic. Można więc mówić o różnicach pomiarowo-diagnostycznych oraz o różnej szczegółowości klasyfikacji, odzwierciedlającej zazwyczaj dostrzeżone różnice funkcjonalne pomiędzy różnymi grupami. Wszystkie te klasyfikacje uznają ubytek słuchu na poziomie 20 dB i mniejszy za normę, czyli stan, który mimo różnych sytuacyjnych niedogodności (nieusłyszenie czegoś w rozmowie, pewna dezorientacja w dyskusji grupowej, konieczność głośniejszego słuchania radia czy telewizji itp.) nie powinien w większym stopniu rzutować na funkcjonowanie człowieka. W przypadku małego dziecka – nie powinien ograniczać jego rozwoju, szczególnie w zakresie mowy i zdolności komunikowania się. Jak wynika ze statystyk WHO, najczęstszym przypadkiem jest tzw. uszkodzenie obustronne, jednak trzeba zastrzec, że stopień uszkodzenia każdego z narządów słuchu może być różny. WHO traktuje jako uszkodzenie obustronne takie, gdy ubytek w lepszym uchu wynosi minimum 30 dB u dziecka, a 40 dB u dorosłego⁴. Różnica związana jest z tym, że te 10 dB dorosły człowiek, znający język, jest w stanie skompensować, natomiast dla dziecka, uczącego się dopiero rozróżniać dźwięki języka, nawet ta niewielka różnica może oznaczać brak jednoznaczności komunikatu językowego, co Czesław Dziemidowicz uznaje za fundamentalny warunek złamania przez dziecko kodu językowego⁵.

³ Por. K. Krakowiak (2006), *Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych* [w:] K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, (red.), „*Nie głos, ale słowo...*”. *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, Wyd. KUL, Lublin, s. 262; K. Krakowiak (1995), *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dziecka z uszkodzonym słuchem*, Wyd. UMCS, Lublin; O. Perier (1992), *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Aspekty medyczne, wychowawcze, socjologiczne i psychologiczne*, s. 17–18; B. Szczepankowski (1999), *Niesłyszący, głusi, głuchoniemi. Wyrównywanie szans*; B. Szczepankowski (2009), *Wspomaganie rozwoju dziecka niesłyszącego. Audiofonologia pedagogiczna*; U. Bartnikowska (2010), *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Wyd. Akademickie „Akapit”, Toruń.

⁴ WHO (2013), *Deafness and hearing loss* [online] [aktualizacja: 02.2013] [dostęp: 2.03.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/>.

⁵ Cz. Dziemidowicz (1996), *Dziecko głuche i język ojczysty*, Wyd. „Tantan”, Bydgoszcz, s. 83–93.

Wszystkie przywoływane klasyfikacje⁶ zgodnie uznają też za pierwszy poziom uszkodzeń ubytek słuchu mieszczący się w przedziale 21–40 dB, określając go jako uszkodzenie łagodne, lekkie. Jednak nawet w przypadku, gdy ich zastosowanie jest nieosiągalne, osoba z takim uszczerbkiem słuchu nadal zachowuje pewien dostęp do dźwięków mowy. Kazimiera Krakowiak określa ten poziom ubytku jako taki, na którym niektóre elementy odbieranej mowy nie będą identyfikowane⁷. Na kolejnym poziomie (ubytek słuchu w granicach 41–70 dB) nieodbierana będzie już znaczna część bodźców słuchowych (niedosłuch średni, umiarkowany)⁸. Oba poziomy uszkodzeń dotyczą jednej kategorii osób, które można określić jako słabosłyszące. Z pedagogicznego punktu widzenia oznacza to, że uszkodzenie słuchu w stopniu od ok. 30–35 dB do ok. 70 dB, wsparte aparatami słuchowymi lub bez nich, będzie powodowało trudności w odbiorze mowy drogą naturalną, lecz wciąż będzie on możliwy⁹. Dziecko słabosłyszące może zatem opanować mowę dźwiękową w sposób naturalny, czyli za pośrednictwem słuchu¹⁰. W niektórych klasyfikacjach odróżnia się jeszcze od osób słabosłyszących – osoby niedosłyszące, jako grupę z mniejszymi problemami słuchowymi, choć najczęściej używa się tych pojęć zamiennie. Poniżej granicy ok. 70 dB możliwości kompensacyjne aparatów są już poważnie ograniczone. Dlatego mimo zachowania możliwości słyszenia wielu dźwięków (czasem w zakresie innych częstotliwości niż częstotliwość mowy ludzkiej) osobę z takim ubytkiem określa się już jako niesłyszącą (głuchą)¹¹. Dziecko głuche nie może opanować mowy ustnej drogą naturalną, tj. przez naśladownictwo¹², nawet w aparatach słuchowych. Za głębokie uszkodzenie słuchu uznaje się ubytki powyżej 85–95 dB¹³. Granica ta nie jest wyznaczona w sposób ostateczny, ze względu na stały postęp technologiczny, który podnosi jakość samych

⁶ Wymienione w przypisie nr 3.

⁷ K. Krakowiak (2006), *Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych* [w:] K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), „*Nie głos, ale słowo...*”. *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, Wyd. KUL, Lublin, s. 262.

⁸ Tamże; zob. też: U. Bartnikowska (2010), *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Wyd. Akademickie „Akapit”, Toruń, s. 23.

⁹ O. Perier (1992), *Dziecko z uszkodzonym...*, dz. cyt., s. 18.

¹⁰ U. Eckert (1997), *Pedagogika niesłyszących...*, dz. cyt., s. 150.

¹¹ O. Perier (1992), *Dziecko z uszkodzonym...*, dz. cyt., s. 17–18.

¹² U. Eckert (1997), *Pedagogika niesłyszących...*, dz. cyt., s. 150.

¹³ U. Bartnikowska (2010), *Sytuacja społeczna...*, dz. cyt., s. 23.

aparatów, podobnie jak płynna jest granica pomiędzy słabosłyszącymi i niesłyszącymi.

Międzynarodowa klasyfikacja BIAP (Biura Audiofonologii) wyróżnia pięć stopni uszkodzenia:

- lekki (ang. *mild*) – 21–40 dB,
- umiarkowany (ang. *moderat*) – 41–70 dB,
- znaczny (ang. *severe*) – 71–90 dB,
- głęboki (ang. *profound*) – 91–119 dB,
- całkowity (ang. *total*) – 120 dB¹⁴.

Ograniczenia w odbiorze dźwięków dotyczą pasma częstotliwości najistotniejszych dla rozumienia mowy ludzkiej (w diagnozie audiometrycznej 500 Hz do 2000 Hz lub 4000 Hz), a wskaźnik ubytku słuchu oznacza uśredniony wynik dla lepszego ucha (co interpretujemy w kategoriach potencjału, a nie braku). Klasyfikacja ta jest użyteczna w przypadku większości pedagogicznych opisów, adekwatna jest również dla wydania diagnozy ukazującej ogólnie charakterystykę audiologiczną ucznia z uszkodzonym słuchem. Nie jest natomiast wystarczająca dla zobrazowania możliwości słuchowych (znowu: możliwości, a nie ograniczeń!) osoby uczestniczącej w rehabilitacji rozwijającej słuch: w wychowaniu słuchowym czy treningu słuchowym. Dlatego tam, gdzie stosuje się przede wszystkim metody oralne lub oralne w kombinacji z innymi, używa się dodatkowej klasyfikacji głębszych stopni uszkodzeń. Kazimiera Krakowiak, autorka metody fonogestów, zaproponowała taki dodatkowy podział uwzględniający również możliwość odbioru tonów o częstotliwościach niskich (dodatkowo częstotliwość 250 Hz), który pozwala wyłonić jeszcze następujące stopnie wśród głębokich uszkodzeń słuchu:

- „grupa złota” – ubytek mniejszy lub równy 90 dB;
- „grupa srebrna” – ubytek w przedziale 90–100 dB;
- „grupa brązowa” – ubytek powyżej 100 dB¹⁵.

W zaproponowanej nomenklaturze widoczna jest analogia do nazewnictwa sportowych medali, co wskazuje na pozytywne wartościowanie jakichkolwiek zachowanych funkcji słuchu. Dla współczesnych metod rehabilitacji

¹⁴ Podaję za: B. Szczepankowski, D. Koncewicz (2012), *Język migowy w terapii*, wyd. 2, popr., Wydawnictwo Naukowe WSP w Łodzi, Łódź, s. 12.

¹⁵ K. Krakowiak (2006), *Pedagogiczna typologia...*, dz. cyt., s. 262.

istotne mogą być nawet drobne różnice funkcjonalne stanu narządu słuchu, nawet takie, jakie występują u osób, które niegdyś przyporządkowywane byłyby do jednej kategorii – osób z bardzo głębokim ubytkiem słuchu, czyli głuchych. Obecnie nawet różnica pomiędzy ubytkiem na poziomie 100 dB a 115 dB może mieć znaczenie rehabilitacyjne. Jeśli „może” – to nie znaczy, że „musi”. Choć trudno czasem zrozumieć słyszącym, że autonomicznym wyborem osoby z uszkodzonym słuchem jest rezygnacja z rehabilitacji i możliwości życia wśród dźwięków, a nawet odrzucenie protez słuchowych. Trzeba oddzielić fakt zachowanego potencjału słuchowego od tego, jaki robi się z niego użytek w procesie rehabilitacji i w życiu; umieć dostrzec ten potencjał, stworzyć szansę rozwoju możliwości słuchowych, ale jednocześnie nie przeceniać znaczenia zachowanych resztek słuchu w kontekście ich wykorzystania w procesach komunikacyjnych, uszanować indywidualne preferencje głuchego człowieka, jego ewentualną nadwrażliwość na dźwięki, jak również argumenty ideowe i kulturowe, decydujące o wyborze¹⁶.

Dylematy takie w mniejszym stopniu dotyczą osób, które słuch utraciły, zwłaszcza w późniejszym okresie. Wzrastanie w świecie dźwięków, nauczanie się obcowania wśród nich zazwyczaj powoduje potrzebę i chęć pozostania w tym otoczeniu, a więc uruchamia dążenia do przywrócenia słuchu lub jego namiastki. Wczesny wiek utraty słuchu może spowodować zupełnie inne skutki rozwojowe, np. w postaci słabszego poziomu opanowania języka niż utrata późniejsza, przy porównywalnym ubytku możliwości percepcyjnych. Wiek, w jakim doszło do utraty słuchu, wpływa znacząco na możliwość gromadzenia osobistych zasobów leksykalnych, ale przede wszystkim późniejsza utrata słuchu pozwala jeszcze na złamanie szyfru języka ojczystego i – zgodnie z koncepcją Noama Chomsky'ego – rozpoznanie jego kodu gramatycznego. Odbywa się to w tzw. okresie perilingwalnym (zwanym też interlingwalnym). Utrata słuchu w tym czasie, tj. przed 2 r.ż., pozbawia dziecko dostępu do korpusu języka mówionego jego otoczenia, skąd bierze się wiedza użytkowników języka o jego systemie gramatycznym. Utrata słuchu w okresie postlingwalnym, po 5–8 r.ż., nie powinna już zagrażać możliwości poznania systemu językowego i np. być barierą w opanowaniu języka pisanego¹⁷. Każdy rok życia w kontakcie z mową ludzką przyczynia się do

¹⁶ D. Podgórska-Jachnik (2010), *Otwarcie na integrację w systemie edukacji – co powinien wiedzieć każdy pedagog o psychologicznych aspektach uszkodzenia słuchu?*, „Studia Edukacyjne”, nr 9, UAM, s. 135–154.

¹⁷ Por. K. Krakowiak (2006), *Pedagogiczna typologia...*, dz. cyt., s. 267.

ochrony naturalnych procesów akwizycji językowej. Nie zmienia to faktu, że brak kontroli słuchowej, w efekcie utraty słuchu w dorosłym życiu, przyczynia się do obniżenia kontroli nad artykulacją. Brak audytywno-werbalnego sprzężenia zwrotnego oznacza najczęściej szybsze lub wolniejsze obniżanie się sprawności artykulacyjnej i pogorszenie zrozumiałości mowy.

Mimo ogromnego znaczenia resztek słuchu w rehabilitacji audytywnej, opisywane wyżej subtelne różnice w możliwościach słuchowych teoretycznie nie odgrywają większego znaczenia dla metod opartych na języku migowym. Teoretycznie, bo samo, chociażby częściowe, percypowanie dźwięków nie jest postrzegane jako zagrożenie dla akwizycji tego języka, podczas gdy język migowy postrzegano do niedawna jako konkurencję dla języka fonicznego: wcześniej określano go jako „śmierć dla mowy”¹⁸, obecnie mówi

¹⁸ Był to bardzo popularny „straszak” na rodziców, utwierdzający ich w przekonaniu, że tylko wychowanie słuchowe i komunikacja oralna są jedynymi naprawdę wartościowymi alternatywami rozwojowymi. Pod koniec lat 90. przestano w końcu straszyć rodziców językiem migowym, choć w przypadku słyszących rodziców akt aprobaty dla tego sposobu komunikacji jako wiodącego można uznać za posunięcie heroiczne i dramatyczne z czysto ludzkiego punktu widzenia, a w praktyce trudne do realizacji. W grę wchodzi więc właściwie opcja dwukulturowa i dwujęzyczna, chociaż również – dużo łatwiej ją zaakceptować teoretycznie (jest to nawet atrakcyjne rozwiązanie) niż zrealizować (nadal pozostaje trudność dostępu do wzorców językowych na najwyższym poziomie, a więc kontaktu ze środowiskiem Głuchych, uczenia się nowego języka przez rodziców, problem transmisji obu kultur w procesie wychowania. Dylemat rodziców obecny w praktyce edukacyjnej, prawie nie znajduje odzwierciedlenia w polskiej literaturze. W jakimś stopniu opisuje ten problem projekt badawczy J. Kobosko, dotyczący aspektów tożsamościowych – stawania się i bycia matką głuchego dziecka. [J. Kobosko, (2007), *Tożsamość macierzyńska matek słyszących młodzieży głuchej i jej znaczenie dla rozwoju osobowej tożsamości tej młodzieży*. Praca doktorska, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, kps. przechowywany w Bibliotece Uniwersytetu Warszawskiego; J. Kobosko, (2008), *Tożsamość macierzyńska matki a głuchota dziecka*, „Studia Psychologiczne”, nr 46(4), s. 35–50]. Najgłośniejszą jednak o dramatach wspomnianych wyborów mówi K. Krakowiak [zob. K. Krakowiak (2006), *Kim jest moje niesłyszące dziecko? (Rozważania o ukrytych założeniach antropologicznych współczesnych koncepcji surdopedagogiki i audiofonologii* [w:] K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), „*Nie głos...*”, dz. cyt., s. 53–70]. Autorka uzasadnia swoje stanowisko argumentami naukowymi, osadzonymi m.in. w teorii personalistycznej i transmisji kulturowej, próbując tą drogą zmierzyć się z dogmatycznymi, a czasem i demagogicznymi interpretacjami dotyczącymi wyborów sposobu komunikowania się słyszących rodziców z ich głuchym dzieckiem. Jednocześnie w sporze o wychowawcze pryncypia za myślą tej czołowej polskiej badaczki problemów komunikacji głuchych stoi doświadczenie matki dzieci z uszkodzonym słuchem. W poruszonej problematyce akwizycji języka polskiego jako drugiego Krakowiak, jako językoznawczyni, wskazuje również na problemy niedostrzegane lub niepodnoszone przez innych. Wskazuje na efekt utrudnienia w nabywaniu języka polskiego przez użytkowników języka migowego, dostrzegając w niepoprawnej składni zdań w języku polskim konstrukcje charakterystyczne dla składni języka głuchych. Autorka skupia wokół siebie liczną grupę młodych adeptów surdopedagogiki, także głuchych oraz CODA (*Childrens of Deaf Adults*), czyli dzieci głuchych rodziców. Można akceptować albo nie proponowaną przez badaczkę metodę fonogestów (wśród Głuchych i zwo-

się o nim w nieco łagodniejszym tonie¹⁹. Trzeba również zaznaczyć, że dla pedagoga opis samego stopnia ubytku słuchu ma jedynie znaczenie orientacyjne. Nie oddając różnicowania możliwości funkcjonalnych, nie pozwala na wyprowadzenie podstawowych algorytmów działań rehabilitacyjnych. Na możliwości funkcjonalne wpływają czynniki, które w skrócie można by było określić jako indywidualną historię rehabilitacji, zaś wśród nich najważniejsze to: wiek utraty słuchu i jej wykrycia, aparatownie, wiek podjęcia rehabilitacji, jej jakość i intensywność, ale także kluczowa autonomiczna decyzja rodziców o wyborze podstawowej strategii rehabilitacyjnej, a nawet ich stosunek do komunikacji ustnej i języka migowego. Gdy zostaje wybrana strategia oparta na języku migowym i metodach wizualnych, pytanie

lenników modelu społeczno-kulturowego głuchoty jest to metoda traktowana również jako przejaw oralizmu i kolonialnego zamachu na język migowy), ale nie sposób nie docenić racjonalności oporu Krakowiak, konsekwentnie podpieranego rzeczową argumentacją naukową wobec różnych „hurratrendów”, przenoszonych bezkrytycznie z innych krajów, innych kultur, innych warunków do naszej rzeczywistości. Natomiast w odpowiedzi na stawiane przez autorkę zarzuty można by, na obronę samej dwujęzyczności migowo-fonicznej jako wartościowej alternatywy komunikacyjnej, wskazać, iż negatywna interferencja systemów językowych występuje także w innych, „zwykłych” przypadkach bilingwilizmu, gdy nakładają się na siebie doświadczenia z różnych języków fonicznych. Potencjalnie dwujęzyczność dziecka z uszkodzonym słuchem może oznaczać podwójne kompetencje językowe, a więc być tak zwaną dwujęzycznością wzbogacającą – immersją. Jest to realne, jednak wymaga świadomych zabiegów wspomagających rozwój w warunkach tak nietypowej dwujęzyczności. Z psycholingwistycznego punktu widzenia kolejność przyswajania języków teoretycznie może być dowolna, jednak pozostaje ryzyko dwujęzyczności zubożającej, submersji, czyli niskich kompetencji językowych w jednym lub nawet w obu nabywanych językach. Jak sugeruje J. Cieszyńska [zob. J. Cieszyńska (1997), *Na temat języka migowego* [w:] *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej. Diagnozowanie i postępowanie usprawniające*. Materiały z konferencji w oprac. H. Mierzejewskiej i M. Przybysz-Piwkowej, CIP – Biblioteka Narodowa, Wydział Polonistyki UW, Towarzystwo Kultury Języka. Wydawnictwo DiG, Warszawa], efekt wzbogacający można osiągnąć przez „zanurzenie” dziecka w języku o mniejszym zasięgu, już po opanowaniu kompetencji w języku o zasięgu szerszym. Argumenty socjolingwistyczne wskazywałyby więc na kolejność: najpierw język ojczysty, potem język migowy. Jeśli stanie się to do 5 r.ż., także kompetencje z zakresu języka migowego nie powinny być u takiego dziecka mniejsze niż u jego natywnych użytkowników (*nativ-signers*). W literaturze określa się te osoby mianem *near-native-signers* (prawie natywni użytkownicy języka migowego) [zob. S. D. Fischer (1998), *Critical periods for Language Acquisition. Consequences for Deaf Education* [w:] A. Weisel (ed.) *Issues Unresolved: New Perspectives on Language and Deaf Education*, Gallaudet University Press, Washington DC]. O ile jednak w polskich warunkach hipotezy językowe K. Krakowiak poparte są wynikami konkretnych i nadal prowadzonych badań, o tyle inne, nowe opcje jawią się tylko jako ponętne alternatywy: nie złe, a wręcz przeciwnie, być może nawet fantastyczne, ale wymagają jeszcze solidnego empirycznego potwierdzenia.

¹⁹ Cz. Dziemidowicz (1996), *Dziecko głuche i język ojczysty*, Wyd. „Tantan”; Bydgoszcz; A. Löwe (1999), *Każde dziecko może nauczyć się słyszeć i mówić. Wczesna diagnoza i wczesna rehabilitacja dzieci z wadą słuchu*, Wyd. Media Rodzina, Warszawa.

o funkcjonowanie słuchowe staje się mniej ważne, a nawet może być postrzegane jako „politycznie niepoprawne” z punktu widzenia ortodoksji podejścia antymedycznego.

Dla celów psychopedagogicznych użyteczniejszy wydaje się jednak poszerzony opis funkcjonalny. Krakowiak w ramach swojej klasyfikacji wyróżnia cztery grupy podstawowe: funkcjonalnie słyszących, niedosłyszących, słabosłyszących lub niesłyszących (kontinuum funkcjonalne oparte na preferowanym sposobie komunikowania się bliższym słyszącym niż niesłyszącym), a wśród nich jeszcze podgrupy dodatkowe, wyodrębnione na podstawie kryteriów psycholingwistycznych i audiologicznych. Daje to aż 107 różnych podgrup, z których każda wymagałaby innego rodzaju wsparcia terapeutycznego, innej strategii komunikacyjnej i edukacyjnej²⁰. Nawet bez zagłębiania się w ich charakterystykę można sformułować wniosek, iż przy takiej niejednorodności działania wspierające muszą się opierać raczej na regułach heurystycznych niż algorytmicznych, a wiedza o głuchocie i całej jej złożoności służyć powinna zrozumieniu zachodzących mechanizmów rozwojowych – zarówno w aspekcie patologii (patologizacji) rozwoju, jak i kompensacji jego zaburzeń.

Jak wykazano w poprzednim rozdziale, słowo „patologia” jest słowem niepożądanym we współczesnym dyskursie niepełnosprawności, przywołując na myśl medyczne upośledzanie osób niepełnosprawnych. Nie da się jednak ani pominąć całkowicie aspektów medycznych niepełnosprawności, ani zaprzeczyć ich istnieniu. Można natomiast nadać im inny sens i określić miejsce w przyjętym paradygmacie. Żeby jednak to zrobić, trzeba najpierw zastanowić się nad zakresem potencjalnych skutków funkcjonalnych, które z tym rodzajem niepełnosprawności się wiążą. Ich realny zakres i stopień będzie zależał od wielu indywidualnych czynników, dlatego u każdej osoby z takim uszkodzeniem będzie inny. W dalszej części tego rozdziału w syntetyczny sposób przedstawię potencjalne skutki uszkodzenia słuchu. Skupię się głównie na skutkach edukacyjnych, gdyż kontekst edukacyjnych zmagani towarzyszył będzie opowieściom uczestników badań. Aby poznać koszt ich edukacyjnego wysiłku, trzeba sobie zdawać sprawę z barier i oporu materii, z jakimi przyszło im się latami zmagać. Jeśli nawet część z nich ma społecznie konstruowane znaczenie (a założyliśmy, że ma), to i tak oczekiwania nauczycieli i rodziców,

²⁰ K. Krakowiak (2006), *Pedagogiczna typologia...*, dz. cyt., s. 268–287.

ich wiedza czy niewiedza, stereotypy społeczne, z którymi przyszło się zmagać – wszystko to staje się realną barierą w realizacji własnej ścieżki edukacyjnej.

Zmysł słuchu jest jednym z pięciu ludzkich percepcyjnych kanałów poznawczych, różniących się modalnością odbieranych bodźców²¹. W hierarchii zmysłów, uzasadnionej znaczeniem w nabywaniu doświadczeń poznawczych, czyli poznawaniu świata, zmysł słuchu jest na drugim miejscu: tuż po zmyśle wzroku, a przed dotykiem. Trudno jednak na tej podstawie zweryfikować jego znaczenie dla ludzkiego życia, zwłaszcza ocenić, jaką rolę odgrywa w relacjach z innymi ludźmi i w komunikowaniu się oraz w złożonych sposobach poznawania świata, wykorzystujących bardziej rozwinięte i powiązane ze sobą interakcyjnie procesy poznawcze, w których percepcja jest tylko doświadczeniem źródłowym. Wielozmysłowa percepcyjna baza jest istotna dla wszystkich procesów poznawczych, ale mam tu na myśli przede wszystkim mowę i myślenie. Z ich niedostatków wynika szereg innych problemów, będących źródłem różnych ograniczeń, często nierówności szans, choć jednocześnie uruchamiających różnego rodzaju procesy i działania kompensacyjne.

Mówiąc o procesach kompensacyjnych, mam na myśli przede wszystkim naturalne procesy psychologiczne, poznawcze, zmierzające do zastąpienia w jakiś sposób funkcjonalnego braku, choćby przez wyrównawcze wykorzystanie innych zmysłów. Choć mechanizm kompensacji zmysłowej zawsze opiera się na współdziałaniu zmysłów nienaruszonych, to jednak główny ciężar zawsze zostaje przeniesiony na jeden z nich. W przypadku uszkodzenia słuchu jest to zmysł wzroku, ten w ogóle pierwszy w hierarchii, co powoduje, iż u człowieka, który nie słyszy, jego rola wzrasta jeszcze bardziej. Dominująca rola zmysłu wzroku u ludzi głuchych jest tak wyraźna, że aż dziwi, iż ich symbolem jest ucho, a nie... oko! Dlatego strategia kompensacyjna w przypadku uszkodzenia słuchu powinna wykorzystywać w maksymalnym stopniu możliwości wizualne, ale także dążyć do usprawnienia resztek słuchu i ogólnej stymulacji i aktywizacji, które pomogą uzupełnić niedostatek doświadczeń poznawczych. W szerszym kontekście działania

²¹ Mowa tu o tzw. zmysłach dojrzałych: wzroku, słuchu, dotyku, węchu i smaku. W okresie prenatalnym, gdy niektóre rodzaje zmysłów nie docierają do dziecka lub docierają tylko w sposób ograniczony, znaczenie mają – zgodnie z teorią integracji sensorycznej J. Ayres – inne zmysły: dotyk, zmysł równowagi i propriocepcji. W łonie matki płód jest w stanie odbierać dźwięki z otoczenia, ale w sposób ograniczony i z wyłączeniem przewodnictwa powietrznego.

kompensacyjne obejmą również wychowanie i wsparcie psychopedagogiczne, a także doświadczenia socjalizacyjne, otwierające drogę ku aktywnemu życiu, budowaniu poczucia kompetencji i własnej wartości, mimo istniejącego uszkodzenia słuchu. Jest to cały kompleks działań, które w zależności od sposobu rozumienia celu strategii kompensacyjnej i dokonywanych wyborów mogą przyjmować różne formy. Oczywiście punktem wyjścia dla tych wyborów będzie refleksja i próba odpowiedzi na szereg trudnych pytań, np.: ku czemu wychowywać?, na czym budować poczucie własnej wartości?, jakie kompetencje i jaka społeczność otworzy taką szansę? Pytania te oczywiście dotyczyć będą nie tylko strategii dydaktycznych, ale też stosunku do języka migowego, społeczności i kultury Głuchych, relacji pomiędzy słyszącymi i niesłyszącymi oraz usytuowania w tej właśnie przestrzeni społecznej osoby, o której przyszłości myślimy. To trudne decyzje, a każda z nich nie tylko może stwarzać nowe szanse, ale i generować nowe zagrożenia. Problemy te poruszone będą jeszcze w kolejnym podrozdziale, ale świadectwem mojego zainteresowania nimi jest także materiał zgromadzony w części empirycznej. Jedyne fenomen prawdziwych ludzkich losów jest w stanie wykazać głębię tego, co w podręcznikach akademickich przyjmuje formę bezdusznej dyrektywy, z za której nie widać uczuć, niepokojów, radości i małych zwycięstw, a czasem także dramatów głuchego dziecka i jego rodziny.

Wśród kompensacyjnych procesów psychologicznych należy również wskazać na adaptację funkcjonalną, którą można określić jako „nauczenie się funkcjonowania” mimo odmiennych warunków percepcyjnych. W przypadku osób z uszkodzonym słuchem taką próbą adaptacji może być np. nauka odczytywania mowy z ust – składanie obrazu mowy na podstawie wizualnej obserwacji ruchów artykulacyjnych służących produkcji niedostępnych dla głuchego dźwięków²². Umiejętność tę faktycznie posiadają niektóre osoby z uszkodzonym słuchem, choć zarówno jej rozpowszechnienie, jak i możliwość nieograniczonego wykorzystania bywa

²² Oczywiście posługuję się tu pewnym uproszczeniem. Czytanie mowy z ust (ang. *lipreading*) to złożona umiejętność, obejmująca zarówno percepcję wzrokową, jak i inne procesy: domysł, rozumienie sensu, aktualizację proprioreceptywnych doświadczeń własnych związanych z pracą analizatora kinestetycznego mowy, a nawet resztki słuchu. Jest to wartościowa umiejętność w przypadku uszkodzenia słuchu, niestety, nie jest tak powszechnie dostępna osobom głuchym, jak myślą słyszący, zob. M. Jędrzejczak (1984), *Badania procesu odczytywania mowy z ust u uczniów głuchych*, „Przegląd Psychologiczny”, t. XXVII, nr 2.

przeceniana²³. Innym przykładem adaptacji jest nauczenie się mowy artykułowanej bez dostępu do wzorca takiej mowy oraz przy ograniczonej kontroli słuchowej lub nawet jej braku. Choć to trudna sztuka, to jednak jest możliwa, co przez wiele lat poruszało wyobraźnię nauczycieli dzieci głuchych, a nawet wyznaczało cel całej logopedycznie zorientowanej surdopedagogiki²⁴. Wysiłek nie zawsze wart był swej ceny, gdyż u wielu osób z uszkodzonym słuchem brak kontroli słuchowej nad artykulacją, mimo usilnych ćwiczeń, sprawia, że mowa jest w dużym stopniu niezrozumiała. Dlatego wśród procesów kompensacyjnych natury psychologicznej znajdują się również takie, które wiążą się z wypracowaniem lub przyswojeniem zastępczych narzędzi poznawczych. Mogą to być np. specyficzne symbole służące myśleniu lub komunikacji, może to być również alternatywna dla języka fonicznego forma języka wizualnego, np. język migowy.

Pojęcie kompensacji obejmuje również cały szereg rozwiązań technicznych i organizacyjnych w edukacji, w otoczeniu i miejscu pracy ukierunkowanych na likwidację barier. Mówiąc o kompensacji technicznej, mam na myśli nie tylko aparaty słuchowe i implanty ślimakowe²⁵, ale także również całą technologię osobistego użytku (komputery, telefony komórkowe, pagery, iPfony, iPady, FM-y), telekomunikację i odbiór przekazów medialnych (tekstofony, wideofony, faksy, telegazety, tłumaczenia na język migowy w TV, TTY, systemy typu „tok-tu-tok”²⁶) oraz różne urządzenia wspomagające słyszenie lub wspomagające przekaz wizualny wykorzystywane w szkole, na uczelni, w miejscach użyteczności publicznej, kinach, teatrach itp. (nagłośnienie cyfrowe, pętle induktofoniczne, sygnalizacja wizualna, rzutniki multimedialne, tablice interaktywne i in.)²⁷.

²³ Nawet u tych, którzy tę umiejętność posiadli, dłuższe korzystanie z tego kanału odbioru, np. w czasie wykładu lub w różnych innych sytuacjach, np. w czasie wieloosobowej dyskusji, ujawnia swoje ograniczenia.

²⁴ Cz. Dziemidowicz (1996), *Dziecko głuche i język ojczysty: traktat o rozwoju języka w całkowitej ciszy*, Wyd. „Tantan”, Bydgoszcz.

²⁵ B. Szczepankowski (2009), *Wspomaganie rozwoju...*, dz. cyt., s. 59–76.

²⁶ Zdalny tłumacz języka migowego działający z wykorzystaniem internetu, zob. np. *Toktutok w mediach* (2011) [w:] „Toktutok. Tłumacz języka migowego online” [portal internetowy] [online]. Dostępny w internecie: www.toktutok.pl/struktura/115/arttykul21_toktutok_w_mediach.

²⁷ B. Szczepankowski (2009), *Wspomaganie rozwoju...*, dz. cyt., s. 76–87. Zob. także program PFRON „Pitagoras”, refundujący zakup przez instytucje, głównie uczelnie wyższe, urządzeń technicznych wspomagających kształcenie osób z uszkodzonym słuchem, zob. PFRON (2008) *Pitagoras 2007* [online] [dostęp: 13.09.2012]. Dostępny w internecie: http://www.pfron.org.pl/portal/pl/86/86/Spis_tresci_programu_Pitagoras_2007.html.

Mimo tak szerokiego spektrum możliwości kompensacyjnych, przy obecnym stanie wiedzy o głuchocie i osobach z uszkodzonym słuchem spodziewane efekty wdrożenia wymienionych wyżej procesów i podejmowanych działań ciągle jeszcze w konkretnych, jednostkowych przypadkach pozostają niewiadomą. Jeśli skutki rozwojowe i edukacyjne wykazują tak dużą zmienność, należy przypuszczać, iż poszczególne czynniki procesu rehabilitacji i edukacji podlegają tylko względnej kontroli, a ich interakcja wymyka się jej zupełnie. Trudno bowiem od razu zaplanować te procesy, gdy tylko ujawni się uszkodzenie słuchu. Wiele działań podejmowanych jest metodą prób i błędów, wiele decyzji rodziców, a czasem także nauczycieli, zapada intuicyjnie i w bardzo dużym stopniu probabilistycznie, często argumenty racjonalne mieszają się z emocjonalnymi, fakty z mitami. Trudną, a właściwie nawet niemożliwą rzeczą jest sporządzenie charakterystyki edukacyjnej ucznia z uszkodzonym słuchem, choć jest na nią zapotrzebowanie – wskazują na to sygnały płynące od nauczycieli szkół ogólnodostępnych, do których stopniowo dociera coraz więcej uczniów objętych edukacją włączającą. Owszem, można stworzyć ich „zbiorowy portret”, który będzie wypadkową wszystkich najczęściej występujących skutków nieskompensowanego uszkodzenia słuchu dla rozwoju poznawczego, emocjonalnego, społecznego itd., ale zarówno ten całościowy obraz, jak i każdy z jego elementów szczegółowych nie będzie opisem adekwatnym dla całej zbiorowości (znajdzie potwierdzenie u części, ale nie u wszystkich uczniów). Dowodzi to bezradności raczej wobec mechanizmu lawinowego powstawania negatywnych skutków rozwojowych niż wobec jakichś konkretnych zaburzeń wywołanych głuchotą²⁸.

Oczywiście niektóre z tych skutków dotyczyć mogą większości osób z uszkodzonym słuchem, lecz to z kolei można uznać za przejaw nieskuteczności stosowanych strategii edukacyjnych²⁹. Tak interpretuje się współcześnie na przykład wpływ uszkodzenia słuchu na funkcje intelektualne: choć w charakterystykach psychopedagogicznych spotkamy takie określenia jak konkretność, sztywność, schematyzm myślenia głuchych, to częściej wiąże się te cechy z niedostatkami metod nauczania niż z ograniczeniami

²⁸ D. Podgórska-Jachnik (2009), *Otwarcie na integrację w systemie edukacji – co powinien wiedzieć każdy pedagog o psychologicznych aspektach uszkodzenia słuchu?*, „Studia Edukacyjne”, nr 9, s. 135–154.

²⁹ Analizuję ten problem szerzej w: D. Podgórska-Jachnik (2005), *Przekaz pantomimiczny w komunikacji z dzieckiem niesłyszącym*, Wyd. UŁ, Łódź, s. 66–73.

podmiotowymi uczniów³⁰. Poza tym trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że uczynienie głównym obszarem dyskursu psychologii analizę gromadzonych przez lata klinicznych i eksperymentalnych dowodów potwierdzających występowanie różnic funkcjonalnych pomiędzy osobami z uszkodzonym i sprawnym słuchem, doprowadziło do zakwestionowania tej nauki i postrzegania jej w kategoriach zbioru artefaktów niewiele mówiących o rzeczywistych możliwościach g/Głuchych. Dlatego też tego rodzaju „psychologia g/Głuchych” jest współcześnie uznawana przez środowisko tych osób za jedno z narzędzi zniewolenia, wymieniane jednym tchem z pojęciami takimi jak kolonializm, audyzm, oralizm³¹. Niesłusznie, gdyż psychologia też może mieścić się w nowym dyskursie głuchoty, gdy pokazuje mechanizmy rozwojowe i dostarcza wskazówek, jak je wspierać, gdy dostarcza narzędzi do poznania warunków skutecznej edukacji, do rozwiązywania problemów życiowych, nawet wsparcia psychoterapeutycznego, z poszanowaniem kontekstu społeczno-kulturowego. Zatem i psychologia spłaca obecnie dług powierzchowności sądów i krzywdzących uogólnień, jakie pojawiły się w badaniach nad głuchotą.

Pomimo wymienionych obwarowań możliwe jest jednak sporządzenie listy skutków rozwojowych występujących relatywnie często u dzieci z uszkodzonym słuchem, przy zastrzeżeniu, że mają one jedynie potencjalny charakter. Wymieniam je jako istotne w kontekście postawionego zadania badawczego, jakim jest ukazanie drogi osób z uszkodzeniem słuchu – najczęściej głębokim – do wyższego wykształcenia. Obranie takiej ścieżki wymusza więc konieczność pokonania tych ograniczeń i/lub zmierzenia się ze społecznymi, szczególnie nauczycielskimi, wyobrażeniami i oczekiwaniami takich właśnie skutków. Jeśli więc emancypację postrzegamy w kategoriach pewnej transgresji, to oznaczać będzie ona również pokonanie tych granic³². Syntetyczne opracowanie dostępnych wyników badań psychologicznych³³

³⁰ H. Lane (1993), *Maska dobroczynności...*, dz. cyt.; Cz. Dziemidowicz (1996), *Dziecko głuche...*, dz. cyt.; O. Périer (1992), *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu...*, dz. cyt.

³¹ H. Lane (1993), *Maska dobroczynności...*, dz. cyt.

³² Słowo „ograniczenie” semantycznie zamyka w sobie znaczenie słowa „granica”, zatem pokonywanie ograniczeń uprawnia do użycia słowa „transgresja”.

³³ Przegląd jest syntezą badań, do których odwołuję się w: D. Podgórska-Jachnik (2009), *Otwarcie na integrację...*, dz. cyt.; D. Podgórska-Jachnik (2005), *Przekaz pantomimiczny...*, dz. cyt. Wykorzystano w niniejszym zestawieniu m.in. opracowania: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, M. Kukała (1999), *Zaburzenia mowy dzieci niedosłyszących i głuchych* [w:] T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole;

pozwoliło wskazać na występowanie m.in. następujących skutków rozwojowych uszkodzenia słuchu:

- deficyt doświadczeń poznawczych, zwłaszcza na podstawowym, sensorycznym poziomie odbioru świata, tak bardzo istotnym w okresie kształtowania się inteligencji sensoryczno-motorycznej; wtedy to formują się polisensoryczne kompleksy poznawcze, a bogata stymulacja zmysłowa i pojawiające się w jej wyniku proprioceptywne sprzężenie zwrotne zapewniają optymalne warunki dla rozwoju poznawczego; szczególnie brzemienne w skutki okazują się jednak braki, niedobory lub zniekształcenia docierających do dziecka bodźców dźwiękowych, zwłaszcza dźwięków mowy ludzkiej;
- deficyt (wczesnych) doświadczeń audytywnych może również rzutować na jakość spostrzeżeń, wyobrażeń, symboli czy pojęć, powodując w efekcie kształtowanie się odmiennych niż u osób słyszących wyobrażeń na temat świata;
- zachwianie wielozmysłowej podstawy poznawczej i utrudnienie integracji sensorycznej; o ile we wczesnym okresie nie będzie to od razu widoczne, o tyle zaburzona integracja sensoryczna może utrudniać uczenie się (w sensie psychologicznym), gdy zaczynają być istotne tzw. zmysły edukacyjne – wzrok i słuch; skutkiem tego utrudnione jest kształtowanie orientacji w schemacie ciała, orientacji w przestrzeni, kluczowych umiejętności szkolnych, jak czytanie czy pisanie (w których dodatkową trudnością będą również bariery językowe);
- niski poziom kompetencji językowych, umiejętności pisania, czytania, rozumienia czytanego tekstu, różnego rodzaju różnego rodzaju ograniczenia w zakresie korzystania z zasobu semantycznego i gramatycznego języka;
- bariery w komunikowaniu się, szczególnie werbalnym, ale ze względu na ograniczone kontakty wielu małych dzieci z natywnymi

T. Gałkowski, I. Kaiser-Grodecka, J. Smoleńska (red.) (1989), *Psychologia dziecka głuchego*, Wyd. PWN, Warszawa; T. Gałkowski, E. Pisula (red.) (2006), *Psychologia rehabilitacyjna. Wybrane zagadnienia*, Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa; O. Périer (1992), *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*, WSiP, Warszawa; S. Prillwitz (1996), *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*, WSiP, Warszawa; oraz inne źródła szczegółowe, wymienione w przywołanych publikacjach własnych.

użytkownikami języka migowego mogą także wystąpić trudności w zakresie komunikacji w tym języku, np. kształtowanie się hybrydowego, „prywatnego” systemu komunikowania się o cechach idiolektu; dość trudno rzetelnie wypowiadać się na temat tego typu ograniczeń, gdyż brak obecnie diagnozy kompetencji komunikacyjnych populacji osób z uszkodzonym słuchem w naszym kraju opartej na reprezentatywnej próbie, ale trzeba uznać to zagrożenie za równie realne, jak inne bariery komunikacyjne³⁴;

- swoista specyfika procesów poznawczych u osób niesłyszących, takich jak uwaga czy pamięć, wymagających stworzenia innych niż dla dzieci słyszących warunków do uczenia się; bez uwzględnienia specjalnych potrzeb w tym zakresie (np. potrzeby przemienności pokazu i objaśnień, bliskiego przestrzennego usytuowania obiektów obserwacji, potrzeby utrzymywania wspólnego pola uwagi, podparcia wizualnego i segmentacji narracji dla wsparcia ograniczonej pamięci semantycznej, wykorzystania zasobów pamięci wizualno-przestrzennej, ale i specyficznej organizacji czasowo-przestrzennej bodźców wizualnych niesłyszących, dbałości o nieodwracanie uwagi przez bodźce zakłócające, pomocy w sporządzaniu notatek itd.) – szanse edukacyjne uczniów z uszkodzonym

³⁴ Jak dotąd można raczej mówić o preferencjach komunikacyjnych niż diagnozie poziomu tych kompetencji, która wymagałaby przede wszystkim pracy zespołu interdyscyplinarnego (w tym badaczy będących natywnymi użytkownikami języka migowego), pozbawionego uprzedzeń do jakichkolwiek sposobów komunikowania się i dysponujących rzetelnymi narzędziami pomiarowymi do oceny kompetencji językowych. O ile jest to możliwe w odniesieniu do języka polskiego w mowie i w piśmie [zob. badania K. Krakowiak (1995), *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dziecka z uszkodzonym słuchem*, Wyd. UMCS, Lublin], o tyle trudno mówić o możliwości szybkiego skonstruowania takiego narzędzia w odniesieniu do PJM (Polskiego Języka Migowego), którego gramatyka ciągle jeszcze jest przedmiotem badań i opisu naukowego. Dotychczasowe spostrzeżenia badaczy, poczynione poniekąd przy okazji innych badań, wskazują na bardzo duże zróżnicowanie w zakresie poziomu kompetencji komunikacji nie tylko w języku polskim, ale także w komunikacji niewerbalnej – języku migowym i licznych hybrydach [zob. B. Szczepankowski (1999), *Niesłyszący...*, dz. cyt.]. Niepokojące jest również zjawisko sygnalizowane przez O. Sacksa [zob. O. Sacks (2012), *Zobaczyć głos*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań], a potwierdzone przy okazji badań J. Kobosko [zob. J. Kobosko (2007), *Tożsamość macierzyńska...*, dz. cyt.], że jest wiele niesłyszących dzieci i młodzieży, które mają zarówno ograniczone zdolności komunikacyjne w zakresie posługiwania się językiem polskim, jak i migowym. Można przypuszczać, że przyczyną tego jest kurczowe trzymanie się nieskutecznych metod oralnych, przy ograniczaniu albo wręcz pozbawianiu dzieci z uszkodzonym słuchem dostępu do osób posługujących się PJM, z którymi kontakt mógłby zapewnić wgląd w modele językowe.

słuchem będą znacząco ograniczane, a trzeba podkreślić, że odpowiedzialnością za gorsze efekty uczenia się obarcza się najczęściej ucznia i jego głuchotę³⁵;

- specyficzne, najczęściej wybiórcze, fragmentaryczne opóźnienia lub zakłócenia niektórych funkcji intelektualnych, powiązanych przede wszystkim z językiem (fonicznym); rzadziej i raczej w konsekwencji zaniedbań edukacyjnych: spóźnionej diagnozy i rehabilitacji – opóźnienia o charakterze globalnym; często trudno nawet zdiagnozować profil funkcji intelektualnych, gdy osobie niesłyszącej brakuje narzędzia językowego do ujawnienia własnego potencjału intelektualnego, a psychologowi – narzędzia do jego oceny; problem ograniczeń możliwości intelektualnych osób z uszkodzonym słuchem ocenia się obecnie bardzo ostrożnie, jednak bariera komunikacyjna może i tutaj – niczym w błędnym kole – powodować sięganie po nieadekwatne do potrzeb dziecka strategie edukacyjne i wtórnie ograniczać jego rozwój³⁶; najlepszym dowodem tego, iż możliwości intelektualne uczniów głuchych są niedooceniwane, jest wzrastająca na wyższych uczelniach liczba studentów z uszkodzonym słuchem, posługujących się językiem migowym jako podstawowym sposobem komunikacji; świadczy o tym także stałe powiększanie się grona głuchych naukowców, doktorantów czy doktorów;
- problemy natury emocjonalno-społecznej, zaburzenia zachowania i osobowości, związane zapewne zarówno z występującymi barierami komunikacyjnymi, jak również z ograniczonymi i specyficznymi doświadczeniami społecznymi; trudno jednak wyrokować, co i w jakim stopniu jest tu przyczyną, a co skutkiem, jak również trudno w ogóle mówić o rzetelnej diagnozie skali tych problemów, biorąc pod uwagę ograniczony stopień opanowania języka

³⁵ Piszę o tym dokładniej w: D. Podgórska-Jachnik (2009), *Otwarcie na integrację...*, dz. cyt. O warunkach niezbędnych do zaspokojenia specjalnych potrzeb edukacyjnych wynikających z uszkodzenia słuchu można przeczytać również w poradniku wydanym przez MEN: U. Buryn, T. Hulboj, M. Kowalska, T. Podziemska (2001), *Mój uczeń nie słyszy. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, MEN, Warszawa.

³⁶ Por. M. Vernon, (2005), *Fifty Years of Research on the Intelligence of Deaf and Hard-of-Hearing Children: A Review of Literature and Discussion of Implications*, "Journal of Deaf Studies and Deaf Education", No. 10(3).

migowego przez psychologów i psychiatrów, którzy tej diagnozy dokonują, oraz trudność, jaką jest konieczność użycia do celów diagnostycznych wyłącznie narzędzi opartych na kryteriach i wskaźnikach słownych³⁷.

To bardzo ogólny przegląd, jednak dobrze ukazuje on, jak wiele barier społecznych, ale także edukacyjnych może spowodować uszkodzenie słuchu. Zestawienie to odzwierciedla tradycyjny sposób syntezy wyników badań empirycznych poświęconych skutkom uszkodzenia słuchu w różnych sferach rozwojowych (można to nazwać charakterystyką negatywną), gdyż tak naprawdę nie dysponujemy jeszcze wynikami badań pozwalającymi na charakterystykę, jaką najbardziej chciałabym przedstawić: charakterystykę pozytywną, czyli ukazującą realny potencjał rozwojowy i szczegółowe mechanizmy jego aktywowania. Na obecnym etapie mogę jedynie powtórzyć raz jeszcze, iż optymizmem napawają dowody świadczące, że wszystkie te ograniczenia są możliwe do pokonania. Pesymistycznie nastraja z kolei to, że nie dysponujemy sprawdzoną, uniwersalną metodą, która pozwoliłaby np. zapewnić rodziców dziecka, że wszystkie te bariery na pewno będą pokonane. Tę sytuację postrzegam w kategoriach tytułowego ograniczenia szans, natomiast następne rozdziały przyniosą nieco więcej informacji na temat sposobów ich wyrównywania. Również na drodze dekonstrukcji samego pojęcia niepełnosprawności słuchowej.

Dużo nadziei na zmianę perspektyw dziecka z uszkodzonym słuchem przynosi dziś wprowadzenie do edukacji języka migowego na zasadach równoprawności z językiem ojczystym (fonicznym). Wizja kształcenia w naturalnym języku głuchych lub edukacji dwujęzycznej zrodziła nowe możliwości pokonania wielu z opresji, w tym możliwość uniknięcia niektórych przedstawionych wyżej skutków. Niektórzy odnoszą się do tego entuzjastycznie, inni sceptycznie, wróć jeszcze do tego problemu, jednak w tym rozdziale chciałabym wskazać na nowe źródła ograniczeń

³⁷ A. Levin (2009), *Deaf Children's Behavior Often Mistaken for Mental Disorder*, "Psychiatric News", No. 44(2); K. D. Rogers, E. Young, K. Lovell, M. Campbell, P. R. Scott, S. Kendal (2012), *The British Sign Language Versions of the Patient Health Questionnaire, the Generalized Anxiety Disorder 7-Item Scale, and the Work and Social Adjustment Scale*, "Journal of Deaf Studies and Deaf Education", No. 13(1); A. Steinberg, V. Sullivan, R. Loew (1998), *Cultural and linguistic barriers to mental health service access: the deaf consumer's perspective*, "American Journal of Psychiatry", No. 155(7).

i nierówności szans. Ma to między innymi związek z sygnalizowanym już zróżnicowaniem kompetencji komunikacyjnych, także w zakresie opanowania języka migowego. Jak pisałam, trudno nam ocenić aktualnie poziom rzeczywistych umiejętności w tym zakresie, choć wiemy, że jest on zróżnicowany – i to znacząco. Analizując obecną sytuację, można – w związku z rozwojem kultury języka migowego i wzrostem jego znaczenia w edukacji, a także zwiększenia się wewnętrznej stratyfikacji społeczności g/Głuchych – prognozować pojawienie się nowych obszarów ograniczeń i zagrożeń. Z pewnością dotyczyć mogą one deficytu znajomości języka migowego, wykluczającego jednostki z tej społeczności lub spychające je na jej margines. Jak wspomniałam, do tej pory nie diagnozowano w naszym kraju poziomu kompetencji w zakresie znajomości języka migowego populacji osób z uszkodzonym słuchem. Co więcej, z góry zakłada się, że język migowy, jako naturalny język głuchych, jest przez nich po prostu znany. Tak jednak nie jest. Obecnie w centrum wspólnoty Głuchych usytuowane są osoby z głuchotą dziedziczną, pochodzące z rodzin, w których język migowy był językiem pierwszym. To jednak jedynie nie więcej niż 10% wszystkich g/Głuchych. Okazuje się więc, że zagrożeniem może być zbyt słaba znajomość języka migowego, co nie pozwala w pełni uczestniczyć we wspólnocie i kulturze Głuchych, konsumować i współtworzyć jej dorobku.

Aktualne badania światowe skoncentrowane na psycholingwistycznej analizie kompetencji językowych wskazują na to, że proces akwizycji języka migowego wydaje się przebiegać w sposób zbliżony do tego, jak ma to miejsce w przypadku języka fonicznego, ale ma też swoje cechy specyficzne. Jak wynika np. z badań przytaczanych przez Susan D. Fischer, mimo że w odniesieniu do procesu nabywania umiejętności posługiwania się językiem migowym trudno mówić o typowym okresie krytycznym (według autorki można opanować go biegle również w późniejszym wieku), to jednak dają się zauważyć różnice w sposobie wykorzystywania zasobów semantycznych i struktur syntaktycznych pomiędzy osobami używającymi tego języka od dziecka, a tymi, które opanowały go później. Za graniczny wiek badacze uznali 5. rok życia. Na tej podstawie i w oparciu o inne badania kompetencji językowych użytkowników języka migowego można podzielić na:

- 1) natywnych użytkowników języka migowego (ang. *native signers*) – dla nich język migowy był językiem macierzystym, wyniesionym

z domu rodzinnego; do tej kategorii można zaliczyć osoby z uszkodzeniem słuchu o różnym stopniu, ale także osoby słyszące (CODA – dzieci głuchych rodziców lub SODA – osoby posiadające głuche rodzeństwo), które język migowy znają od urodzenia lub od wczesnego dzieciństwa;

- 2) prawie natywnych użytkowników języka migowego (ang. *near-native signers*) – osoby biegle znające język migowy, które zetknęły się z nim jeszcze przed 5. rokiem życia;
- 3) nienatywnych, ale biegłych użytkowników tego języka (ang. *non-native proficient signers*);
- 4) nowicjuszy językowych (ang. *novice signers*) – osoby początkujące w języku migowym³⁸.

W środowisku g/Głuchych, a także we wspólnocie Głuchych można spodziewać się obecności osób przynależących do wszystkich czterech kategorii, przy czym centralne miejsce zajmować w niej będą osoby z lepszą znajomością języka migowego. Niesłyszący, którzy nie wzrastają w środowisku tego języka, znajdują się na nieuprzywilejowanej pozycji. Nawet w przypadku biegłości języka podział: *native* – *nonnative* jest podziałem semantycznie odzwierciedlającym opozycję znaczeniową: tutejszy / swój – nietutejszy / obcy. W roszczeniach ważności związanych ze stratyfikacją społeczności g/Głuchych ograniczenie to może dać o sobie znać na jakimś etapie jej rozwoju. Już obecnie w dyskusjach na forach internetowych g/Głuchych czy w bardzo burzliwych konfrontacjach, jakich jesteśmy świadkami podczas konferencji dotyczących g/Głuchych, słaba znajomość języka migowego, identyfikacja ze słyszącymi, z systemem językowo-migowym, z implantami ślimakowymi, a więc ze wszystkim, co nie wpisuje się w ortodoksję kultury Głuchych lub jej zagraża, naraża na ataki, etykietę audysty itd. Lepiej postrzegana jest głęboka głuchota i brak znajomości któregośkolwiek języka niż jakiegokolwiek powiązania ze światem słyszących. Ale biorąc pod lupę środowisko elit g/Głuchych, można zauważyć, że wielu jego przedstawicieli zna przecież dobrze język polski (studiuje, korzystając

³⁸ S. D. Fischer (1998), *Critical periods for Language Acquisition. Consequences for Deaf Education* [w:] A. Weisel (ed.), *Issues Unresolved: New Perspectives on Language and Deaf Education*, Gallaudet University Press, Washington DC; R. I. Mayberry, S. Fischer (1989), *Looking through phonological shape to lexical meaning: The bottleneck of non-native sign language processing*, "Memory & Cognition", No. 17(6).

z podręczników akademickich, zdaje egzaminy, pisze prace zaliczeniowe itd.). Dwujęzyczność ma dla nich wymiar instrumentalny i w takim kontekście wartościowana jest jak najbardziej pozytywnie. Jak rozwinię się więc dalej układ sił wewnętrznych spolaryzowany poprzez zróżnicowany poziom kompetencji językowych? Jak postawy wspomnianych elit wpłyną na akceptację, a być może w końcu i pozytywne wartościowanie dwujęzyczności? Jaką rolę w rozwoju – i pozytywną, i negatywną – odegrają CODA? Czy zróżnicowany poziom kompetencji w zakresie języka migowego samych CODA wpłynie w jakiś sposób na wewnętrzne relacje wewnątrz tej społeczności? Jak wspólnota, oczekująca zainteresowania i domagająca uczenia się języka migowego, będzie przyjmowała nowicjuszy? Na ile okaże swoją otwartość, na ile zaś pozostanie zamknięta i bronić będzie dotychczasowego statusu? Dopływ nowych użytkowników oznacza rozwój wspólnoty, ale także konkurencję. Czy zatem warto przyjaźnie dopuszczać nowych (także słyszących), czy też lepiej trwać w nieufności i oporze przed obcymi? W zależności od tego, jakich odpowiedzi udzielimy na te pytania, w różnych kierunkach mogą się w przyszłości rozwinąć wewnętrzne procesy stratyfikacyjne. Mogą one na przykład prowadzić do wyznaczania różnych nieuprzywilejowanych pozycji społecznych, co rodzi nowe nierówności – już nie na płaszczyźnie: słyszący – niesłyszący, lecz w obrębie tej społeczności.

Dla samej wspólnoty Głuchych ścieranie się dwóch wewnętrznie sprzecznych tendencji: zamykania się i otwartości może być czynnikiem zagrażającym, jak dla wszystkich małych wspólnot. Otwarcie oznacza powiększanie się i wewnętrzne różnicowanie, a więc wzrost siły, ale grozi rosnącym partykularyzmem różnych grup interesów i sił nacisku, a w rezultacie rozbiciem i brakiem jedności. W pewnym stopniu już widać to zjawisko ścierania się podgrup – ich wzajemnego zwalczania się, zamiast solidarności, tak bardzo potrzebnej małej społeczności³⁹. Z kolei

³⁹ Konflikty dotyczą np. stosunku środowiska do Polskiego Związku Głuchych, Centrum Edukacyjnego Języka Migowego, konkurencyjnych nowych organizacji świadczących usługi w zakresie nauczania języka migowego. Na forach internetowych pojawiają się zarzuty o partykularyzm, nepotyzm, korupcję, nawet faszyzm. Przedmiotem sporów są miejsca pracy, pozycje liderów, prawo do reprezentowania g/Głuchych. Atmosfera wypowiedzi jest bardzo gorąca i ujawnia silne napięcia. Padają słowa „chamski”, „faszystoski” (pisownia oryginalna i taki zapis upowszechnił się na forach internetowych, gdzie odbywają się te dyskusje), pogardliwe określenia „słyszaki” (o osobach słyszących, stanowiących zagrożenie dla Głuchych i języka migowego) czy zarzuty: „szczucia Głuchych jak psów na Polaków” (czytaj: użytkowników języka polskiego). Nie podaję adresów internetowych tych stron, gdyż pojawiające się tam inwektywy

hermetyczność, choć chroni przed obcymi i ułatwia wewnętrzną wzajemną kontrolę, jest też czynnikiem skazującym na ksenofobiczną gettyzację i niezdolność do wykreowania zbiorowego potencjału emancypacyjnego, zmieniającego społeczne usytuowanie tej społeczności. Trzeba zauważyć, że większość potencjału emancypacyjnego ma swe źródła na pograniczach, na stykach kultur, a więc w tych obszarach społeczności, które są w stanie pozytywnie zasymilować różnicę i różnorodność. Richard Florida twierdzi, że „wspólnocie potrzebna jest siła sprawcza”, a odnajduje ją w różnorodności ludzkiej, którą warto cenić „przede wszystkim we własnym interesie”⁴⁰. Bariery dla kreatywności, a tym samym dla dobrobytu wspólnoty Florida upatruje natomiast w nietolerancji, braku więzi, wykluczaniu, niskim poziomie edukacji, ekskluzywności struktur społecznych i in.⁴¹ Nadmierna ekskluzywność może więc być dla wspólnoty Głuchych równie dużym albo nawet większym zagrożeniem niż jej nadmierna chłonność.

Warto też wspomnieć o nakładaniu się dyskursów głuchych i Głuchych, co przy rosnącej atrakcyjności kulturowej tej drugiej grupy może prowadzić do mylnych interpretacji, mistyfikacji czy uzurpacji. Mam na myśli różne fałszywe tożsamości, zacieranie związków ze światem słyszących, „wyparcie się” języka ojczystego (fonicznego). Kazimiera Krakowiak demaskuje nierzetelność rozgraniczania różnych grup „niesłyszących”, między innymi sztucznego podziału na „prawdziwych głuchych” (głuchych od urodzenia w głębokim stopniu) i „rzekomych głuchych” (ogłuchłych i słabosłyszących). Ci pierwsi, zdaniem autorki, stanowią „jeszcze ciągle grupę milczącą i tajemniczą”, ci drudzy – często uzurpują sobie prawo wypowiedziania się w imieniu wszystkich osób z uszkodzonym słuchem, eksponując fasadowe sukcesy, wykorzystując brak wiedzy i ignorancję pozornych specjalistów. Przyczyny tego zjawiska tkwią bowiem według autorki „w upraszczających generalizacjach i pomieszaniu pojęć”, co z kolei wynika z braku dostatecznie potwier-

często mają charakter personalny, imienny, część z forów ma charakter zamknięty, a więc z powodów etycznych, w tym poszanowania tzw. netykiety, nie będę cytować zamieszczonych tam wypowiedzi. Jednak chcąc ukazać kontekst współczesnych problemów głuchoty, nie sposób zupełnie pominąć tego zjawiska, świadczącego również o silnych podziałach, a nawet walce wewnętrznej. Uprawomocnia to moje przekonania na temat zagrożeń wewnętrznych i zewnętrznych związanych z nasilającą się stratyfikacją społeczną i może być ciekawym tematem poszukiwań badawczych w przyszłości.

⁴⁰ Por. analizy twórcy pojęcia „klasa kreatywna”: R. Florida (2010), *Narodziny klasy kreatywnej oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa, s. 92.

⁴¹ Tamże, s. 392.

dzanej wiedzy o głuchocie. Wszystko to powoduje powstawanie „mitów i stereotypów społecznych, które odnoszone są do całej populacji, szkodząc poszczególnym osobom i całym grupom. Szkodzą przede wszystkim samym osobom ogłuchłym i niedosłyszącym. Sprawiają bowiem, że nie mogą one rozpoznać swoich rzeczywistych możliwości, identyfikują się z kimś, kim nie są, uczą się żyć w obłudzie i fałszywym poczuciu sukcesu, podczas gdy ich możliwości rozwojowe są w istocie zablokowane. Szkodzą też osobom z najgłębszymi uszkodzeniami słuchu, rzeczywiście niesłyszącym, które wykazują mniej spektakularne efekty rehabilitacji i nauczania, uzyskując relatywnie niższe oceny, chociaż w istocie ich osiągnięcia są niewspółmiernie wyższe i autentyczne”⁴². Myślę, że dobrze było przytoczyć słowa autorki, gdyż mogą one chronić przed fałszywymi wnioskami i interpretacjami, a także wskazują na rozmaite przyczyny, dla których osoby słabosłyszące lub późno ogłuchłe mogą aspirować do społeczności Głuchych.

Podobnie nieostre, w kontekście pewnych tendencji demograficznych, jest pojęcie „prawdziwych niesłyszących”, co będzie się jeszcze prawdopodobnie nasilać w przyszłości. Jest to duża populacja, wykazująca tendencję do dalszego powiększania się. Ze statystyk medycznych wynika, że od jednego do pięciorga dzieci na tysiąc rodzi się z uszkodzonym słuchem. Anna Prożych i Marzanna Radziszewska-Konopka, powołując się na światowe dane epidemiologiczne, podają, iż z głęboką wadą słuchu przychodzi na świat 2–3 dzieci na 1000, a u następnych 2–4 podejrzewa się wystąpienie uszkodzenia średniego stopnia lub jednostronny niedosłuch⁴³. Jeśli dołożyć do tego wzrastające gwałtownie wskaźniki utraty słuchu w ciągu życia, oznacza to – jak zapowiadają analitycy – prawdziwą epidemię głuchoty. Za systematyczny wzrost populacji osób z uszkodzonym słuchem odpowiada wiele czynników cywilizacyjnych. Nie jest w stanie zatrzymać go nawet pogłębiająca się wciąż wiedza medyczna i rozwój technologiczny. Według międzynarodowej organizacji Hear-it ASBL⁴⁴, której celem jest gromadzenie i przetwarzanie danych statystycznych dotyczących problemów ze słuchem, wielkość światowej po-

⁴² K. Krakowiak (2006), *Pedagogiczna typologia...*, dz. cyt., s. 257.

⁴³ A. Prożych, M. Radziszewska-Konopka (b.r.), *Dźwięki marzeń. Ogólnopolski program rehabilitacji małych dzieci z wadą słuchu. Poradnik dla rodziców i specjalistów pracujących z dziećmi z wadą słuchu*, [online] [dostęp: 7.04.2013], s. 6 i 17. Dostępny w internecie: http://www.fundacja.orange.pl/vdata/_pliki/dzwiekimarzen/alz%5B171%5D_poradnik08_07.pdf.

⁴⁴ Hear-it [portal internetowy] [online] [dostęp: 30.02.2013]. Dostępny w internecie: www.hear-it.org.

pulacji osób z ubytkiem słuchu powyżej 25 dB w roku 1995 szacowana była na 440 mln osób, a w roku 2005 już na 560 mln. Prognozy przewidywały, że w roku 2015 liczba ta wzrośnie do 700 mln, a w roku 2025 nawet do 900 mln osób. Porównując przyrost w kolejnych dziesięcioleciach, można zauważyć, że wielkość ta miała zwiększać się kolejno o 120, 140 i 200 mln osób. Choć to dane oparte na szacunkach i prognozach demograficznych, takiego przyspieszenia nie sposób zignorować. Oznaczałoby to bowiem, że ubytek słuchu początkowo dotyczący ok. 7,7% populacji stopniowo wzrośnie i obejmie prawie jej 12%⁴⁵. Do tego specyfika epidemii uszkodzeń słuchu nie jest jednakowa na całym świecie. Wskaźniki dla Europy były wyższe od globalnych i przewidywano dalszy wzrost liczby uszkodzeń słuchu (przy stopniowym zmniejszaniu się populacji jej mieszkańców). W 2005 roku wskaźnik ten wynosił dla całego świata 8,6%, dla Europy 9,7%. Na rok 2025 przewidywano wzrost odpowiednio do 11,5% i 14,4%. Trzeba wyraźnie podkreślić, że Europa demograficznie kurczy się, starzeje, głuchnie; na tle innych kontynentów – proces ten zachodzi szybciej i wyraźniej⁴⁶. Choć to tylko prognozy, które wydawały się nieprawdopodobne, życie i tak je wyprzedziło: aktualne doniesienia ze źródeł Hear-it już obecnie wskazują na epidemię problemów ze słuchem w Europie – aktualnie wskaźnik znajduje się na poziomie ok. 16%! To oznacza, że problemy w tym zakresie ma już co szósty obywatel naszego kontynentu. Skorygowana, aktualna prognoza na 2050 rok dla Australii to najbardziej perspektywiczny wskaźnik, jaki udało mi się znaleźć w literaturze: przewiduje problemy ze słuchem u ¼ mieszkańców⁴⁷.

⁴⁵ Wyliczenia własne w oparciu o prognozy demograficzne dla świata i wskaźniki uszkodzenia słuchu zebrane z komunikatów Hear-it AISBL: Hear-it AISBL (b.r.), *More-and-more-hearing-impaired-people* [online] [dostęp: 30.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.hear-it.org/More-and-more-hearing-impaired-people>; Hear-it AISBL (2008), *Generation Hearing Loss* [online] [dostęp: 30.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.press.hear-it.org/Generation-Hearing-Loss->; oraz Hear-it AISBL (2013), *50 percent more people with hearing loss*, [online] [dostęp: 30.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.hear-it.org/50-percent-more-people-with-hearing-loss>.

⁴⁶ Te dwa ostatnie zjawiska wprawdzie pozostają ze sobą w silnej korelacji, ale zatrażającą rośnie również liczba dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem. W tej grupie głównym winowajcą wydają się bardzo rozpowszechnione odbiorniki typu MP3 czy iPod, wykorzystywane do słuchania muzyki przez słuchawki, czyli „aplikowanej” bezpośrednio do ucha, stąd najczęściej bardzo głośnej. Podobnie bardzo silna ekspozycja na dźwięki wiąże się z uczestnictwem w koncertach i dyskotekach. Żadne wcześniejsze pokolenie nie narażało się tak bardzo na uszkodzenie słuchu. Paradoksem jest, że ślepą miłością do słuchania muzyki można doprowadzić się do niemożności jej słuchania.

⁴⁷ Z komunikatów Hear-it AISBL: *More-and-more-hearing-impaired-people* (b.r.), [online] [dostęp: 30.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.hear-it.org/More-and-more-hearing-impaired-people>; *Generation Hearing Loss* (2008), [online] [dostęp: 30.02.2013]. Dostępny w in-

Badania te można uznać za wiarygodne. Dysponujemy coraz bardziej precyzyjnymi, kompletnymi i reprezentatywnymi badaniami populacji osób z uszkodzonym słuchem w różnych krajach, w tym badaniami screeningowymi, obejmującymi całe populacje: np. niemowląt i małych dzieci pod kątem wczesnej interwencji⁴⁸, uczniów pod kątem specjalnych potrzeb edukacyjnych czy predyspozycji zawodowych, a także dorosłych w związku z wykonywaną pracą, czy też kontrolą stanu zdrowia w wieku dojrzalym⁴⁹ lub starszym⁵⁰. Są też prowadzone badania screeningowe pod kątem występowania chorób genetycznych powodujących głuchotę⁵¹. Poza tym coraz częściej dane szacunkowe zastępowane są przez uwiarygodnione badania i coraz skuteczniejsze rozpoznanie problemu uszkodzenia słuchu w krajach rozwijających się. Mimo wszystko i tak bardzo trudno jest podać rzeczywistą liczbę osób z uszkodzonym słuchem – zwłaszcza tych o mniejszych ubytkach słuchu – co powoduje zapewne tak duże rozpiętości podawanych wskaźników⁵².

Co jednak wynika ze zgromadzonych danych? Otóż w badaniach amerykańskich, przeprowadzonych wśród uczniów określanych jako wymagający specjalnych potrzeb edukacyjnych z powodu uszkodzenia słuchu, J. Blackorby i A.-M. Knokey zidentyfikowali 17% badanych z ubytkiem słuchu za poziomie lekkim (*mild*), 39% na poziomie umiarkowanym (*moderate*) oraz 44% z ubytkiem znacznym i głębokim (*severe-to-profound*)⁵³.

terecznie: <http://www.press.hear-it.org/Generation-Hearing-Loss-; 50 percent more people with hearing loss> (2013), [online] [dostęp: 30.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.hear-it.org/50-percent-more-people-with-hearing-loss>.

⁴⁸ Np. w Polsce czy we Francji.

⁴⁹ Np. Roger Chou i in. (2011), *Screening Adults Aged 50 Years or Older for Hearing Loss. A Review of the Evidence for the U.S. Preventive Services Task Force*, "Annals of Internal Medicine", No. 5, (154), s. 347–355. Autorzy wybrali do swych rozległych badań blisko 2,5 tys. 50-latków. Zgodnie z wynikami badań w tym wieku należy liczyć się u większości osób z ubytkiem słuchu na poziomie 20–40%.

⁵⁰ V. A. Moyer (2012), *Screening for Hearing Loss in Older Adults: U.S. Preventive Services Task Force Recommendation Statement*, "Annals of Internal Medicine", No. 6, 157(9), s. 655–661.

⁵¹ Ammar-Khodja F. i in. (2009), *Molecular screening of deafness in Algeria: high genetic heterogeneity involving DFNB1 and the Usher loci, DFNB2/USH1B, DFNB12/USH1D and DFNB23/USH1F*, "European Journal of Medical Genetics", Vol. 52, s. 174–179. Podaję za: Pub. med.gov. U.S. National Library of Medicine [online] [dostęp: 11.12.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19375528>.

⁵² B. Szczepankowski (1999), *Niesłyszący...*, dz. cyt, s. 45–47.

⁵³ Za: R. E. Mitchel, M. A. Kramer (2011), *Demographic and Achievement Characteristic of Deaf and Hard-of-Hearing Students* [w:] M. Marschark, P. E. Spencer (ed.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, Vol. 1., 2nd Edition, Oxford University Press, New York, s. 20.

Oznacza to, że stosunek uczniów z poszczególnymi stopniami uszkodzenia słuchu jest jak 3:7:8. Nie oznacza to, że osób z głębokim ubytkiem słuchu jest w rzeczywistości więcej niż z niewielkim – zapewne jest wręcz przeciwnie. Łatwo zauważyć, że ujawniona tutaj odwrotna proporcja częstości występowania poszczególnych stopni związana jest z potrzebą udzielania specjalnego wsparcia rozwojowego i edukacyjnego osobom najbardziej dotkniętym brakiem: im uszkodzenie słuchu jest głębsze, tym potrzeba pomocy bardziej oczywista. Jednocześnie dane te wskazują, że mniejsze ubytki słuchu nie przesądzają od razu o konieczności korzystania z pomocy. Część dzieci, zwłaszcza z lekkim ubytkiem słuchu, ale także niektóre lepiej funkcjonujące z ubytkiem średniego stopnia, w naturalny sposób wtapia się w środowisko ogólnodostępnych szkół, bez potrzeby klasyfikowania ich potrzeb edukacyjnych jako specjalne. Niegdyś mówiono w takich przypadkach o „integracji ukrytej”, bo wymykającej się oficjalnym statystykom. Obecnie możemy przewidywać, że ta rosnąca liczba osób z uszkodzonym słuchem zasili przede wszystkim grupę łżejszych uszkodzeń; być może to efekt większej identyfikowalności tego, co do tej pory wymykało się badaczom. Można więc spodziewać się przede wszystkim wzrostu populacji osób uznanych za słabosłyszące, a zmniejszenia liczby tych, których wcześniej uznalibyśmy za głuche. Poza tym znaczące zwiększenie liczby uszkodzeń nabytych przełoży się prawdopodobnie na zwiększenie grupy tych, którzy, wbrew ogólnej tendencji wypierania dyskursu medycznego na korzyść społeczno-kulturowego, traktować będą swoje uszkodzenie w kategoriach przypadłości zdrowotnej: do leczenia i korekty, do kompensacji technicznej za pomocą aparatów i implantów, bez dylematów tożsamościowych, bez identyfikacji z Głuchymi i ich kulturą, czasem bez wiedzy o niej. Co więcej, zwiększenie się liczebności tej właśnie grupy może wtórnie powodować jeszcze mniejsze zrozumienie dla ekskluzywnego, „egzotycznego” dyskursu prawdziwych g/Głuchych, dokonujących niezrozumiałych dla innych wyborów (np. odrzucających aparaty czy implanty), dumnych ze swej głuchoty – bo właściwie dlaczego nie? Można przypuszczać, że generowanie potrzeb, podsycanie nierealnych marzeń może wzmocnić opresyjność sytuacji kurczącej się wspólnoty Głuchych. Kurczącej się między innymi dlatego, że powszechna identyfikacja osób z uszkodzeniem słuchu ze światem słyszących wzmagają także aspiracje rodziców małych dzieci z wcześniej zdiagnozowanym, w badaniach screeningowych, uszkodzeniem słuchu. Ilu

z nich zrezygnuje ze zdobyczy technologicznych i rehabilitacji audytywno-oralnej? Czy argumentacja, która doszła obecnie do głosu jako dominujący dyskurs, będzie równie aktualna i zrozumiała za lat pięćdziesiąt czy sto, zwłaszcza że można spodziewać się dalszego rozwoju technologii, dalszej miniaturyzacji aparatury wzmacniającej słyszenie, a co za tym idzie coraz większej skuteczności odbioru i możliwości wzmacniania dźwięków przy coraz mniejszym ryzyku medycznym? Ilu rodziców przekreśli taką szansę swojego dziecka? Ilu niesłyszących młodych ludzi zrezygnuje z takich wyborów? Jak wtedy definiować będziemy ograniczenia i nierówności szans? Sytuację tę dobrze odzwierciedla interesujący film Teda Evansa pod wiele mówiącym tytułem *The End*, przewidujący schyłek unikalnej kultury Głuchych w obliczu popularyzacji oferty medycznej „leczenia” głuchoty. Film ukazuje całkiem realistyczny scenariusz, wraz z sugestywnym (i wzruszającym) obrazem „ostatniego Głuchego” – kochającego swój świat, szczęśliwego jako Głuchy, odmawiającego „uleczenia”, a jednak zupełnie samotnego i niezrozumianego w tym wyobrażonym świecie. Ale jeśli połowa z ponad sześciu tysięcy języków świata jest zagrożona wyginięciem przed końcem obecnego stulecia, to trzeba również rozważyć taki scenariusz w odniesieniu do Polskiego Języka Migowego (PJM). Zdaję sobie przy tym sprawę z tego, jak boleśnie może przyjmować taką prognozę środowisko Głuchych, triumfujących i dumnych z powodu niedawnego oficjalnego uznania ich języka. Natomiast fakty są nieubłagane: w Projekcie Zagrożonych Języków, prowadzonym przez Google, odnotowano do tej pory na terenie naszego kraju trzy ginące języki: dolnośląski (*Lower Silesian*) – 22,9 tys. użytkowników, górnośląski (*Upper Silesian*) – 56 tys. użytkowników i kaszubski (*Kashubian*) – 50 tys. użytkowników⁵⁴. W Polsce populacja ludzi z ubytkiem słuchu powyżej 40 dB (słabosłyszących) wynosi ok. 1 mln (w tym około 70–90 tys. to dzieci i młodzież), zaś niesłyszących (głuchych) z ubytkiem powyżej 90 dB jest około 50 tys. (w tym ok. 6–6,5 tys. dzieci i młodzież)⁵⁵. Wciąż brak potwierdzonych danych na temat tego, ile z tych osób posługuje się rzeczywiście PJM-em. B. Szczepankowski szacuje

⁵⁴ Zob. Projekt Zagrożonych Języków (*Endangered Languages Project*) [portal internetowy] [online] [dostęp: 23.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.endangeredlanguages.com/#/6/54.380/17.677/0/100000/0/low/mid/high/unknown>.

⁵⁵ Do tego należy dodać w przybliżeniu ok. 2,5–3,5 mln osób z lekkim uszkodzeniem słuchu, ale ta grupa nie wpłynie znacząco na statystyki użytkowników PJM. Dane o populacji osób z uszkodzonym słuchem w Polsce podaje za: B. Szczepankowski (1999), *Niesłyszący...*, dz. cyt., s. 45–47.

ich liczbę – wliczając członków rodzin głuchych i profesjonalistów, np. księży – na 40–50 tys.⁵⁶

Oczywiście sytuacja języków migowych jest nieco inna niż wykazanych w projekcie ginących języków etnicznych. Inne czynniki będą sprzyjały rozwijaniu się tych języków, a inne przyczyniają się do ich zanikania. Inne będą też motywy objęcia szczególną ochroną języków migowych – nie tylko ze względu na ich kulturowy, ale i kompensacyjny charakter. Jednak w świetle przytoczonych danych i biorąc pod uwagę nieodwracalność pewnych procesów lingwistycznych i kulturowych (mimo ich pełnej świadomości), trzeba też zrozumieć niechęć i opór Głuchych przed medykacją głuchoty. Ona zagraża kulturze Głuchych. Oprócz wszystkich opisanych wcześniej aspektów opresyjności niepełnosprawności, szczególnie jej dyskursu medycznego, w przypadku Głuchych i ich kultury „leczenie głuchoty” oznacza bowiem dodatkowo zagrożenie ich *status quo*. Bardzo trudno to słyszącym zrozumieć, lecz jest to konieczne, jeśli chce się naprawdę zgłębić specyfikę głuchoty na tle innych niepełnosprawności. Czy zatem głuchota jest niepełnosprawnością? Temu będzie poświęcony następny rozdział.

Czy głuchota jest niepełnosprawnością? - czyli głusi dawniej i dziś

Jest wiele przesłanek, które pozwalają sądzić, że głuchota bardzo różni się od innych rodzajów niepełnosprawności, przede wszystkim w aspekcie społeczno-kulturowym. Urszula Bartnikowska zwraca uwagę, że jako odmiennych postrzegają g/Głuchych zarówno ci, którzy widzą w nich niepełnosprawnych, jak i ci, którzy patrzą na nich ponad tą kategorią⁵⁷. Zatem inność g/Głuchych jest zauważalna i odczuwalna przez osoby słyszące, które wchodzi z nimi w bardziej lub mniej przypadkowe interakcje. W pewnym sensie można powiedzieć, że każda niepełnosprawność i każda inność jest powodem do mówienia o wyjątkowości. Dobrze ujął to, pisząc w kontekście własnym, Łukasz Krakowiak w tytule autobiograficznego artykułu: *Jestem inny, to znaczy jestem wyjątkowy*⁵⁸. Z drugiej strony niezachwiane przekonanie

⁵⁶ Tamże, s. 119.

⁵⁷ U Bartnikowska (2010), *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Wyd. Akademickie „Akapit”, Toruń, s. 455–456.

⁵⁸ Ł. Krakowiak (2009), „*Jestem inny, to znaczy jestem wyjątkowy*” – fonogesty i ich rola w komunikowaniu się niesłyszących ze słyszącymi i niesłyszącymi – perspektywa użytkownika [w:] J. Kobosko (red.), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie. Dla terapeu-*

o własnej wyjątkowości, czy to jeśli chodzi o jakiejś pojedynczą osobą, czy też grupę, obarczone może być niebezpieczeństwem zamknięcia się na odmienność i wyjątkowość innych, dlatego konstatacja każdej wyjątkowości powinna być uzasadniona. Przede wszystkim powinny zostać wskazane kryteria, wedle których uznaje się czyjąś wyjątkowość. Za wyjątkowe na tle innych osób z niepełnosprawnością uważam jednak osoby g/Głuche i przytoczę tylko kilka przykładowych powodów uzasadniających taką opinię:

1. Jedynie w tej grupie możemy mówić o możliwości całkowitego zakwestionowania statusu osoby niepełnosprawnej. Nie ma to nic wspólnego z zaprzeczaniem czy wypieraniem niepełnosprawności, udawaniem, że jej nie ma, ale stanowi o możliwości usytuowania tych osób w takim kontekście psychospołecznym, że skutki wynikające z uszkodzenia słuchu nie ograniczają jednostki oraz możliwa jest jej pełna asymilacja społeczna bez doświadczania niepełnosprawności: w określonych warunkach, na określonych zasadach, ale jest możliwa. Pytanie, jakie to warunki i czy możliwe do zaakceptowania przez każdego – to już inna sprawa. Natomiast wokół tego rodzaju dekonstrukcji narosło jak dotąd wiele mitów i nieporozumień. O niektórych będzie mowa w dalszej części rozdziału.
2. Jedynie ta grupa posiada swój własny, oryginalny sposób komunikowania się, który dorównuje rangą językowi fonicznemu, tj. spełnia wszystkie psycholingwistyczne kryteria języka naturalnego. Nie znaczy to wcale, jak już wspominałam, że wszyscy głusi i słabosłyszący znają ten naturalny język migowy, aczkolwiek wartościują go pozytywnie – zresztą nie tylko oni, bo także osoby słyszące, prawdziwie związane z tą społecznością (np. CODA)⁵⁹. Niezależnie od wszelkich zaszczości historycznych, które spowodowały taki stan rzeczy, pojawia się pytanie, czy obecnie interesem emancypacyjnym g/Głuchych jest zamknięcie się wyłącznie w kręgu tego języka.
3. Jedynie ta grupa wytworzyła swoją własną społeczność i kulturę, będącą pewną alternatywą wobec społeczności zwanej społecznością słyszących. Aczkolwiek trzeba zauważyć, że nazwa ta nadawana jest przez osoby niesłyszące (tj. słyszący nie myślą o swojej kulturze jako

tów, nauczycieli, wychowawców i rodziców, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, Warszawa, s. 212–216.

⁵⁹ Zob. U. Bartnikowska (2010), *Sytuacja społeczna...*, dz. cyt., s. 443–444.

o kulturze słyszących, bo nie mają potrzeby definiowania jej, a i siebie samych w kategoriach słyszenia – niesłyszenia). Chodzi tu bowiem zarówno o „zwykłe” kultury narodowe, tudzież kultury lokalne, będące podstawowym odniesieniem socjalizacyjnym ze względu na miejsce urodzenia i życie rodziny osoby g/Głuchej. Jednak pytanie, na ile realnym bytem jest faktycznie doświadczany przez poszczególne osoby fenomen kultury Głuchych⁶⁰ i na czym polega ich uczestnictwo w tej kulturze, jest jeszcze ciągle otwarte. Z nielicznych polskich badań wynika raczej, że widoczne są zawiązki małych społeczności, głównie związanych ze szkołami i internatami dla dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem, niż jakieś realne granice całej społeczności polskich Głuchych⁶¹. Można zatem zadać realne pytanie, jakaż to specyficzna kultura Głuchych oddziałuje na dzieci i młodzież, jeśli nie mają one nawet świadomości istnienia szeroko rozumianej społeczności, zdolnej wygenerować taką kulturę. To ważne pytanie, nie można bowiem mówić o transmisji kultury bez zidentyfikowania tej kultury. Podobnie jest z pytaniem o dziedzictwo kultury, w której zanurzona jest np. słyszająca rodzina pochodzenia osoby g/Głuchej, i o transmisję wartości kulturowych z rodziców (słyszących) na dzieci (niesłyszące). O takie prawo słyszących rodziców upomina się słusznie K. Krakowiak⁶².

⁶⁰ Przejawy występowania unikalnej, oryginalnej kultury Głuchych są niekwestionowane, sama je zresztą wielokrotnie opisywałam [np. D. Podgórska-Jachnik (2004), *Przekaz pantomimiczny w komunikacji z dzieckiem niesłyszącym*, Wyd. UŁ, Łódź; D. Podgórska-Jachnik (2007), *Surdus scribens – twórczość głuchych pisarzy i problematyka głuchoty w literaturze jako głos zza ściany milczenia* [w:] M. Zalewskiej-Pawlak (red.), *Samotność oswojona przez sztukę*, Wyd. UŁ, Łódź]. Natomiast trudno powiedzieć, że jest to kultura w naturalny sposób i automatycznie włączająca w swój krąg wszystkim głuchych. Szczególnie nie dotyczy to tych, którzy rodzą się i wzrastają w słyszących rodzinach, bez kontaktu z innymi niesłyszącymi. Zresztą nawet jeśli urodzenie się w rodzinie głuchych otwiera automatycznie dostęp do naturalnego języka migowego, o tyle można od razu mówić o dostępie do samej kultury Głuchych. Wiele starszych (i nie tylko starszych) osób niesłyszących, choć doświadczą różnych przejawów wspólnotowości, np. spotkań, wspólnej pracy, klanowości (choćby w sensie obszaru poszukiwania partnera życiowego) itp., to ze zdziwieniem słucha o Głuchych przez duże G, o ich kulturze. Czy zatem kultura ta w naszym kraju jest na tyle rozwinięta, że można ją traktować jako aktualną alternatywę, czy tylko alternatywę perspektywiczną (do odkrycia i rozwijania) lub też obcy twór, silnie rozwinięty w innych krajach (np. w USA: kultura kultywowana przez środowisko Głuchych skupionych wokół Uniwersytetu Gallaudeta), będący dla większości polskich głuchych bardziej przedmiotem aspiracji, niż realnych doświadczeń? Trudno odpowiedzieć, a sformułowanie tej odpowiedzi stanowi niewątpliwie wyzwanie dla badaczy.

⁶¹ U Bartnikowska (2010), *Sytuacja społeczna...*, dz. cyt., s. 445–446.

⁶² K. Krakowiak (2003), *Kim jest moje niesłyszące dziecko*, dz. cyt.

4. Jedynie w tej grupie niepełnosprawnych tożsamość społeczno-kulturowa i zakorzenienie we wspólnocie może być na tyle silne, iż dobrodziejstwem dla g/Głuchych jest nie tylko posiadanie g/Głuchych rodziców i rodzeństwa, ale też związenie się z niesłyszącymi lub słabosłyszącymi partnerami. Często marzą oni również o głuchym dziecku, które najchętniej chcieliby wychować na dziecko Głuche. Oczywiście nie jest to regułą, ale sam fenomen takiego pragnienia świadczy o nieporównywalności doświadczeń głuchoty z doświadczeniami jakiegokolwiek innej niepełnosprawności⁶³.
5. Mimo rosnącej świadomości społeczno-politycznej osób z niepełnosprawnością i podejmowanych przez nich działań, będących aktywną formą walki z dyskryminacją, tylko w przypadku g/Głuchych dążenia te przybrały skrajnie ofensywną formę, idącą w kierunku zorganizowanego ruchu politycznego, którego postulaty wykraczają poza samo uznanie praw. O ile np. oczekiwania innych osób niepełnosprawnych idą w kierunku wyrównywania szans i integracji (włączania), radykalnie manifestowane roszczenia niektórych ugrupowań społecznych czy społeczno-politycznych g/Głuchych idą w kierunku separatyzmu, konfrontacji ze słyszącymi czy nawet słabosłyszącymi, a nawet głuchymi reprezentującymi inne poglądy. Zmierzają w kierunku dominacji i uzurpowania sobie lepszych praw niż przysługują innym, w tym innym osobom niepełnosprawnym⁶⁴. Znowu trzeba zastrzec, że nie jest to charakterystyka całej społeczności osób z uszkodzonym słuchem, ale skrajny przejaw dążeń społeczno-politycznych, jakich nie dostrzega się wśród innych osób z niepełnosprawnością.

⁶³ Zob. interesującą dyskusję na forum internetowym: *Głusi chcą głuchego dziecka* (2008), [online] [dostęp: 23.11.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.deaf.pl/index.php?topic=9644.0>.

⁶⁴ To bardzo złożony problem, ukazujący nie tylko skrajnie roszczeniowe postawy części g/Głuchych, ale także wewnętrzne różnice i konflikty, antagonizujące tę grupę, co każe zastanowić się, czym jest tak naprawdę społeczność Głuchych, a tym bardziej wspólnota Głuchych w Polsce. Zob. ton wpisów i argumentację roszczeń na blogu „Deaf Power” z dn. 7 i 8 kwietnia 2013 r. [online] [dostęp: 16.04.2013]. Dostępny w internecie: www.deaf-power.blogspot. Nie dziwi niepokój samych g/Głuchych wobec agresywnego tonu tych żądań oraz nadużywania symboli faszystowskich – zob. film z pełną niepokoju wypowiedzią o problemie Nazi Deaf i symbolach faszystowskich: Maciej Zeberek, 14 kwietnia 2013, [online][dostęp: 16.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.youtube.com/watch?v=obcBHh4I8wY>.

Choć niektóre tego rodzaju kwestie były już poruszone (np. kwestia języka migowego i stopnia jego znajomości w populacji osób z uszkodzonym słuchem), należałoby jednak zgromadzić tutaj argumenty na poparcie tezy o możliwości odrzucenia kontekstu niepełnosprawności w dyskursie głuchoty. Trzeba jednak podkreślić, że nie chodzi tu o romantyczno-utopijną wizję „zaczarowania” tego pojęcia i całkowicie niefrasobliwe pomijanie jego skutków w rozwoju dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem⁶⁵. Wręcz przeciwnie – tak naprawdę „dobrze przeżyte” i zrozumiane ograniczenia, przy możliwości doświadczania wielorakiego wsparcia i podejmowania wyborów, z atrakcyjną alternatywą uczestnictwa w kulturze Głuchych i bez ofiary złożonej w postaci wykarczowania własnych korzeni tożsamościowych, stwarzają szansę ukształtowania nie-niepełnosprawnej indywidualności. Rzecz zatem nie tylko w kształtowaniu poczucia bycia sprawnym niepełnosprawnym – to także może być złudnym obrazem, budowanym na kruchych fundamentach dogmatycznych miraży – ale na kształtowaniu rzeczywistych kompetencji, które nie tylko dają poczucie sprawności, ale faktycznie pozwalają pokonywać opresyjne konsekwencje uszkodzenia słuchu i skutki ostracyzmu, na jaki skazane są w społeczeństwie osoby upośledzone.

Jeśli chodzi o pierwszy wymieniony aspekt – nieodczuwania niepełnosprawności – dotyczy to wielu osób z uszkodzonym słuchem⁶⁶. O biegunowo

⁶⁵ Przy moim całym wielokrotnie wyrażanym szacunku dla kultury Głuchych, wręcz na granicy fascynacji, oczarowaniu tym, z czym miałam możliwość zetknąć się osobiście w kraju i za granicą, postrzegam ją w kategoriach pewnych szans życiowych i nowej perspektywy zmieniającej sens indywidualnego i społecznego doświadczania głuchoty, ale nie magiczny „lek na niepełnosprawność”. Chcę podkreślić, że moja fascynacja ekspresją, teatrem i pantomimą Głuchych trwa już ok. 20 lat i znacznie poprzedziła rozważania tożsamościowe i społeczno-kulturowe o g/Głuchych w naszym kraju, a jej wyrazem było moje wielokrotnie uczestnictwo w Międzynarodowych Spotkaniach Teatralnych „Terapia i Teatr”, udział w warsztatach ekspresji ruchowej oraz korespondencja z głuchą aktorką brytyjskiego „Theatre of the Deaf” i wykładowczynią studiów aktorskich na Uniwersytecie w Reading. Doświadczyłam również prawdziwego zanurzenia w kulturze Głuchych podczas światowej konferencji, a zarazem festiwalu ich różnorodnej twórczości „Deaf Way II” w Waszyngtonie w 2002 roku. Myślę więc, że nie muszę udowadniać swego szacunku dla tej kultury, a jednocześnie nie mogę się zgodzić na trywializowanie i/lub dogmatyzowanie tego pojęcia. Zob. D. Podgórska-Jachnik (1995), *Międzynarodowe Spotkania Teatralne „Terapia i Teatr”*, Łódź, 8–11 czerwca 1995 r. (sprawozdanie), „Audiofonologia”, t. 7; D. Podgórska-Jachnik (1998), *O profesjonalnym kształceniu głuchych aktorów w Anglii (na podstawie doświadczeń Theatre of the Deaf z Reading)* [w:] J. Rola (red.), *Twórcza obecność niepełnosprawnych*, WSPS, Warszawa, i in.

⁶⁶ Prawdopodobnie większości, ale nie dysponuję wiarygodnym źródłem informacji na ten temat. Aby potwierdzić to założenie, mogę jedynie wskazać dyskusje na ten temat na forach internetowych g/Głuchych. Kwestia ta jest dostrzegana, ale raczej nie budzi kontrowersji. Dyskusje idą raczej w kierunku uzgodnienia oczekiwań wobec słyszących, aby nie traktowali niesłyszących jako niepełnosprawnych.

odmiennych sposobach odczuwania własnej sprawności przez osoby z uszkodzonym słuchem świadczy często słyszane zaprzeczenie: „nie jestem niepełnosprawny – jestem tylko głuchy”⁶⁷. Dla osoby z uszkodzonym słuchem różnica ta jest więc czymś odczuwalnym i znaczącym. Zatem nie jest to tylko problem czysto akademicki, a praktyczny, przekładający się na przyznawanie sobie – lub też nie – specyficznego statusu osoby niepełnosprawnej. W aspekcie teoretycznym tego problemu wracamy do zagadnienia konstruowania i dekonstrukcji pojęcia niepełnosprawności. W aspekcie praktycznym – do sytuacji podmiotowej człowieka konstruującego własną tożsamość i pokonującego własne ograniczenia, ale przede wszystkim do jego sposobu rozumienia – prywatnego, codziennego, oderwanego od naukowych klasyfikacji i definicji – podstawowych pojęć związanych z niepełnosprawnością i głuchotą. I tak należy zwrócić uwagę, iż niepełnosprawność dla g/Głuchych jest przede wszystkim pojęciem odnoszącym się do określonych, innych niż głuchota kategorii niepełnosprawności: kojarzy się im bowiem głównie z osobami na wózkach inwalidzkich, upośledzonymi, zależnymi od innych, w gorszej sytuacji życiowej⁶⁸. Trudno więc pytać, na ile głusi czują się niepełnosprawni, jeśli to pojęcie nie obejmuje w ich rozumieniu głuchoty.

W badaniach Urszuli Bartnikowskiej ujawniają się dwa rodzaje postaw osób z uszkodzonym słuchem wobec innych niepełnosprawnych: poczucie litości (postawa pozytywna, związana z gotowością niesienia pomocy) i postawa wyższości (postawa negatywna, związana z odcięciem się i wyśmiewaniem się z tych osób)⁶⁹. Mechanizmy, które ukształtowały te postawy i pozwalają osobom z uszkodzonym słuchem nie czuć się niepełnosprawnymi, można tłumaczyć teorią społecznych porównań (ang. *social comparisons theory*) Leona Festingera⁷⁰. W pewnym uproszczeniu można

⁶⁷ Przykład przytaczany wielokrotnie na konferencjach przez profesor Anielę Korzon, ale znajdujący również potwierdzenie w doświadczeniach różnych surdopedagogów, w tym moich osobistych. B. Szczepankowski zwraca również uwagę, iż g/Głusi różnicują te znaczenia także na poziomie znaków migowych: znak migowy „inwalida” to pokazywanie obciążonych rąk, może to mieć wpływ na nieakceptację pojęcia niepełnosprawności: „przecież m a m r ę c e !”.

⁶⁸ U. Bartnikowska (2010), *Sytuacja społeczna...*, dz. cyt., s. 455; O. Romanowska (2009), *Doświadczenia osoby głuchej* [w:] M. Kowalska (red.), *Moje głuche dziecko. Kompendium wiedzy na temat rehabilitacji dziecka głuchego*, PZG, Łódź, s. 21.

⁶⁹ Tamże.

⁷⁰ L. Festinger (1954), *A Theory of Social Comparison Processes*, “Human Relations” [online] [dostęp: 2.12.2012], 7:117, s. 117–129, Dostępny w internecie: <http://hum.sagepub.com/content/7/2/117>; K. Corcoran, J. Crusius, T. Mussweiler (2011), *Social Comparison: Motives, Standards, and Mechanisms* [w:] D. Chadee (red.), *Theories in social psychology*, Wiley-Blackwell, Oxford, UK, s. 119–135.

przyjąć, że zgodnie z tą teorią o samoocenie i poczuciu własnej wartości decydują dwa kierunki społecznych porównań: w górę (ang. *upward comparison* – przez porównanie z osobami w relatywnie lepszej sytuacji, jak również posiadającymi relatywnie większe zdolności, lepsze cechy) i w dół (ang. *downward comparison* – przez porównanie z osobami w sytuacji gorszej, mniej zdolnymi, o gorszych umiejętnościach). Porównania w górę wyznaczają cele, poziom aspiracji; porównania w dół pozwalają na lepszą ocenę samego siebie⁷¹. Można przypuszczać, że w przypadku poczucia zagrożenia lub w celu podniesienia samooceny ten drugi kierunek może okazać się dominujący. Być może odcinanie się głuchych od innych niepełnosprawnych ma właśnie takie znaczenie kompensacyjne. W przypadku obu ujawnionych przez Bartnikowską postaw oznacza to, że niesłyszący czy głuchy, a już zdecydowanie Głuchy, uważa się za kogoś lepszego i lepiej radzącego sobie od (innych) osób niepełnosprawnych, stąd też grupa ta protestuje przeciwko używaniu tego określenia wobec jej przedstawicieli.

Trzeba również zdawać sobie sprawę z tego, iż uznanie własnej niepełnosprawności przez g/Głuchych nie musi koniecznie oznaczać „zrównania w dół” – do innych niepełnosprawnych. Może być także realnym zagrożeniem i powodować, iż g/Głusi traktowani będą podrzędnie wśród innych niepełnosprawnych, na co nie chcą i nie mogą się zgodzić. Interesującym i wymownym przykładem takiej nieudanej integracji jest wydarzenie z historii sportu niesłyszących. Tradycje sportu niesłyszących są bardzo bogate, zarówno te rodzime, polskie, jak i ogólnoswiatowe⁷². Szczególną kartę tej historii zapisała tradycja olimpizmu, której dzieje na krótko skrzyżowały się z olimpizmem innych niepełnosprawnych. W latach 80. z doświadczeń sportowych organizacji głuchych i współpracy z Międzynarodowym Komitetem Sportów Głuchych (CISS – *Comité International des Sports Silencieux*; później nazwa – przy tym samym skrócie – zmieniona została na *Comité International des Sports des Sourds*)⁷³ chciał również skrzysnąć międzynarodowy ruch olimpijski osób niepełnosprawnych. Przed Igrzyskami Olimpijskimi w Los Angeles podjęto, po długich negocjacjach, próbę włączenia CISS do Międzynarodowego Komitetu Koordynacyjnego Międzynarodowej Organizacji Sportu Osób Niepełnosprawnych (ICC

⁷¹ Tamże.

⁷² Międzynarodowe Igrzyska Głuchych datują się już od 1924 r. Zob. B. Szczepankowski (1999), *Niesłyszący...*, dz. cyt., s. 309–323.

⁷³ Tamże, s. 319–321.

ISOD – *International Sport Organization for the Disabled*). Środowiska głuchych z różnych krajów odniosły się do tego powściągliwie, a nawet niechętnie. „Następne lata pokazały, że racja była po stronie mniejszości [a sojusz określono] małżeństwem z rozsądku, a nie z miłości [...]. Organizacje niesłyszących wykazały maksimum dobrej woli, aby nie być posądzonymi o rozbijanie ruchu niepełnosprawnych”⁷⁴. Ze współpracy tej wyłonił się w 1988 roku Międzynarodowy Komitet Paraolimpijski IPC (*International Paralympic Committee*). Niestety, mariaż ten okazał się bardzo niekorzystny dla głuchych: zamiast bardzo bogatego programu Igrzysk Głuchych zaproponowano im udział w zaledwie kilku konkurencjach, co uznano za zniweczenie wieloletniego dorobku CISS. Po kilku latach takiej współpracy w 1995 roku CISS wycofał się ze wspólnego przedsięwzięcia, a przedstawiciele Międzynarodowego Komitetu Olimpijskiego przyjęli tę decyzję z pełnym zrozumieniem. Warto zwrócić uwagę na to, iż obecnie sport niesłyszących rozwija się niezależnie⁷⁵, natomiast dopiero ta historia tłumaczy nam, iż przyczyna tkwi w swoistej emancypacji głuchych spośród innych niepełnosprawnych. Trzeba też podkreślić, że działania te nie były przejawem dziecinady czy niezasadnych roszczeń, ale świadectwem autonomicznych dążeń międzynarodowej społeczności głuchych, podejmowanych w dobrze pojętym interesie tej grupy. Natomiast niezależnie od uwarunkowań taka izolacja pogłębia w świadomości osób niesłyszących i reszty społeczeństwa obraz g/Głuchych jako „innych niepełnosprawnych”. A najlepiej „nie-niepełnosprawnych”.

Niechęć do identyfikacji niesłyszących z niepełnosprawnymi ilustruje wypowiedź Głuchej studentki Łódzkiej Akademii Sztuk Pięknych, otwierająca interesujący film Jacka P. Bławuta pt. *Ja, Głuchy*: „Słowo głuchy to nie niepełnosprawny. Jaki niepełnosprawny? To, że nie słyszy mowy? Słowo niepełnosprawny jest niewłaściwe, nie czuję się dobrze tak nazwana. Tak samo jak *Głuchoniemy. Jestem niema?* Mam ręce, potrafię mówić. Słowo głuchoniemy jest obraźliwe, słowo głuchy przez małe g – uwłaczające. Grzeczność nakazuje, że *powinno być z wielkiej litery. Jestem Głucha*. To nie znaczy, że jestem matolem z wadą słuchu! To jest osobowość, charakter, ale

⁷⁴ J. Chelmecki, M. Cichosz, M. I. Grajek (1927), *Historia sportu niesłyszących 1922–1927, Vademecum sportu*, t. 1, s. 10, Polski Związek Sportowy Głuchych, Warszawa. Archiwalia ze zbiorów B. Szczepankowskiego.

⁷⁵ Więcej szczegółów na ten temat w przywoływanej publikacji B. Szczepankowskiego (1999), *Niesłyszący...*, dz. cyt., s. 309–323.

przez duże G⁷⁶. Wypowiedź ta, ilustrująca logikę podziału dokonywanego przez g/Głuchych na osoby niepełnosprawne i bez niepełnosprawności, nie jest wcale przyjmowana w sposób oczywisty, co odzwierciedla zamieszczony pod filmem komentarz internautki. Katarzyna pisze: „Jestem osobą słyszącą, ale niepełnosprawną fizycznie i, szczerze mówiąc, nie podoba mi się wykluczenie, które głusi sami sobie fundują. Kobieta, która wypowiada się na początku, uznaje określenie «niepełnosprawny» za obelgę, co nie jest sprawiedliwe. Zwłaszcza że nie powinniśmy się oszukiwać – osoby niesłyszące są niepełnosprawne, bo pełnosprawność oznacza «pełną sprawność». Ja nie chcę, by nazywano mnie niepełnosprawną przez duże N, bo wielką literą piszę swoje imię i nazwisko⁷⁷».

Warto zwrócić uwagę, że pominiawszy fakt zakwestionowania przez dziewczynę sensu samoizolacji, jej argumentacja tłumacząca brak zgody na oderwanie się głuchoty od innych rodzajów niepełnosprawności opiera się na podobnych przesłankach jak argumentacja odrzucających słowo niepełnosprawność g/Głuchych: odrzucają je oni, uważając za deprecjonujące, ale tym samym deprecjonują inne osoby niepełnosprawne, przerzucając na nie wszystko, co w pojęciu niepełnosprawnego jest negatywne i obelżywe. Jednocześnie brak zgody innych niepełnosprawnych na tego rodzaju uwolnienie się g/Głuchych spod piętna niepełnosprawności jest wyrazem sprzeciwu wobec niesprawiedliwego podziału na niepełnosprawność „lepszą” i „gorszą”, na pozytywne i negatywne wartościowanie. Nie wydaje się, by inni niepełnosprawni mogli zaakceptować tego typu oczekiwania g/Głuchych, choć z pewnością rozumieją istotę roszczenia. Katarzyna (w odpowiedzi na zarzut, iż mogła nie zrozumieć przesłania filmu) pisze: „Ja wszystko zrozumiałam. Nie uważam, że macie inny świat. Żyjemy w tym samym społeczeństwie, wśród tych samych ludzi. Taka alienacja nie jest niczym dobrym. Bardzo Was szanuję, ale nie popieram tego punktu widzenia. I – z całym szacunkiem – zaburzenia słuchu są formą niepełnosprawności”.

Internautka, zapewne nawet nieświadomie, artykułuje to, co stanowi przedmiot sporu zwolenników „starego” (medycznego) i „nowego” (społeczno-kulturowego) podejścia do głuchoty. Czy uszkodzeniom układu słuchowego, a więc i niepełnosprawności w sensie biologicznym, można zaprzeczyć?

⁷⁶ J. P. Bławut (reż.) (2012), *Ja, Głuchy*, prod. PZG, [online], Łódź [dostęp: 11.03.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.youtube.com/watch?v=yEmEWZyhAt>.

⁷⁷ Tamże.

Uszkodzenia słuchu są zobiektywizowane, możliwe do medycznej weryfikacji diagnostycznej, nie podlegają relatywizacji z punktu widzenia ich znaczenia życiowego dla jednostki. W tym znaczeniu można mówić o niepełnosprawności niepodlegającej dekonstrukcji. Magia słów nie zmienia struktur organizmu. W tym sensie każde (znaczące) uszkodzenie słuchu będzie jakąś niepełnosprawnością. Opór internautki jest zasadny. Ponieważ jednak jest to założenie silnie atakowane przez zwolenników społeczno-kulturowego podejścia do głuchoty, warto podkreślić, że taką właśnie racjonalną opcję, przeciwstawiającą się dogmatycznemu i zarazem rozłącznemu podziałowi: głuchy – Głuchy, prezentują nawet czołowi teoretycy pojęcia kultury Głuchych. Głusi badacze – Carol A. Padden i Tom Humphries, autorzy książki *Deaf in America: Voices from a Culture*, piszą: „Głusi ludzie są zarówno Głusi, jak i głusi, a ich dyskusje, nawet argumenty odnoszące się do tożsamości, pokazują, że te dwie kategorie są często powiązane ze sobą w skomplikowany sposób”⁷⁸. To bardzo ważna uwaga wybitnych znawców tego zagadnienia, która sugeruje, iż zróżnicowanie: głusi vs Głusi nie jest opozycją paradygmatyczną (paradygmaty bowiem wyłączają się). Choć uszkodzeniu zaprzeczyć się nie da, możliwe jest jednak do pewnego stopnia życie takie, jakby tego uszkodzenia nie było. Po pierwsze, można go np. nie dostrzegać – tj. nie zdawać sobie sprawy ze swego problemu, co możliwe jest do pewnego stopnia, zwłaszcza na początku utraty słuchu, gdy człowiek nie ma jakichś standardów porównawczych albo gdy nie jest stawiany w sytuacjach wymagających skuteczności tego zmysłu. Znamienne, że Padden i Humphries mówią, iż najpierw trzeba sobie uświadomić własną głuchotę, zdać sobie sprawę z niesłyszenia, żeby nauczyć się być g/Głuchym⁷⁹. Po drugie, można uszkodzenie bagatelizować – tj. lekceważyć, umniejszać jego znaczenie, odsuwać w czasie konieczność podjęcia jakichś środków zaradczych. Tak naprawdę jednak takie zachowanie samo w sobie wskazuje na nieumiejętność poradzenia sobie z problem i używanie mechanizmów obronnych do jego wypierania w obliczu nowej trudnej sytuacji. Perspektywicznie może przyczynić się do relatywnego nasilenia niepełnosprawności. Po trzecie, można uszkodzenie słuchu (do czasu) dysymulować – tj. ukrywać ten problem, co, niestety, często jest udziałem osób z ubytkami słuchu, zwłaszcza mniejszymi.

⁷⁸ C. A. Padden, T. Humphries (1988), *Deaf in America: Voices from a Culture*, Harvard College, USA, s. 3. Przytoczony fragment w tłumaczeniu autorki.

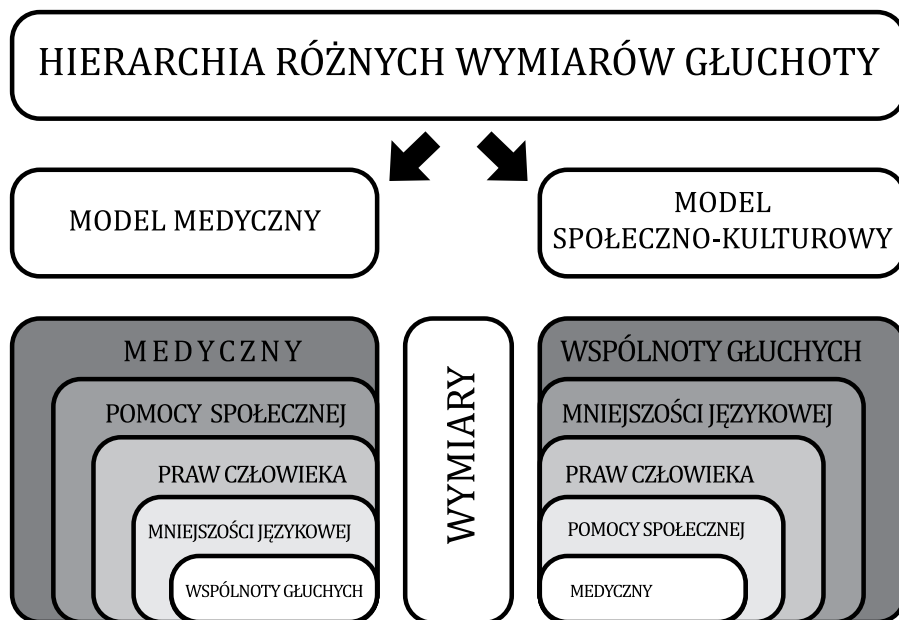
⁷⁹ Tamże, s. 12–25.

Żadna z trzech wymienionych wyżej kategorii zachowań nie „likwiduje” niepełnosprawności. Trzeba jednak zauważyć, że istnieje możliwość ingerencji w struktury biologiczne organizmu, głównie za sprawą medycznych zabiegów otochirurgicznych, które w wielu przypadkach są w stanie usunąć lub znacznie złagodzić skutki uszkodzeń słuchu. Strategia leczenia głuchoty poprzez różnego rodzaju zabiegi rekonstrukcyjne, głównie w obrębie błony bębenkowej i ucha środkowego, jak również poprzez implantację jest tym, co współczesna medycyna może zaoferować jako sposób na „naprawienie” głuchoty. Na skrzyżowaniu nauk medycznych i technicznych pojawiają się też działania protetyczne, oferujące wykorzystanie różnego rodzaju aparatów słuchowych. Te trzy rodzaje działań: chirurgia rekonstrukcyjna, implantacja i aparatownia są sposobami medycznej kompensacji głuchoty, które przyniosła druga połowa XX wieku⁸⁰. Metody te rozwinęły się zwłaszcza przez ostatnich dwadzieścia lat minionego stulecia. Tego aspektu nie chcą zauważać skrajni przedstawiciele koncepcji społeczno-kulturowych, jednak nie da się go pominąć, choćby ze względu na potencjalne zagrożenia dla kultury Głuchych, które zostały ukazane w poprzednim rozdziale. Obecnemu pokoleniu badaczy dane było i jest uczestniczyć w niezwykle dynamicznych przeobrażeniach surdopedagogiki. Znaczenie wielu z tych przemian można bez przesady przyrównać do wagi przewrotu kopernikańskiego. Nie oznaczają one jednak wyeliminowania pewnych dyskursów i zastąpienia ich innymi, lecz odmienne zhierarchizowanie różnych aspektów głuchoty. To właśnie usytuowanie różnych aspektów i wymiarów odróżnia w praktyce jej model medyczny od społeczno-kulturowego. Różnicę między tymi modelami najlepiej będzie można zrozumieć, dostrzegając ich wzajemną opozycję. Symbolicznie ilustruje ją antytetyczna relacja przedstawiona na rysunku 1.

⁸⁰ Pierwsze zabiegi otochirurgiczne i pierwsze aparaty słuchowe pojawiły się już w wieku XIX, ale ich ogólna dostępność i praktyczne znaczenie w systemie rehabilitacji przypadają na drugą połowę, a nawet koniec XX wieku. Wtedy też pojawiły się i rozpoczęły swoją karierę implanty ślimakowe, a później pniowe, do czego nawiązuję jeszcze w następnym podrozdziale, poświęconym rozwojowi badań nad głuchotą i g/Głuchymi.

Rysunek 1

Relacja między różnymi wymiarami głuchoty w modelu medycznym i społecznym



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: P. Ladd, *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*⁸¹.

Jeśli zatem za socjologami przyjmiemy, że wyróżnikiem pokoleniowym są pewne szczególne, dziejowe wydarzenia, to okaże się, że w omawianym kontekście w krótkim czasie pojawiło się, jedno po drugim, przynajmniej kilka pokoleń głuchej młodzieży⁸²:

1. **Pokolenie „ORA”** – *Oralistic (Coercion) Generation* / pokolenie przymusu oralistycznego. To pokolenie młodzieży późno diagnozowanej, bardzo późno lub wcale nie aparatuwanej, późno i oralnie

⁸¹ P. Ladd (2003), *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*, Multilingual Matters LDT, Cleveland, Buffalo, Toronto, Sydney.

⁸² Zaproponowano określenia własne i absolutnie umowne. Moim celem jest otwarcie dyskusji, a nie zamykanie jej w ramach klasyfikacyjnych. Tematem dyskusji byłyby doświadczenia, które można określić doświadczeniami pokoleniowymi niesłyszącej młodzieży przełomu wieków. To, że zmiany pokoleniowe następują, i to bardzo szybko, nie podlega, myślę, dyskusji. Natomiast moja propozycja wynika z własnych obserwacji i odczuć, więc ma charakter spekulatywny. Traktuję ją jako identyfikację problemu. Żeby jednak zidentyfikować kluczowe doświadczenia pokoleń, potrzebne byłyby badania naukowe, i myślę, że warto byłoby je podjąć, najlepiej przy współudziale słyszących i niesłyszących badaczy.

rehabilitowanej; młodzieży, której zabroniono dostępu do języka migowego. Migi miały zagrażać kształtowaniu się mowy, a miarą sukcesu był poziom osiągniętych kompetencji w zakresie mowy werbalnej. Rehabilitacja i edukacja tych osób rozpoczynała się wraz z chwilą podjęcia obowiązku szkolnego; wcześniejsze wspomaganie rozwoju dotyczyło tylko tych, których rodzice sami podejmowali się tych zadań i mieli dość wiedzy, dociekliwości, wytrwałości oraz determinacji, by systematycznie pracować z dzieckiem. Niektórym udawało się uzyskać jakąś pomoc specjalistyczną, jednak nie była to pomoc o charakterze systemowym. Z pokolenia „ORA” tylko nieliczni, kończąc szkoły średnie, zdawali egzamin maturalny i kontynuowali naukę na studiach. Pojedyncze osoby, najczęściej przy wielkim wysiłku własnym i rodziców, kończyły szkoły ogólnodostępne, w ramach tzw. integracji ukrytej, gdyż formalnie nie mogły liczyć na żadną specjalną pomoc w związku ze swoją głuchotą.

2. **Pokolenie „REX”** – *Rehabilitation Experiments Generation* / pokolenie eksperymentów rehabilitacyjnych. Tego pokolenia nie pozbawiono w aż tak radykalny sposób dostępu do języka migowego jak poprzednich, a jednocześnie było ono pierwszym, które na szerszą skalę mogło skorzystać z możliwości kompensacji technicznej. Aparaty słuchowe często były bardzo niskiej jakości, niedostosowane do potrzeb dziecka, kłopotliwe w użyciu (pudełkowe), ale coraz szerzej dostępne (wypożyczane lub refundowane). Jednak postęp techniczny w tym zakresie był bardzo szybki i coraz doskonalsze aparaty indywidualne pozwoliły zmienić *entourage* szkół dla głuchych: zniknęła z nich monumentalna aparatura stacjonarna, która niegdyś górowała nad pozostałym wyposażeniem, jak również symbolicznie dominowała w szkolnych klasach, tworząc fizyczną barierę pomiędzy nauczycielem a uczniami i utrzymując ich na uwięzi przewodów mikrofonów i słuchawek (pamiętne „stecory”). Diagnoza i aparatowanie, mierząc obecnymi standardami, były stosunkowo późne, ale najczęściej miały miejsce jeszcze przed rozpoczęciem nauki szkolnej. Nie było natomiast standardów pozwalających na regularne badania przesiewowe. Odkryto dla rehabilitacji okres przedszkolny, co znacząco podniosło poziom przygotowania uczniów do podjęcia nauki szkolnej, ale również

bardzo różnicowało ten poziom w zależności od jakości udzielonego wsparcia. Różnicowały się także ścieżki edukacyjne: wybór szkoły dla niesłyszących, słabosłyszących czy ogólnodostępnej nie pozostawał w ścisłym związku ze stopniem uszkodzenia słuchu, raczej z posiadanymi kompetencjami komunikacyjnymi. Ponieważ skuteczność metod oralnych rozczarowała, a na świecie zapoczątkował się ruch na rzecz języka migowego, w szkołach odstąpiono od restrykcyjnych zakazów migania, natomiast rozpoczęto różnego rodzaju eksperymenty dydaktyczne i rehabilitacyjne. Nie zawsze były to eksperymenty *par excellence*, ale zawsze przyjmowały formę poszukiwań, czasem posługując się metodą prób i błędów. Zaakceptowano filozofię komunikacji totalnej. Manualna komunikacja pojawiła się w szkołach dla głuchych w formie daktylografii, systemu językowo-migowego, fonogestów. Same prace nad fonogestami i systemem językowo-migowym miały charakter eksperymentalny i otwierały drogę do szkół naturalnemu językowi migowemu⁸³. Przez długi okres niedostatek wiedzy o nim powodował,

⁸³ System językowo-migowy (SJM) budzi obecnie wiele kontrowersji, a nawet wrogość użytkowników i zwolenników naturalnego polskiego języka migowego (PJM). Jednak trzeba zdać sobie sprawę ze znaczenia prac nad tym systemem oraz z roli, jaką odegrał we współczesnej surdopedagogice. Z naukowego punktu widzenia sam proces kodyfikacji znaków migowych był gigantycznym przedsięwzięciem etnograficznym, a ich unifikacja próbą stworzenia metodycznej płaszczyzny porozumienia między różnymi lokalnymi środowiskami. System był próbą rozwiązania problemu porozumiewania się z niesłyszącym przez stworzenie „systemu komunikacji pierwszej potrzeby”. Nie można także zapomnieć, że otworzył również niesłyszącym drogę do matur i na studia wyższe. Obecnie zwolennicy PJM zarzucają, iż miał doprowadzić do wyrugowania naturalnego języka ze szkół dla głuchych, lecz jest to współczesna ideologiczna nadinterpretacja intencji twórców systemu. Oczywiście było, że SJM jest tylko tymczasowym rozwiązaniem i pomostem do przyszłości. Myślę, że wzbudził zainteresowanie komunikacją manualną i potrzebę zbliżenia się słyszących do niesłyszących (to głównie słyszący nauczyciele i rodzice dzieci głuchych uczyli się SJM; część z nich podejmowała później trud uczenia się także PJM – od swoich dzieci, od swoich uczniów; nie było niegdyś innej możliwości). Jeszcze kilkanaście lat temu na studiach z zakresu surdopedagogiki nie nauczano bowiem ż a d n y c h sposobów komunikacji niewerbalnej. Traktowanie SJM w chwili jego powstawania jako zagrażającego PJM świadczy o nieuwzględnianiu bądź niezrozumieniu ówczesnych realiów społecznych i oświatowych. Trudno sobie wyobrazić, żeby jakiegokolwiek władze oświatowe wprowadziły do szkół system komunikacji o niejasnym statusie lingwistycznym (to dopiero ostatnie lata przyniosły w końcu uznanie przez lingwistów PJM za pełnoprawny język, choć jego opis gramatyczny – to gigantyczne przedsięwzięcie naukowe – ciągle jeszcze trwa. Dopiero przyrost wiedzy o PJM rozwiał obawy przed nim, co należy uznać za naturalną kolej rzeczy – to samo dotyczy pogłębiania wiedzy o głuchocie i o g/Głuchych. Warto zwrócić uwagę, że już dziś są dostępne kursy PJM, choć opis gramatyczny tego języka jeszcze trwa. Można powiedzieć, że dopiero obecnie PJM uzyskał właściwe warunki do rozwoju, dlatego najbliższe lata

iż nie brano go pod uwagę jako prawdziwego języka i nie dostrzegano jego potencjału edukacyjnego. Ponieważ pojawili się pierwsi uczniowie z implantami ślimakowymi, rozpoczęto prace nad ich specyficzną rehabilitacją, inną niż w przypadku użytkowników aparatów słuchowych. W różnych ośrodkach szkolno-wychowawczych i szkołach dla uczniów z uszkodzonym słuchem w kraju wprowadzano różne metody dydaktyczne, przy czym o przypisaniu ucznia do danego ośrodka i danej klasy (prowadzonej taką czy inną metodą) decydował w dużym stopniu przypadek⁸⁴. Polska otwierała się na świat, jak i na rozwiązania, które w surdopedagogice stosowane były w innych krajach. Nauczyciele, uczniowie, rodzice – wszyscy czynnie lub biernie uczestniczyli w jednym wielkim eksperymencie rehabilitacyjnym. Głuchota nadal pozostawała niepełnosprawnością, ale różnymi sposobami i w oparciu o różne ścieżki edukacyjne starano się ograniczać jej wtórne skutki. Pojawiła się też szansa na dekonstrukcję pojęcia głuchoty, dotychczas rozumianego jako rodzaj niepełnosprawności, gdyż za czasów tego pokolenia dotarła do kraju wiedza o Kulturze Głuchych, odsłaniając nową możliwość – alternatywnego podejścia do głuchoty i społeczności Głuchych jako do mniejszości językowej. Jednak nie miała ona jeszcze żadnego wpływu na wczesne wybory edukacyjne rodziców⁸⁵. Nie była też składnikiem świadomości przedstawicieli

zapewne przyniosą tego efekty – *Ustawa o języku migowym i innych środkach komunikowania się* została podpisana 19 sierpnia 2011 r., a zatem od tego momentu do czasu, gdy pisane są te słowa, minęło zaledwie półtora roku.

⁸⁴ Kwalifikacji uczniów do określonych klas dokonywano z uwzględnieniem pewnych ich kompetencji, np. do klas z fonogestami, jakie prowadzone były w SOSW w Łodzi i Radomiu, nie kierowano uczniów z niepełnosprawnością intelektualną; w Otwocku-Śródborowie w ramach równoległych klas dzieci z mniejszym ubytkiem słuchu nauczano oralnie, a te z większym metodą oralno-migową, z wykorzystaniem SJM. Jednak żaden ośrodek nie oferował wszystkich metod do wyboru na każdym poziomie nauczania. Jeśli w szkole był jeden lub dwóch nauczycieli posługujących się fonogestami, to prowadzili oni swoją klasę / swoje klasy w pełnym cyklu, czyli niektóre roczniki miały taką opcję do wyboru, a inne nie. Istniała zawsze możliwość „wywalczenia” przez rodzica miejsca w ośrodku, w którym była oferowana metoda nauki adekwatna do potrzeb dziecka, ale najczęściej w sposób oczywisty kierowano się bliskością szkoły względem miejsca zamieszkania. Trudno więc mówić o jakichś większych możliwościach wyboru w tym zakresie.

⁸⁵ Co ważne, nawet w przypadku głuchych dzieci głuchych rodziców wskazywane przeze mnie różnice pokoleniowe będą ujawniać się w tym, że świadomość głuchych rodziców kształtowała się w zupełnie innych warunkach niż świadomość ich głuchych dzieci. To oczywiste, że mogą przenosić pewne własne doświadczenia – tak pozytywne, jak i negatywne – na swoje dzieci. Można

tego pokolenia w ich wczesnym dzieciństwie, a w niektórych przypadkach nawet w okresie dojrzewania, czyli okresie budowania własnej tożsamości. Pokolenie „REX” odkrywa pojęcie tożsamości społeczno-kulturowej Głuchych. Wiele osób z tego pokolenia uzyskało możliwość samorealizacji – jego przedstawiciele są m.in. uczestnikami badań opisanych w części empirycznej niniejszej książki. Z tego powodu przedstawiony został nieco szerszy opis realiów edukacyjnych tego okresu.

3. **Pokolenie „EIDA”** – *Early Intervention (for Language) and Deaf (Culture) Awareness Generation* / pokolenie wczesnej interwencji (dla języka) i świadomości (Kultury) Głuchych. Wśród doświadczeń tego pokolenia warto zaakcentować trzy najważniejsze fakty: 1) wprowadzenie systemowych rozwiązań na rzecz jak najwcześniejszej diagnozy i wczesnej (re)habilitacji; 2) zasadniczy zwrot w założeniach surdopedagogiki związany z przesunięciem celu rehabilitacji z kształcenia mowy na kształcenie języka i akceptacja naturalnego języka migowego jako języka pełnoprawnego; 3) wzrastanie w warunkach akceptacji Kultury Głuchych, rozwijania jej świadomości wśród głuchych i propagowania wśród słyszących. W literaturze (raczej popularnej niż naukowej) pojawia się pojęcie *new deaf generation* oznaczające głuchych słyszących (za sprawą nowych technologii, głównie implantów) i mówiących (za sprawą wczesnej interwencji i wychowania słuchowego)⁸⁶. Myślę, że choć taka droga zarysowuje się bardzo silnie, jednak kluczowym wyróżnikiem tego pokolenia będzie wybór życiowej drogi w relacji do Kultury Głuchych (może więc raczej „*new d/Deaf generation?*”).

Demitologizacja poglądu na temat języka migowego jako źródła zagrożeń dla rozwoju niesłyszącego dziecka stwarza zupełnie nową perspektywę wyborów, a upowszechnienie tego języka, jego większa widoczność oraz widoczność członków społeczności Głuchych (np. w internecie) powoduje, że język ten pozostaje w zasięgu ręki – dostępny jest dla każdej

np. zrozumieć, w jakim stopniu niechęć (starszych) Głuchych wobec aparatów słuchowych wynika z ideologii audystycznego zagrożenia dla języka migowego, a w jakim z negatywnych doświadczeń związanych z korzystaniem z niekomfortowych aparatów słuchowych starego typu w dzieciństwie.

⁸⁶ *The new deaf generation...listening and speaking* [w:] Kokonut Pundit [blog], 17 czerwca 2011 [online] [dostęp: 28.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://kokonutpundits.blogspot.com/2011/06/new-deaf-generationlistening-and.html>.

rodziny z głuchym dzieckiem. Zatem i dla każdego głuchego dziecka. To zupełnie inna sytuacja niż ta, którą zastały dzieci z pokolenia „REX”, nie wspominając już o „ORA”, kiedy nie wiadomo było, od kogo głuche dziecko ma uczyć się języka migowego. Teraz nie tylko z łatwością może sięgnąć po najlepsze wzorce natywnych czy bliskich natywności użytkowników języka migowego, nie tylko nie spotka się w szkole z zakazem używania języka migowego, ale nawet ma szansę mieć głuchego nauczyciela posługującego się tym językiem. Z drugiej strony, wczesne diagnozowanie uszkodzeń słuchu i jak najwcześniej podjęta interwencja nie tylko wywierają wpływ na proces kształtowania się języka, ale najpierw – i przede wszystkim – umożliwiają aktywizację resztek słuchu i tzw. wychowanie słuchowe, czyli wychowanie do świata dźwięków. Dźwięki te w nazwie ogólnopolskiego programu rehabilitacji słuchu małych dzieci poetycko nazwano „dźwiękami marzeń”⁸⁷. Czy jednak aby na pewno o tym marzą głuche dzieci? (dzieci, a nie ich rodzice). Czy na pewno o tym marzą głusi? I czy aby na pewno Głusi o tym marzą? Jedno i drugie oznaczało bardziej kompleksowe, holistyczne podejście do dziecka z uszkodzonym słuchem, potrzebę wieloprofilowego usprawniania, a także całościowego spojrzenia na funkcjonowanie poznawcze, w którym uznano, iż język – nie tylko foniczny, ale i migowy – odgrywa wiodącą rolę w organizacji doświadczeń poznawczych, jest narzędziem myślenia i innych procesów poznawczych. Stąd owo otwarcie na język, wczesną interwencję i wczesne wspomaganie dla języka. Rehabilitacja od najwcześniejszych lat życia, jako nowe doświadczenie o charakterze pokoleniowym, możliwa była dzięki wprowadzeniu w Polsce pionierskich na skalę światową, powszechnych, obowiązkowych badań przesiewowych słuchu dzieci na oddziałach niemowlęcych⁸⁸. Tych osiągnięć nie można pominąć i nie można nie

⁸⁷ Zob. Fundacja Orange (b.r.), „Dźwięki Marzeń”. *O programie*[online] [dostęp: 12.12.2012]. Dostępny w internecie: http://www.fundacja.orange.pl/index.php?LANG=pl&page_ID=9&spage_ID=39&art_ID=80.

⁸⁸ Badania przeprowadzone zostały w 2002 r. i finansowane były z funduszy Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy Jerzego Owsiaaka, który zainspirował się koncepcją profesora Henryka Skarżyńskiego. Jednak wczesna interwencja terapeutyczna w przypadku stwierdzenia uszkodzeń słuchu stosowana była już wcześniej, tylko trudno mówić o doświadczeniach pokoleniowych, póki pewne rozwiązania nie mają charakteru systemowego lub przynajmniej powszechnego. Więcej o organizacji wczesnego wspomaganie dzieci zdiagnozowanych w badaniach przesiewowych w ramach ogólnopolskiego programu Fundacji Orange „Dźwięki Marzeń” w: A. Prozych, M. Radziszewska-Konopka (b.r.), *Dźwięki marzeń. Ogólnopolski program rehabilitacji małych dzieci z wadą słuchu. Poradnik dla rodziców i specjalistów pracujących z dziećmi z wadą słuchu*, Fundacja grupy TP

uwzględniać ich w przyszłych strategiach edukacyjnych surdopedagogiki. Może więc pokolenie „nowych g/Głuchych” pójdzie jednocześnie dwiema ścieżkami do pełnosprawności: ścieżką naturalnego języka migowego i ścieżką słyszących-mówiących głuchych? Może będzie to ścieżka dwujęzyczna i dwukulturowa, która z kolei wiąże się z konceptem *normal Deaf generation*⁸⁹ – z pewnością ta opcja najbliższa jest słyszącym rodzicom głuchych dzieci, jak również zwolennikom edukacji i ruchu włączającego, natomiast radykalni zwolennicy kultury Głuchych również i w dwujęzyczności upatrują pewnego zagrożenia dla rozwoju i autonomii tej kultury.

Zamykając prezentację trzech generacji g/Głuchych, warto dodać, iż myślenie kategoriami różnic doświadczeń pokoleniowych jest jeszcze zbyt słabo wykorzystywane w wyjaśnianiu sytuacji życiowej osób niepełnosprawnych i jej zmianach w obecnych czasach. W szczególności dotyczy to osób z uszkodzonym słuchem. Żeby jednak móc w pełni skorzystać z tej ścieżki interpretacyjnej, warto byłoby podjąć badania nad wiodącymi doświadczeniami, które są udziałem poszczególnych pokoleń⁹⁰.

W kontekście omawianej tu perspektywy – spojrzenia na osoby z uszkodzonym słuchem poza dyskursem niepełnosprawności – warto jeszcze ustosunkować się do nieco kłopotliwej, a jednak rozpowszechnionej w naszym kraju metafory: „milczący cudzoziemcy”, odnoszącej się do głuchych. Metaforę tę wprowadził do powszechnego obiegu bardzo zasłużony dla opisu polskiego języka migowego badacz lingwista, Marek Świdziński, jednak raczej dla celów popularyzacji wiedzy o Głuchych niż dla celów czysto naukowych. „Osoby niesłyszące, według obecnej wiedzy, to nie inwalidzi,

[online] [dostęp: 12.12.2012]. Dostępny w internecie: http://www.fundacja.orange.pl/vdata/_pliki/dzwiekimarzen/alz%5B171%5D_poradnik08_07.pdf.

⁸⁹ *The Normal Deaf Generation* (2011) [w:] John Egbert's Opinion [blog], 17 czerwca 2011 r., [online] [dostęp: 12.12.2012]. Dostępny w internecie: <http://johnfegbert.wordpress.com/2011/06/17/the-normal-deaf-generation-bilingualism>.

⁹⁰ Zapewne można byłoby wskazać więcej niż trzy wymienione generacje. Na ich tle wyróżnia się na przykład obraz najstarszego pokolenia niesłyszących, żyjących w zupełnie innych czasach, doświadczających okrucieństw wojny, doznających wszystkich ograniczeń zakazu migania, niekorzystających z tak dużego wsparcia i tak szerokich możliwości rehabilitacji, edukacji i uczestnictwa w kulturze, jakie ma obecna młodzież. Z obserwacji kontaktów młodych głuchych z najstarszym pokoleniem można wysnuć wniosek, że dzieli ich jeszcze większa przepaść mentalna niż analogiczne generacje słyszących, przy jednocześnie ciągle wyraźnej solidarności środowiskowej. Prawdopodobnie owe różnice mentalne przyczyniają się także do rozdźwięku wyobrażeń na temat roli i formy reprezentacji środowiskowej osób niesłyszących, który przyjął formę wojny o i z Polskim Związkiem Głuchych (o czym piszę w innym miejscu).

tylko mniejszość językowa, podobnie jak żyjący wśród nas Litwini, Wietnamczycy czy Romowie” – mówi Świdziński w wywiadzie dla PAP – Nauka w Polsce⁹¹. Metafora została podchwycona i bardzo się upowszechniła, co nie jest w moim przekonaniu zjawiskiem pozytywnym. Mimo wdzięcznego brzmienia i pozytywnych intencji autora określenie to zastępuje dawny – niekorzystny, upośledzający – stereotyp głuchego innym obrazem. Już nie upośledzającym, ale ciągle stereotypem. Zastrzeżenia wobec metafory „milczących cudzoziemców” można przedstawić następująco:

- eufemizacja problemu głuchoty – banalizacja jej skutków (podobnie jak w przypadku nazywania niepełnosprawnych „sprawnymi inaczej”, które to określenie również zdobyło wielką popularność. Na pewnym etapie spełniało swoją edukacyjną rolę, a obecnie należy do najbardziej krytykowanych, m.in. za eufemistyczne podejście do problemu;
- stereotypizacja sytuacji osób z uszkodzonym słuchem – podsuwanie jakichkolwiek uogólnień, tym bardziej w formie łatwo wpadającej w ucho etykiety, jest krokiem wstecz wobec wszystkich prób ukazania wewnętrznego zróżnicowania populacji osób z uszkodzonym słuchem; w stosunku do niektórych osób niesłyszących metafora ta zupełnie nie znajduje zastosowania, a może spowodować, że wszelkie przejawy milczenia osób z uszkodzonym słuchem mogą być traktowane jako przejaw „cudzoziemkości”;
- utrwalanie w nowej postaci zakwestionowanego już stereotypu „świata ciszy”, którego odpowiednikiem miałyby być milczenie (w języku angielskim i milczenie, i cisza określane są tym samym słowem – *silence*). Stereotyp „świata ciszy” zniekształca problemy osób z uszkodzonym słuchem, zakłamuje fizyczną rzeczywistość;
- wbrew intencjom autorów tej metafory, pozbawia ona g/Głuchych atrybutu języka – ponieważ wyrażenie to jest zmetaforyzowane, „milczący” – również metaforycznie – może być odczytany jako „niemówiący”, czyli „nieposługujący się językiem”; a przecież intencją określenia było coś wręcz przeciwnego – zwrócenie uwagi na to, że Głusi mają swój własny, inny język; w tym języku Głusi nie są przecież milczący: są rozmowni, aktywni, ekspresyjni,

⁹¹ A. Zbieg, A. Szwedowicz (2005), *Głusi – milczący cudzoziemcy* [w:] PAP – Nauka w Polsce [portal internetowy] [online] [dostęp: 6.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://test-naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,20265,glusi---milczacy-cudzoziemcy.html>.

wygadani itd., zatem skojarzenia wywołane przez określenie „milczący cudzoziemcy” znoszą ukryte w nim intencje;

- użycie w tym kontekście słowa „cudzoziemiec” jest nietrafne, różni się z jego słownikową definicją; właściwie w języku polskim brak odpowiedniego określenia kogoś, kto posługuje się innym językiem, dlatego pewnie użyto słowa o znaczeniu najbliższym, ale nie tożsamym; słowo cudzoziemiec oznacza obcego, przybysza z innego kraju, a jednocześnie człowieka, który nie posiada obywatelstwa, a więc praw przysługujących obywatelowi.

Trudno odnaleźć w literaturze zagranicznej przykłady podobnego sytuowania g/Głuchych w paradygmacie cudzoziemkości, a w dyskursie *Deaf Studies* w ogóle one nie występują. Jestem o tym przekonana, ponieważ oprócz literatury naukowej przeszukałam także różne strony internetowe, a nawet fora dyskusyjne Głuchych. Wyniki moich poszukiwań były (prawie) bezowocne. Nie udało się nigdzie znaleźć podobnego konceptu. Aspekt „cudzoziemski” (ang. *foreigner*) kojarzony jest z głuchotą jedynie w kontekście zjawiska interferencji językowej – wpływu znajomości języków obcych na posiadane kompetencje językowe, ewentualnie w kontekście analizy obcych języków migowych i możliwości porozumiewania się ich użytkowników. Natomiast prowadząc swoje poszukiwania internetowe, przy okazji trafiłam na interesujący blog podróżniczy niesłyszącego Amerykanina, którego impresje i refleksje z podróży po Europie rzuciły nowe światło na ten problem i umocniły mnie w moim oporze wobec pojęcia „cudzoziemiec” używanego w odniesieniu do osób g/Głuchych. Autor przyznaje, że: „opisywanie większości amerykańskich głuchych jako podobnych zagranicznym turystom jest uzasadnione, ponieważ mają w Ameryce swoją unikalną, odrębną kulturę i język oraz możliwość dostępu (z wyboru) do «kultury słyszących». Przyznaję jednak, że są chwile, kiedy czuję się w zaciszu mojego rodzinnego miasta jak obcy w obcym kraju”⁹². Według autora samo słowo „cudzoziemiec” nie jest pejoratywnym pojęciem w społeczeństwie amerykańskim. A jednak pisze to, co budzi mój niepokój: „Ja jestem prawdziwym «Amerykaninem», [...] nie powinienem być etykietowany jako cudzoziemiec w moim własnym kraju”⁹³. Co ciekawe, podróż po Europie skłoniła autora do zaprzestania uży-

⁹² *Is deaf Foreigner?* (2010) [w:] *From the Other Side of the World through Deaf eyes* [blog] [online] [dostęp: 5.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://areuss11.wordpress.com>.

⁹³ Tamże.

wania wobec siebie określenia *Deaf* pisanego wielką literą (na czas owej podróży) – choć przyznaje, że woli to określenie od słowa „niepełnosprawny”. W Europie nie jest *Deaf*. Warto prześledzić sposób myślenia podróżnika, gdyż sugeruje on, iż istnieje jakiś bogatszy wybór niż tylko prosta opozycja: niepełnosprawny – Głuchy, i że mogą istnieć różne konteksty przewartościowujące myślenie o sobie w tych kategoriach. Mogą się także ujawniać różne płaszczyzny tożsamości, co nie znaczy, że sama tożsamość się zatracą.

Zarówno w dostępnej na polskim rynku literaturze zagranicznej, jak i w rodzimej pojęcie Głuchy wartościowane jest nie tylko pozytywnie, ale również w kategoriach aspiracyjnych. Jeśli można wybierać między głuchym a Głuchym – to drugie określenie wydaje się nobilitujące. Zatem przy takiej wartościującej i emocjonalnej zarazem dyferencjacji łatwo zagubić istotę ważnego pytania: „kim jestem?” (identyfikacja). Jeszcze łatwiej zagubić różnicę pomiędzy pytaniami: „kim potrzebuję być?” (adaptacja) a „kim chcę być?” (aspiracja)⁹⁴. Blog g/Głuchego podróżnika z pewnością nie jest blogiem człowieka niepełnosprawnego, cierpiącego, „chorego na głuchotę”. Wręcz przeciwnie: jest blogiem młodego, otwartego, ciekawego świata mężczyzny. Autor nie opisuje niepełnosprawności, choć nie kryje swojej głuchoty. Nie ukrywa jej ani nie afirmuje. Opisuje świat i swoje podróże z takiej perspektywy, jaką ma – widzianej oczyma Głuchego (to nazwa blogu: *Through Deaf Eyes*). Szuka wprawdzie kontaktu z g/Głuchymi w miastach, które zwiedza, wpada do ich pubów, klubów, ale przede wszystkim dokonuje ciekawych spostrzeżeń, barwnie i interesująco pisze, ilustruje tekst ciekawymi zdjęciami. W zagranicznej podróży mężczyzna z uszkodzonym słuchem był bardziej „Amerykaninem” niż „Głuchym”, a w Europie – na kontynencie skrajnie wielojęzycznym w porównaniu z amerykańskim językowym monolitem⁹⁵ – staje się, w swojej ocenie, raczej „głuchym Amerykaninem”. Nie ma w tych przewartościowaniach żadnego bólu, straty, dramatu utraty tożsamości ani jej kontestacji. Po prostu – jest ciekawa, wyważona autorefleksja, jaką

⁹⁴ Przyznaję się do nieco nietypowej inspiracji tekstem piosenki amerykańskiego zespołu rockowego Matchbox Twenty pt. *The Difference*, której leitmotiwem są słowa: “The difference between what you need, and what you wanna be”. Sformułowanie użyte przeze mnie w tekście nie jest tłumaczeniem, lecz parafrazą tego fragmentu.

⁹⁵ Nie znaczy to, że w Ameryce nie używa się różnych języków. Wieloetniczna struktura społeczeństwa powoduje np., że język hiszpański jest używany prawie równie powszechnie jak angielski (np. napisy w miejscach publicznych, na telefonach, kartach telefonicznych, obsługa call centers itd. – najczęściej są dwujęzyczne), jednak chodzi o efekt „jednakowości” współistnienia dominujących języków na terenie całych Stanów Zjednoczonych.

wywołuje u większości podróżników zderzenie z innymi społecznościami, kulturami, z inną obyczajowością. Pod jednym warunkiem: że poznaje się je bezpiecznie, z pozycji człowieka o wysokim poczuciu własnej wartości, bez poczucia zagrożenia dla swojej tożsamości. Młody człowiek dokonuje wartościowego spostrzeżenia: „Wielu ludzi żyje razem w tych samych granicach i dzieląc obywatelstwo, mówi różnymi językami. Zróżnicowanie językowe jest częścią europejskiego doświadczenia. Jedziesz 300 mil w większości dowolnych kierunków od Werony i masz zupełnie inny zestaw języków. Nic wielkiego. Ludzie o tym wiedzą. Jedziesz 300 mil od Genewy, w stanie Illinois, w dowolnym kierunku – większość ludzi mówi po angielsku. W Europie można się spodziewać różnorodności językowej. Oczekiwanie to nie rozciąga się na język migowy Głuchych... [...]”⁹⁶.

O ile traktowanie Głuchych jako jeszcze jednej mniejszości językowej jest zasadne i zgodne ze światowymi trendami oficjalnego uznawania języków migowych przez rządy poszczególnych krajów, o tyle określanie ich cudzoziemcami rodzi niebezpieczną sytuację wyobcowania. Cudzoziemiec to ktoś, kto nie przebywa w swoim kraju, a w kraju w którym przebywa, nie ma praw obywatelskich. Jest więc to określenie, które wiąże się z pojęciem narodowości, a zatem nazwanie Głuchych cudzoziemcami pozbawia ich tej narodowości, nie dając nic w zamian. Sam język ekwiwalentem narodowości być nie może. Nawet gdy traktujemy narodowość w sposób metaforyczny, to i tak wśród nielicznych synonimów słowa cudzoziemiec znajdują się tylko takie jak: zagranicznik, obcy, alien. To nie jest dobra metafora. Poświęciłam jej nieco więcej uwagi, bo pozornie miała uzasadniać, że osoby głuche nie są niepełnosprawne. Dlatego została podchwycona, jest nawet chętnie cytowana. Niesłusznie. Owszem, na gruncie teorii konstruktywistycznej możemy mówić o społecznym konstruowaniu niepełnosprawności. Na gruncie teorii krytycznej możemy mówić o jej dekonstrukcji poprzez identyfikację czynników opresyjnych i emancypację, uwalnianie się od wynikających z nich ograniczeń. Dekonstrukcja odbywa się jednak na poziomie sensu, czyli poziomie głębokim, a nie na powierzchniowym poziomie językowej magii.

Czy zatem osoba z uszkodzonym słuchem jest niepełnosprawna, czy nie jest? Odpowiedź nie jest taka prosta. Ewolucja podejścia do niepełnosprawności i do głuchoty oraz sposoby rozwiązywania problemów z nią związanych spowodowały, iż istnieją sytuacje i konteksty, w których niesłyszący nie

⁹⁶ *Is deaf Foreigner?* (2010), dz. cyt.

musi czuć się niepełnosprawnym, i tak się nie czuje. Przytoczony przykład g/Głuchego podróżnika – a więc przykład zupełnie spoza obszaru działań medycznych, rehabilitacyjnych, edukacyjnych – pokazuje, że głuchym lub Głuchym się bywa, czyli że nie wystarczy sama tożsamość społeczno-kulturowa Głuchego i znajomość języka migowego, by nigdy nie odczuwać głuchoty jako niepełnosprawności.

Świat g/Głuchych bardzo się zmienił na przestrzeni wieków, a przemiany te szczególnie przyspieszyły w ostatnich kilkudziesięciu latach i trwają nadal. Świadectwem tego, że g/Głusi mają coraz większe możliwości wyzwania się spod piętna i opresji niepełnosprawności, jest ich własna, wyjątkowo silna aktywność emancypacyjna. Jeśli więc rozważane było pytanie, czy działania osób niepełnosprawnych można nazwać emancypacją, to przypadku g/Głuchych mamy szczególnie wiele dowodów pozwalających na sformułowanie twierdzącej odpowiedzi. Podsumowując, chciałabym przedstawić wybrane, warte uwypuklenia przykłady emancypacji g/Głuchych jako pewnej specyficznej zbiorowości – zarówno te, które już pojawiły się w niniejszym opracowaniu w rozmaitych kontekstach, jak i te dotąd w nim nieujęte. Można je streścić w następujących punktach:

1. Całe dzieje historii Głuchych i koleje ich edukacji, historia budowania świadomości krytycznej i przejmowania kontroli nad życiem własnej społeczności; zwłaszcza historia najnowsza⁹⁷.
2. Identyfikacja negatywnych i blokujących postaw wobec niesłyszących oraz wynikających z nich rozwiązań w sferze edukacji, rehabilitacji i pomocy społecznej. Tę część dyskursu wypełniają przede wszystkim takie pojęcia jak: audyzm, paternalizm, kolonializm (omówione na wcześniejszych stronach tej książki) oraz negatywnie wartościowany przez Głuchych oralizm jako strategia rehabilitacyjno-edukacyjna.
3. Uwieńczona sukcesem walka o uznanie języka migowego za naturalny język Głuchych, a kultury Głuchych i wspólnot Głuchych za przejawy ich życia społecznego w warunkach autonomii; pielęgnowanie i rozwój kultury Głuchych, włączanie się, a nawet niezależne inicjowanie badań nad kulturą, historią i językiem Głuchych⁹⁸.

⁹⁷ D. Podgórska-Jachnik (2008), *Historia wychowania i edukacji głuchych z perspektywy surdopedagogiki początku XXI wieku* [w:] D. Baczała, J. Binnesebel, J. Bleszyński (red.), *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną*, Łódź, Wyd. Naukowe WSEZ, s. 163–194.

⁹⁸ Samym badaniom naukowym, tzw. *Deaf Studies*, będzie poświęcony jeszcze następny rozdział.

4. Podniesienie poziomu wykształcenia osób z uszkodzonym słuchem, rozbudzone aspiracje edukacyjne – coraz więcej osób niesłyszących zdaje maturę, podejmuje i kończy studia wyższe, a nawet rozwija karierę naukową.
5. Poszerzanie obszarów partycypacji społecznej, dzięki przekraczaniu dotychczasowych ograniczeń i podejmowaniu wysiłku mierzenia się z nowym. Dotyczy to np. udziału g/Głuchych w różnego rodzaju projektach, uaktywnienia się tej grupy we współpracy międzynarodowej, próbowania swoich sił na kolejnych, „niesprawdzonych” jak dotąd przez g/Głuchych kierunkach studiów itd.
6. Stowarzyszanie się i rozprzestrzenianie się ruchu g/Głuchych – zarówno na poziomie międzynarodowym, jak i lokalnym, w poszczególnych krajach, i w różnych obszarach życia społecznego; aktywność społeczności internetowej g/Głuchych, m.in. coraz większa widoczność tej grupy na portalach, forach i blogach prowadzonych dla i przez niesłyszących, zarówno tych identyfikujących się ze światem Głuchych, jak i ze światem słyszących.
7. Solidarnościowe wsparcie misyjne na rzecz niesłyszących w krajach trzeciego świata. Z badań WHO wynika, iż aż 90% osób z uszkodzonym słuchem na świecie nie ma jeszcze zapewnionej adekwatnej do ich potrzeb pomocy. Gdy w krajach rozwiniętych (czyli w ok. 20% krajów) dyskutuje się nad ideologiczną wręcz alternatywą: dyskurs oralny i medyczny vs migowy i kulturowy, dzieci i dorośli z uszkodzonym słuchem w trzecim świecie najczęściej nie mają dostępu do żadnej z tych opcji⁹⁹. Ciekawą inicjatywą jest więc działalność organizacji międzynarodowych, zgodna z formułą: Głusi dla Głuchych. Polega ona na organizacji wsparcia wykwalifikowanych wolontariuszy: nauczycieli g/Głuchych i niedosłyszących, w takich krajach jak np. Kenia, Kongo czy Jamajka. Przykładem międzynarodowej organizacji pozarządowej działającej na rzecz edukacji i poprawy całokształtu sytuacji życiowej niesłyszących w najbiedniejszych krajach jest Global Deaf Connection. Jej główny cel to zwiększenie w tych krajach liczby głuchych nauczycieli nauczających głuche dzieci oraz szkolenie słyszących nauczycieli w zakresie metod kształcenia głuchych i języka migowego¹⁰⁰.

⁹⁹ H. Haualand, C. Allen (2009), *Deaf People and Human Right*, World Federation of the Deaf and Swedish National Association of the Deaf, Helsinki, s. 15–19.

¹⁰⁰ Zob. Global Deaf Connection [portal internetowy] [online] [dostęp: 11.12.2013]. Dostępny w internecie. <http://www.deafconnection.org>.

8. Korzystanie z demonstracyjnych sposobów wpływania na opinię publiczną: strajków, marszów, pikiet, manifestacji, czego sztandarowym przykładem była wspomniana już historyczna rewolucja na Uniwersytecie Gallaudeta w Waszyngtonie w 1988 r.
9. Doprowadzenie do wielu zmian legislacyjnych, zmieniających status osób z uszkodzonym słuchem i ich możliwości życiowe; do najważniejszych można zaliczyć skuteczne działania na rzecz oficjalnego uznania języka migowego, które niosą się falą stosownych ustaw po całym świecie¹⁰¹; jednak aktywność emancypacyjna środowisk g/Głuchych przyczyniła się też zapewne do uchwalenia innych aktów prawnych dotyczących niepełnosprawności, jak na przykład Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych.
10. Przejęcie inicjatywy politycznej i próba wywarcia aktywnego wpływu nie tylko na losy g/Głuchych, ale też całego społeczeństwa. Wiodące jest to szczególnie w parlamencie oraz rządzie USA, gdzie coraz częściej pojawiają się osoby z uszkodzonym słuchem, wobec czego posługiwanie się (choćby w niewielkim stopniu) językiem migowym lub okazywanie zainteresowania i sympatii głuchym należy do dobrego tonu wśród osób publicznych (z prezydentem Barackiem Obamą na czele).

Nie ma więc wątpliwości, że g/Głusi jako społeczność uczestniczą od dawna w procesie zbiorowej emancypacji, osiągając ciągle nowe pola wolnościowe. Nie wszystko jednak przybiera postać sielankowo-romantycznej wizji. Pojawiają się też obszary napięć, konfliktów, nieporozumień, zjawisk psychologicznych i socjologicznych, którymi zająć powinni się badacze etnograficzni, z doskonałą znajomością języka tej społeczności. To praca dla zespołów badawczych złożonych z niesłyszących i słyszących użytkowników języka migowego, biegle nim władających. Trzeba jednak zasygnalizować występowanie pewnych problemów związanych z nowymi trendami w podejściu do głuchoty i nowym zakresem pozyskiwanych swobód – i czy oby jednak nie nadużywanych? Wspomnę tylko o niektórych zagrożeniach, o bezkrytycznym i powierzchownym przenoszeniu różnych wzorców zachowań podchwyconych w innych krajach, jak również po prostu o ekscytacji walką o władzę. Odniosę się zatem do ostatniego z wyszczególnionych punktów,

¹⁰¹ Zob. D. Podgórska-Jachnik (2008), *Historia wychowania...*, dz. cyt. (aneks nr 1 z tabelą wydarzeń istotnych dla historii Głuchych i ich edukacji).

czyli obszaru polityki. Nie znaczy to, że aktywność polityczna jest czymś godnym potępienia, wręcz przeciwnie – oznacza możliwość realnego wpływu na rzeczywistość, ale łatwo może przybierać radykalną formę. W kontekście analizowanego tematu wspomniana fascynacja siłą i potęgą wyraża się nazwą-sloganem „Deaf Power” i towarzyszy od pewnego czasu naszej polskiej rzeczywistości. Jej przejawem jest działalność niektórych osób, które – rzekomo – manifestują w imieniu wszystkich Głuchych, artykułując ich roszczenia. Posługują się przy tym językiem nienawiści, stosują symbolikę faszystowską, co niepokoi już samo środowisko. Przy tym postulaty na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji mieszają się z koncertem życzeń¹⁰² – paletą oczekiwań, które bardziej upośledzają g/Głuchych niż wszystkie wyliczone przeze mnie, a atakowane przez Głuchych działania rehabilitacyjne. Roszczeniowość posunięta jest do skrajności. Wystąpienia te polaryzują i konfliktują również samą społeczność niesłyszących. Wyraźnie widać, że stanowią formę zmasowanego ataku na Polski Związek Głuchych, co przejawia się dziesiątkami filmików zamieszczanych na YouTubie, w których g/Głusi, w tym dzieci, wyrażają swoje niezadowolenie z poczynań działaczy PZG, z pracy tłumaczy, jak również spowodowane niezalatwieniem różnych spraw. Przedmiotem ataków jest sposób obsadzania stanowisk w PZG, zatrudnianie słyszących, pojawiają się ostre zarzuty małwersacji i nepotyzmu. Na innych portalach z kolei owe zarzuty są odpierane, a samozwańczy liderzy dyskredytowani. Zarzucane jest im upolitycznienie, nieznanostwo potrzeb i realiów, w jakich funkcjonują niesłyszący, ale przede wszystkim skłócanie środowiska. Nienawiść i wzajemne ataki kładą się cieniem na idyllicznym obrazie solidarnej i szczęśliwej, bo zanurzonej w swym języku i kulturze, wspólnoty Głuchych. Nie mnie oceniać to, co dzieje się w środowisku, ale

¹⁰² „Deaf Power” nie życzą sobie np. żadnej rehabilitacji, wystarczy, że wszyscy wokół będą uczyć się PJM, natomiast oczekują: renty oraz zasiłku w łącznej wysokości 1200 zł miesięcznie, bezpłatnych przejazdów PKP i PKS, 50% zniżki na samoloty, legitymacji PJM, której okazanie ma zwalniać z obowiązku płacenia mandatów, bezpłatnego abonamentu TV, darmowych laptopów, bo obecnie PFRON refunduje je tylko (!) w 80%. To podstawa żądań, mowa jest natomiast o jeszcze innych przywilejach. Na tym samym blogu przedstawiony został pożądaný wynik oczekiwanych wyborów do Sejmu RP, gdzie działacze „Deaf Power” uzyskują 8% głosów wyborczych, co graficznie odzwierciedla pole zajętych ław sejmowych dla skrajnej prawicy PJM. Zob. cytowany już na początku tego rozdziału blog Deaf Power, wpisy z dn. 7 i 8 kwietnia br. [online] [dostęp: 16.04.2013]. Dostępny w internecie: www.deaf-power.blogspot, jak również pełen niepokoju komentarz wideo o nadużywaniu symboli faszystowskich przez „Deaf Power” – Maciej Zeberk, 14 kwietnia 2013 r., [online] [dostęp: 16.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.youtube.com/watch?v=obcBHh4I8wY>.

zobowiązana jestem do ukazania w ramach przedstawiania współczesnego kontekstu głuchoty także i tego zjawiska. Korzystanie z izonomii może prowadzić bowiem – zgodnie z przytaczanymi już ostrzeżeniami Marii Czerepaniak-Walczak – na wyboiste ścieżki, ma swoje pułapki, a pozyskane pola autonomii mogą stać się przedmiotem sporów i wewnętrznej (bratobójczej?) walki. Takie problemy również będzie musiała rozwiązać społeczność Nowych Głuchych, a więc nie można było tego zupełnie przemilczeć. Myślę także, że ich przywołanie wskazuje również na to, jak daleko odeszliśmy w tej analizie od wyjściowego prostego pytania: czy głuchota jest niepełnosprawnością, czy też nie? Jeśli teraz jeszcze trudniej odpowiedzieć na to pytanie, dowodzi to raz jeszcze złożoności problemu oraz potrzeby podjęcia rzetelnych badań nad głuchotą i społecznością g/Głuchych.

***Deaf studies* – dyskursy (nie tylko) akademickie**

Głuchota stanowi duże wyzwanie pedagogiczne, gdyż wobec niej standardowe praktyki wychowawcze i dydaktyczne zawsze okazywały się zawodne. Standardowe wyobrażenia ludzi na temat tego, czym ona w istocie jest, też różnią się z faktycznym funkcjonowaniem osób z uszkodzonym słuchem. Spotkanie z głuchotą budzi dystans i tendencje unikowe lub też zaciekawienie i pragnienie bliższego poznania fascynującego zjawiska. Chęć pomocy i motywy poznawcze wzięły na szczęście górę nad lękiem przed nieznanym, skłaniając wielu wybitnych badaczy – nauczycieli głuchych, którzy zapamiętani będą przez historię jako pierwsi surdopedagodzy – do eksploracji tego obszaru. Dzięki badaniom historycznym możemy nie tylko poznać zmieniający się przez wieki warsztat surdopedagogiczny, ale także prześledzić, jak stopniowo poznawano zjawisko głuchoty, a nawet więcej: jak poznawano głuchego człowieka. Wprawdzie początkowo zagadnienia uszkodzeń słuchu i deficytu komunikacyjnego dominowały w tej refleksji nad aspektem ogólnoludzkim, z czasem jednak akcenty się przesunęły. Można powiedzieć, iż studia nad głuchotą zrodziły się z pytań filozoficznych – i to zarówno o charakterze ontologicznym, jak i epistemologicznym. Motywacja ontologiczna związana jest, jak już powiedziano, z zainteresowaniem samym zjawiskiem głuchoty, jak i osobą człowieka nią obarczonego. Natomiast motyw epistemologiczny, który prowadził do podjęcia prac badawczych w tym obszarze, miał uzasadnienie dwójakiego rodzaju: po pierwsze, badania zrodziły się z zainteresowania tym, jak głuchy człowiek poznaje świat, po drugie,

z wątpliwości, czy słyszący (i nie tylko słyszący) badacz może poznać głuchego człowieka (drugiemu z tych aspektów zostanie poświęcone miejsce w części metodologicznej tej rozprawy).

Takie właśnie uwarunkowania zrodziły pierwsze prace badawcze nad zjawiskiem głuchoty, jej związkiem z mową, myśleniem, zdolnością uczenia się, a także nad skutecznymi metodami tegoż. Zagadnienia te rozważano tak na gruncie filozoficznym, pedagogicznym, jak też od strony psychologii czy innych nowo powstałych dyscyplin naukowych. Oprócz tych zagadnień podstawowych (w rozumieniu: wyjściowych), stopniowo pojawiały się inne problemy, a wraz z nimi inne badania, rejestrujące zmianę wyobrażeń o głuchocie i nastawienia wobec ludzi nią dotkniętych. Szczegółowy przegląd historycznych postaci, które przyczyniły się do rozwoju edukacji osób z uszkodzonym słuchem i wyłonienia się specjalnej subdyscypliny pedagogicznej – surdopedagogiki, nie jest przedmiotem tej pracy. Istnieje wiele opracowań, tak polskich¹⁰³, jak i zagranicznych¹⁰⁴, poświęconych historii edukacji

¹⁰³ W literaturze polskiej można znaleźć materiały dotyczące historii edukacji głuchych (a częściowo także historii Głuchych, choć to nie jest to samo) m.in. w następujących publikacjach (wymieniam chronologicznie): K. Kirejczyk (1967), *Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych*, Warszawa, Nasza Księgarnia; E. Nurowski (1978), *Wybór tekstów źródłowych. Wybrane zagadnienia z surdopedagogiki*, Warszawa; E. Nurowski (1983), *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*, Warszawa, PIW; S. Mauersberg (red.) (1990), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, PWN, Warszawa; B. Szczepankowski (1999), *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne; T. Adamiec (2003), *Głuchoniemi i ich świadectwa życia od starożytności do końca XVIII wieku – przegląd problematyki* [w:] Świdziński M. Gałkowski T. (red.) *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących*, Warszawa, Uniwersytet Warszawski, Polski Komitet Audiofonologii, Instytut Głuchoniemych im. Ks. J. Falkowskiego; i in. Odsyłam także do innej swojej publikacji: D. Podgórska-Jachnik (2008), *Historia wychowania i edukacji głuchych z perspektywy surdopedagogiki początku XXI wieku* [w:] D. Baczała, J. Binnesebel, J. Bleszyński (red.) *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną*, Wyd. Naukowe WSEZ, Łódź, s. 163–194.

¹⁰⁴ Ze źródeł zagranicznych można wskazać np.: H. G. Lang (2011), *Perspectives on the History of Deaf Education* [w:] M. Marshark, P. Spencer (ed.), *The Oxford Handbook of Deaf, Studies, Languages, and Education*, Oxford University Press; H. Betten (2010), *The earliest history of deaf education in Europe* (komparatystyczne zestawienie podstawowych informacji o historii edukacji głuchych 38 krajów europejskich) [online] [dostęp: 8.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.deafhistoryinternational.com/wp-content/uploads/2013/01/Deaf-education-in-Europe-06042010.pdf>. Praktycznymi wizualizacjami dziejów edukacji głuchych są dane zaprezentowane w formie historycznych linii czasu (ang. *timelines*), w zasobach internetowych dostępne są m.in. takie: W. Shaner (b.r.) *American Deaf Culture Historical Timeline* [online] [dostęp 18.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.canyons.edu/departments/sign/powerpoint%201%20-%20historical%20perspective.htm>; *History of Deaf Education* (b.r.) [online] [dostęp: 8.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.timetoast.com/timelines/104880>; oraz francuskojęzyczne: *Année* [w:] Souds.net. Le portail d'information sur les sourds [portal internetowy] [online] [dostęp 8.02.2013].

nieślyszających, nie ma więc powodu, by szczegółowo przedstawiać tutaj historię wychowania i edukacji głuchych, prezentować znaczące dla niej fakty, tym bardziej że to, co można nazwać klasycznymi badaniami surdopedagogicznymi, odcina się wyraźnie od tego, czym są tytułowe *Deaf studies*¹⁰⁵.

Pojęcie to, które pojawiło się i zakorzeniło na gruncie literatury anglojęzycznej, wskazuje na dużą rozpiętość współczesnych zainteresowań badawczych, bowiem słowo *studies* lokuje badania nad głuchotą w szerokim i interdyscyplinarnym kontekście. Świadomość przemian nie pozwala wyznaczyć ostrej granicy pomiędzy tym, co stare i nowe – należy traktować to w kategoriach transgresji: współczesna surdopedagogika musi po prostu uwzględnić dyskursy *Deaf studies* i nadać nowy kierunek badaniom inspirowanym tradycyjnym podejściem do tej problematyki.

Wszystko wskazuje na to, iż rozłam ten wynika z usytuowania badań w zupełnie innym paradygmacie głuchoty, a więc nurty te są niemożliwe do połączenia na gruncie teoretycznym, czego najlepszym dowodem jest to, że nawet sama nazwa „surdopedagogika” nie mieści się w zakresie pojęciowym *Deaf studies*. Dlatego też pojawiających się tu opisów historycznych nie należy traktować jako celu samego w sobie – są one tylko po to, by ukazać zmieniający się przedmiot zainteresowań badawczych w tym obszarze nauki.

Jak zauważa Harry G. Lang, pierwsze motywy naukowego zainteresowania głuchotą były proweniencji edukacyjnej. Można przypuszczać, że

Dostępny w internecie: <http://www.sourds.net/histoire/annee/>. Na stronie tego portalu można także znaleźć interesujące archiwum zawierające cyfrowe reprodukcje starych pocztówek ilustrowanych rycinami lub fotografiami przedstawiającymi instytucje zajmujące się kształceniem głuchych, reprodukcje znaczków oraz starannie opracowane i ilustrowane multimedialnie (grafiki, zdjęcia, filmy) biogramy ponad 100. osób znaczących w historii Głuchych – *Les grands sourds* [online] [dostęp: 8.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.sourds.net/histoire>. Inna francuska strona historyczna to: *Histoire des Sourds* [online] [dostęp: 8.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://hids.free.fr/>. Obszerny zbiór materiałów historycznych z linkami do stron internetowych dotyczących Głuchych dostępny jest na stronie: *Deafness.about.com* [online] [dostęp: 8.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://deafness.about.com/od/deafhistory>. Znakomite filmowe materiały historyczne (i nie tylko) znajdują się na stronie „British Sign Language Broadcasting Trust” (BSLBT). Jest tam kilka filmów poświęconych historii g/Głuchych, ale szczególnie wart obejrzenia jest dokument – rekonstrukcja historyczna – którego tematem są pierwsze szkoły dla niesłyszących dzieci oraz Kongres Nauczycieli Głuchych w Mediolanie (1880), podczas którego zakazano – praktycznie na całe następne stulecie – stosowania języka migowego w edukacji głuchych dzieci. Zob. *History of Deaf Education* [online] [dostęp: 8.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.bslzone.co.uk/bsl-zone/history-of-deaf-education/history-of-deaf-education-1/>.

¹⁰⁵ Odsyłam tu do tytułu niniejszego rozdziału: *Deaf studies – dyskursy (nie tylko) akademickie*.

ich źródłem była przede wszystkim zawodność metod nauczania, które dotychczas z dobrym skutkiem stosowano wobec osób słyszących. Ślady tego rodzaju zainteresowania głuchotą odnajdujemy już w starożytności, a znaczące zintensyfikowanie tych poszukiwań przypada na okres od XVI do XVIII wieku. Filozofowie XVII i XVIII wieku zainteresowali się głuchotą przede wszystkim ze względu na specyficzny sposób komunikowania się i postrzegania świata osób nią dotkniętych. Wiek XIX był czasem narodzin naukowej psychologii, co pod koniec stulecia i na początku kolejnego zaowocowało badaniami psychologicznymi nad głuchotą. Ważne miejsce w tych analizach zajmowały oczywiście kwestie dotyczące języka i związane z nimi interpretacje antropologiczne, lecz do połowy XX wieku były one podejmowane tylko w kontekście porównań z językiem fonicznym: analizowano najczęściej skutki braku dostępu do języka ojczystego, warunki skuteczności jego nabywania, możliwości obywania się bez języka w ogóle¹⁰⁶. Znaczące analizy tego ostatniego aspektu funkcjonowania psychicznego głuchego człowieka odnajdujemy jeszcze w literaturze z lat 60., m.in. pojawia się tam znamienna koncepcja Hansa G. Furtha – idea swoistych laboratoriów myślenia niejęzykowego (rozwijanie myślenia bez słów – w oparciu o materiał wizualny, symboliczne obrazki logiczne itp.). W ściśle określonych procedurach rozwijania operacji umysłowych poszukiwano doświadczeń poznawczych ekwiwalentnych rozwojowo doświadczeniom nabywanym z udziałem i przy pomocy języka fonicznego. Z tego powodu tytuł książki Furtha z 1966 r. *Myślenie bez języka. Psychologiczne skutki głuchoty* (*Thinking Without Language: Psychological Implications of Deafness*) – często przywoływany i chyba popularniejszy niż jej treść – bywa rozumiany jako teza formułowana pozytywnie w odniesieniu do głuchych dzieci: tak, mogą się one rozwijać intelektualnie bez (żadnego) języka.

Wydźwięk analiz Furtha jest jednak całkowicie przeciwny – zakładał on, że poziom rozwoju intelektualnego bez narzędzia, jakim jest język, choć do pewnego stopnia jest możliwy, to jednak zdecydowanie limitowany¹⁰⁷. Furth, jako psycholog zajmujący się problemami rozwoju poznawczego i praktycznymi aspektami teorii Jeana Piageta, właśnie na drodze swoich badań i analiz doszedł do wniosku, że dziecku głuchemu potrzebny

¹⁰⁶ M. Marschark, P. Spencer (ed.) (2011), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Languages, and Education*, Oxford University Press, s. 12.

¹⁰⁷ G. H. Furth (1966), *Thinking without Language: Psychological Implications of Deafness*, The Free Press, New York.

jest własny język – język migowy, i to właśnie dzięki niemu, a nie dzięki laboratoryjnemu ćwiczeniu umysłu, głusi mogą wykazać swą inteligencję. Inteligencja i język to różne modalności, choć pozostające ze sobą interakcji. Język jest medium, które może zostać w dużej mierze zastąpione innym medium. Z tego względu badania Furtha okazały się użyteczne na polu organizacji warunków sprzyjających rozwojowi myślenia logicznego i matematycznego. Rzadko przytacza się jednak słowa Furtha, będące już w latach 60. zaprzeczeniem upowszechnianej w literaturze tezy o upośledzeniu myślenia głuchych, ale także naukowym argumentem psychologicznym (sformułowanym wprawdzie nie wprost, ale czytelnym), przemawiającym za potrzebą uczenia głuchych języka migowego już od najmłodszych lat ich życia: „Gdyby język [foniczny] był konieczny dla inteligencji, wtedy wszyscy głusi byłiby idiotami”¹⁰⁸. To ważny głos, bo właśnie w latach 60. i 70. toczyły się najbardziej żywe spory naukowe dotyczące się faktycznych możliwości intelektualnych głuchych¹⁰⁹. Dostrzegano różnice w ich funkcjonowaniu poznawczym względem słyszących, wskazywano na znaczące opóźnienia rozwojowe, dowiedziono nawet upośledzenia procesów myślenia, zwłaszcza myślenia abstrakcyjnego, lecz traktowano to wówczas w kategoriach nieuniknionych skutków głuchoty. Stosowano dziesiątki pomysłowych eksperymentów dotyczących procesów poznawczych ukazujących te różnice¹¹⁰. Tak rodziła się defektologiczna „psychologia głuchych”, 20–30 lat

¹⁰⁸ A. Berstein (b.r.), *Hans Furth, 78; Author and Catholic University Psychology Professor* [online] [dostęp: 12.12.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.piaget.org/news/furth-obit.html>.

¹⁰⁹ Por. H. R. Myklebust (1964), *The Psychology of Deafness*, Grune and Stratton, New York; E. S. Levine (1960), *Psychology of Deafness*, Columbia University Press, New York; H. W. Hoeman, *Piagetian Perspectives on Researches with Deaf Subjects* [w:] D. P. Keating, H. Rosen (ed.) *Constructivist Perspectives on Developmental Psychopathology and Atypical Development* (Jean Piaget Symposia Series), Lawrence Erlbaum Associates, Inc, New Jersey; wybrane rozdziały książki, w tym cytowane, dostępne online [dostęp: 15.12.2012]: <http://books.google.pl/books?id=LffVLnKdFRAC&pg=PA226&lpg=PA226&dq=H.+G.+furth+thinking+without+language&source=bl&ots=pmwvzQDk2w&sig=ZGoxvZLvKgTyPK0BJitzjhzZ9rM&hl=pl&sa=X&ei=IHhUUbOkEMLGtQb74YHQBg&sqi=2&ved=0CEMQ6AEwAw#v=onepage&q=H.%20G.%20furth%20thinking%20without%20language&f=false>.

¹¹⁰ Trzeba przyznać, że często były to bardzo interesujące projekty badawcze, jednak choć dzisiaj czyta się o nich z zainteresowaniem, ujawnia się ich znikoma użyteczność, tak teoretyczna, jak i praktyczna, gdyż problemy badawcze formułowane były i weryfikowane na poziomie skutków uszkodzenia słuchu, a nie mechanizmów poznawczych umożliwiających ich kompensację. Podobnie można powiedzieć o eksperymentach poznawczych opisanych w monografii: M. Sołowjow (red.) (1976), *Psychologia dzieci głuchych*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa. Interesującą retrospektywę piagetowskiego podejścia konstruktywistycznego w psychologii zwanej niegdyś defektologiczną, również w odniesieniu do dzieci z uszkodzonym słuchem, przedstawiają:

później uważana za jeden wielki artefakt i zakwestionowana – wówczas to Harlan Lane ogłosił światu: „Psychologia głuchych nie istnieje”¹¹¹.

W osobnym nurcie prowadzone były badania nad sposobem komunikowania się z osobami z uszkodzonym słuchem, zarówno skoncentrowane na próbach optymalizacji tradycyjnych sposobów komunikacji (czytanie mowy z ust, porozumiewanie się za pomocą pisma), uzupełniające je o elementy umożliwiające identyfikację (*cued-speech*, fonogesty), jak i różne formy komunikacji wyłącznie wizualnej (daktylografia, naturalny język migowy, różnego rodzaju hybrydy¹¹², systemy językowo-migowe oparte na bazie języków narodowych czy inne systemy metajęzykowe, np. sztuczny międzynarodowy język *Gestuno*¹¹³). Wiele badań z tego obszaru miało charakter metodyczny, zorientowany na przybliżenie filozofii pewnych strategii komunikacyjnych¹¹⁴ czy weryfikację skuteczności dydaktycznej poszczególnych metod¹¹⁵. Miały także miejsce próby wartościowania

Daniel P. Keating, Hugh Rosen (ed.) (1991), *Constructivist Perspectives on Developmental Psychopathology...*, dz. cyt.

¹¹¹ H. Lane (1993), *Czy istnieje „psychologia głuchych”?*, „Audiofonologia”, t. 5, Polski Komitet Audiofonologiczny, Warszawa; H. Lane (1996), *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*, WSiP, Warszawa.

¹¹² Pojęcie „hybrydy językowej” można rozumieć dwojako. Po pierwsze, jako założone systemowo, zunifikowane połączenie elementów różnego rodzaju sposobów porozumiewania się (takim połączeniem jest właśnie System Językowo-Migowy, łączący gramatykę języka fonicznego, ojczystego, oraz słownictwo wizualne, czyli migi, pochodzące z naturalnego języka migowego). Po drugie, hybrydą będzie – i najczęściej tak jest w rzeczywistości – ukształtowany indywidualnie sposób komunikacji osoby z uszkodzonym słuchem, asymilujący w różnym stopniu różne sposoby komunikacji, a więc swoisty idiolekt, będący wypadkową indywidualnych doświadczeń językowych takiej osoby.

¹¹³ *Gestuno* jest systemem komunikacji opracowanym dla celów porozumiewania się głuchych z różnych krajów podczas międzynarodowych spotkań, konferencji, kongresów itd. Obejmuje 1500 znormalizowanych znaków, wybranych spośród najbardziej czytelnych i powszechnie zrozumiałych ideogramów, wywodzących się z różnych migowych języków narodowych. Jego idea zrodziła się w 1951 r. na Kongresie Światowej Federacji Głuchych, a prace adaptacyjne zostały zrealizowane przez międzynarodowy komitet powołany w roku 1973 roku. *International Sign Language* [online] [dostęp: 7.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.deaflinx.com/ASL/gestuno.html>.

¹¹⁴ A. Korzon (1996), *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*, Kraków, Wyd. Naukowe WSP.

¹¹⁵ K. Krakowiak (1995), *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, seria: „Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia”, t. 9. Lublin, Wyd. UMCS; K. Krakowiak (2003), *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*, Stalowa Wola, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej KUL; K. Krakowiak, J. Leszka (2000), *Efekty wykorzystywania fonogestów w procesie formowania języka dzieci niesłyszących*, „Audiofonologia”, r. XVII, s. 11–32; J. Leszka (2000), *Kompetencja językowa dzieci niesłyszących kształconych z zastosowaniem różnych metod (studium porównawcze)*, „Audiofonologia”, r. XVI; P. Tomaszewski (2005), *Polski*

tychże, lecz ustalenie ich hierarchii również i dziś jest bardzo trudne. Nie były to zatem, jak można sądzić, próby dość skuteczne, gdyż pomimo odnotowania różnego rodzaju przewag, nie udało się jednoznacznie wykazać wyższości żadnej z metod. Ewentualne korzyści płynące ze stosowania danej metody umniejszono, wskazując na różnego rodzaju koszty – przede wszystkim niewspółmiernych do osiągniętych efektów wysiłków albo trudne do oszacowania koszty związane z psychologicznymi czy społecznymi konsekwencjami edukacyjnych wyborów (np. utrata kontaktu ze słyszącą rodziną lub wyobcowanie w środowisku głuchych). Ten ujemny bilans najczęściej dotyczył metody *cued-speech*, a w Polsce metody fonogestów – systemu uzupełniającego mowę odczytywaną z ust.

Metoda *cued-speech* została opracowana i rozwijała się na Uniwersytecie Gallaudeta, nie przeszła jednak próby czasu – została niejako wyparta, za sprawą ekspansji ideologii kultury Głuchych, przez komunikację opartą na języku migowym. Z czasem jej znaczenie uległo zmarginalizowaniu, o czym świadczy fakt, że korzysta z niej o wiele mniej liczna grupa niż z metod opartych na komunikacji migowej. Adaptacji metody *cued-speech* do polskich warunków dokonała Kazimiera Krakowiak, jednak nie ograniczyła się do wypracowania owego standardu, lecz podjęła również trud upowszechnienia tej metody, jak również zbadania jej rzeczywistej skuteczności w procesie edukacyjnym i w rozwoju niesłyszącego dziecka¹¹⁶. W zespołach badawczych kierowanych przez Krakowiak wielokrotnie wykazywano bardzo wysoką skuteczność fonogestów – jak mówi autorka, skuteczność ta „jest zadziwiająca (dlatego dla niektórych niewiarygodna) [...], nieporównywalna z żadną inną metodą stosowaną w kształceniu specjalnym niesłyszących”¹¹⁷. Zainteresowanie nią w surdopedagogice stopniowo wzrasta¹¹⁸, jednak nieproporcjonalnie wobec tak wysoko ocenianej skuteczności. Można przypuszczać, iż jej rozprzestrzenianie będą

Język Migowy w wychowaniu dwujęzycznym dzieci głuchych, „Studia Pragmalinwistyczne”, nr 4; J. Kowal, D. Podgórska-Jachnik (2005), *Przekaz pantomimiczny w komunikacji z dzieckiem niesłyszącym*, Wyd. UŁ, Łódź.

¹¹⁶ K. Krakowiak (1995), *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dziecka z uszkodzonym słuchem*, UMCS, Lublin.

¹¹⁷ K. Krakowiak (b.r.), *Nowe podstawy wychowania językowego dzieci z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu*, [online] [dostęp: 11.11.2012]. Dostępny w internecie: http://www.fonogesty.org/index.php?id=podstawy_wychowania_jezykowego.

¹¹⁸ E. Domagała-Zyśk (2009), *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce*, Wyd. KUL, Lublin.

hamować współczesne trendy surdopedagogiczne, które są przychylnie naturalnemu językowi migowemu i jego wykorzystaniu w edukacji. Metoda fonogestów, choć także jest metodą wizualną, wpisuje się bowiem w strategię oralistyczne (*oral*) – wspomagające komunikację ustną, i audytywne (*aural*)¹¹⁹ – wspomagające wychowanie słuchowe, traktowana jest przez Głuchych za konkurencyjną względem języka migowego, a przy tym sztuczną i ograniczającą swój zasięg do wąskiego kręgu wtajemniczonych, co oznacza, że fonogesty nie są zrozumiałe dla większości niesłyszących i traktowane przez nich jako dziwna forma porozumiewania się. Dla samej autorki metoda ta jest przede wszystkim metodą wychowania językowego, a wykorzystywane przez nią techniki są tylko środkiem do celu, co podkreśla choćby znaczący tytuł książki Krakowiak: „*Nie gest, ale słowo...*”. Takie podejście wskazuje również na to, że badania nad metodami komunikowania się z niesłyszącymi nie tylko mają swój aspekt metodyczny, ale także rozwojowy. W związku z tym drugim aspektem wyłoniła się także nowa perspektywa badań nad komunikacją, językiem i językiem migowym – perspektywa psycholingwistyczna. Wraz z nią pojawiły się także pytania o sposoby nabywania kompetencji językowych¹²⁰, o akwizycję języka prymarnego, macierzyńskiego¹²¹, o języki przyswajane w drugiej kolejności, o relację między językiem macierzyńskim/macierzystym a ojczystym, językiem pierwszym i drugim, to wszystko oczywiście w różnych wariantach angażujące w akwizycji językowej przekaz foniczny i przekaz migowy¹²². Tak właśnie wyglądała odpowiedź ze świata nauki na upowszechnianie i umacnianie się znaczenia języka migowego. Badania nad językiem migowym w sposób oczywisty dominują w dyskursie *Deaf studies*. Przyjęły przede wszystkim postać badań lingwistycznych

¹¹⁹ W praktyce strategia *oral* jest równocześnie strategią *oral-aural*. Zob. *Deaf education* [w:] C. R Reynolds, E. Flechter-Janzen (ed.) (2002), *Concise Encyclopedia of Special Education*, John Wiley & Sons inc., New York, s. 288.

¹²⁰ T. Gałkowski, M. Świdziński (red.) (2003), *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, Polski Komitet Audiofonologii, Warszawa.

¹²¹ D. Bouvet (1996), *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, WSiP, Warszawa.

¹²² Dziemidowicz Cz. (1996), *Dziecko głuche i język ojczysty. Traktat o rozwoju języka w całkowitej ciszy*, Bydgoszcz, Wyd. „Tantan”; Cieszyńska J. (2000), *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Wyd. Akademii Pedagogicznej, Kraków; Tomaszewski P. (2000), *Rozwój językowy dziecka głuchego: wnioski dla edukacji szkolnej (Linguistic development of a deaf child: Implications for education)*, „Audiofonologia”, t XVI.

nad gramatykami naturalnych języków migowych: Amerykańskiego Języka Migowego (ASL), Brytyjskiego Języka Migowego (BSL), Szwedzkiego Języka Migowego (SSL), Holenderskiego Języka Migowego (VGT), Belgijsko-Francuskiego Języka Migowego (LSFB) i wielu, wielu innych¹²³, także – jak już wspomiano – Polskiego Języka Migowego (PJM)¹²⁴.

Obecnie na świecie działa kilka ośrodków *Deaf studies* zajmujących się badaniem Kultury Głuchych. Są to m.in.: Centre for Deaf Studies na Uniwersytecie w Bristolu w Wielkiej Brytanii, RIT ASL and Deaf Studies Community Center w Instytucie Technologicznym w Rochester, Uniwersytet Gallaudeta w Waszyngtonie, który jest pierwszą i jedyną na świecie uczelnią z wykładowym językiem migowym, ale także np. tak egzotyczne ośrodki, jak Centre for Sign Linguistics and Deaf Studies mieszający się w The Chinese University of Hong Kong czy inne¹²⁵. Jest ich już naprawdę wiele i wciąż powstają kolejne.

¹²³ Przyjmuje się, że na terenie Europy występuje przynajmniej 48 zidentyfikowanych naturalnych języków Głuchych [zob. Eurosign Interpreter (b.r.) *Liczba języków migowych w Europie* [online] [dostęp: 12.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.eurosign.uni-hamburg.de/pl/literature-pl/chapter-1/a-multilingual-europe/recognition-of-sign-languages-in-europe/iii-number-of-sign-languages-in-europe.html>], czasem obejmujących swym zasięgiem terytoria różnych krajów (np. belgijsko-francuski), a czasem dzielących strefy wpływów z różnymi językami migowymi na obszarze jednego kraju (np. w Szwajcarii lub Czechach). W Polsce mamy jeden język – PJM z pewnymi odmianami regionalnymi i dialektami, ale słabo jeszcze opisanymi, zob. Tamże (b.r.), *Kraje, w których jest więcej niż jeden język migowy* [online] [dostęp: 12.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.eurosign.uni-hamburg.de/pl/literature-pl/chapter-1/a-multilingual-europe/recognition-of-sign-languages-in-europe/iv-countries-with-more-than-one-sign-language.html>. Projekt EuroSign, z którego stron internetowych pochodzą przytoczone informacje, to przykład unikalnej formy współpracy na rzecz zjednoczenia Europy, którego partnerzy z czterech krajów: Uniwersytetu Sussex w Anglii, Instytutu Niemieckiego Języka Migowego, Czeskiej Izby Tłumaczy Języka Migowego i Uniwersytetu Warszawskiego projektują nowoczesne narzędzia służące kształceniu tłumaczy pracujących na pograniczach wpływów dwóch języków migowych.

¹²⁴ Choć z początkami badań naukowych nad PJM kojarzy się nazwisko profesora Marka Świdzińskiego, uznaje się, iż inicjatorką tych badań była znana w Polsce tłumaczka PJM, CODA, lingwistka migowa M. Czajkowska-Kisil, od początku współpracująca z M. Świdzińskim i od kilkunastu lat zbierająca materiał do własnej rozprawy doktorskiej. Zob. charakterystyki wykładowców studiów podyplomowych „Polski Język Migowy” [online] [dostęp: 6.05.2013]. Dostępny w internecie: http://www.bon.agh.edu.pl/downloads/informacja_studia_PJM.pdf. Do powstania pierwszych opisów PJM przyczynił się także jeden z pierwszych polskich Głuchych badaczy: P. Tomaszewski, zob. np. P. Tomaszewski (2004), *Polski Język Migowy – mity i fakty*, „Poradnik Językowy”, z. 6; P. Tomaszewski, P. Rosik (2007), *Sygnaly niemanualne a zdania pojedyncze w Polskim Języku Migowym. Gramatyka twarży*, „Poradnik Językowy”, z. 1 i 2; oraz inne opracowania tego autora.

¹²⁵ M. Dunaj (b.r.), *Kultura Głuchych* [online], Polski Związek Głuchych [dostęp: 12.01.2013]. Dostępny w internecie: <http://rownosc.info/rownosc.php/dictionary/item/id/509>.

Oczywiście obok ujęcia społeczno-kulturowego cały czas w dyskursie akademickim obecne jest podejście medyczne. Na licznych uczelniach pogłębianą jest wiedza na temat anatomicznych, fizjologicznych i patologicznych aspektów uszkodzeń słuchu, czego nie można pominąć ani zlekceważyć. Analizowane są przyczyny uszkodzeń słuchu, rozpoznawane zespoły wad genetycznych odpowiedzialnych za ich powstawanie. Trzeba zauważyć, że intensywność i efektywność badań genetycznych zwiększyła się szczególnie pod koniec XX wieku, wzrosło zainteresowanie inżynierią genetyczną w kontekście problemu dziedzicznej głuchoty¹²⁶. Rozwój technologiczny, który przyczynił się do rozwoju nauk medycznych, stopniowo otwierał również nowe możliwości przed takimi dziedzinami jak otolaryngologia i audiologia. Opracowywano coraz bardziej precyzyjne metody diagnostyczne i rozpoznawano możliwości leczenia głuchoty. Od pierwszego opisanego w roku 1878 zabiegu myringoplastyki – chirurgicznej naprawy błony bębenkowej po perforacji – zainteresowanie możliwościami przywracania sprawności narządowi słuchu bardzo wzrosło¹²⁷. Otochirurgicy wypracowali szereg szczegółowych technik tympanoplastycznych służących rekonstrukcji drogi słuchowej, a w setną rocznicę wspomnianego wyżej zabiegu powstał pierwszy implant ślimakowy, przenoszący informację o bodźcu dźwiękowym wprost do nerwu słuchowego¹²⁸. W tej chwili protezy słuchowe w formie elektronicznych wczepów umieszczane są już nawet w tak delikatnych strukturach jak pień mózgu. Liczba implantacji w Polsce i na świecie rośnie, a w dalszej perspektywie metoda ta może się okazać dominującym sposobem leczenia głuchoty,

¹²⁶ Również w aspekcie “głuchoty na zamówienie”, będącej niezrozumiałym dla słyszących fenomenem kulturowym i niewyobrażalną dla nich ekstrawagancką fanaberią głuchych bezdzietnych par. Problem jest tak naprawdę bardzo złożony i wróć do niego w dalszej części tekstu. Szkoda tylko, że eksponuje się dziwaczność takich marzeń głuchych rodziców, pokazując je w różnych skrajnych kontekstach, np. w kontekście roszczeń par homoseksualnych (zob. np. *W poszukiwaniu głuchego dziecka, Dziecko głuche na żądanie* lub *On jest doskonały*, „Gazeta Wyborcza” [online] [dostęp: 12.01.2013]. Dostępny w internecie: <http://info.wyborcza.pl/temat/wyborcza/dziecko+głuche>. Burzliwy i nieprzyjazny dyskurs publiczny nad prawami rodzicielskimi w takich związkach dominuje nad prostym przesłaniem oczekiwania komunikacyjnej i kulturowej jedności w rodzinie głuchych z głuchym dzieckiem.

¹²⁷ A. Arnone Caruso, F. Mosca, C. A. Leone (2004), *Storia delle tecniche ricostruttive dell'orecchio: Miringoplastica e timpanoplastica*, [w:] C. A. Leone, F. Mosca red., *Le Timpanoplastiche*, Associazione Otorinolaringologi Ospedalieri Italiani TorGraf, Galatina, s. 13.

¹²⁸ W roku 1978 gotowy był zaledwie prototyp pierwszego implantu ślimakowego, jednak prace badawcze przyniosły szybkie rozprzestrzenianie się nowej technologii.

zwłaszcza tej później, nabytej, a więc statystycznie najczęstszej. Uczelnie medyczne prowadzą wielokierunkowe badania w obszarze uszkodzeń i zaburzeń słuchu. Wśród subdyscyplin medycznych i kierunków badawczych zajmujących się tą problematyką trzeba wymienić m.in.: fizjologię, neurofizjologię i patologię słuchu, neuroiżynierię, badania przedsionkowe (westibularne), kodowania neuronalnego i neurotransmisji, implantologię kochlearną, biochemię, neurobiologię, immunologię, biologię molekularną oraz biologię komórkową narządu słuchu, badania nad chorobami tego narządu, także nowotworami, w końcu różnego rodzaju doświadczenia kliniczne itd.¹²⁹ Rozwój medycyny w zakresie audiologii i otologii jest imponujący, natomiast – co może wydawać się dziwne – nie mieści się w paradygmacie *Deaf studies*.

Konsekwencją spojrzenia na głuchotę jako pewien fenomen, który determinuje ludzkie życie, choć nie musi wzbudzać litości i uruchamiać paternalistycznych praktyk „wybawiania nieszczęsnych głuchych” z ich życiowej opresji, było podejmowanie studiów nad różnymi aspektami uszkodzeń słuchu w innych obszarach niż edukacja i rehabilitacja. Jeśli bowiem można inaczej usytuować głuchotę w ludzkiej świadomości i inaczej osadzić ją w ludzkim życiu, jeśli rzeczywiście możliwa jest całkowita dekonstrukcja poznawcza głuchoty, to wyobraźnię badaczy – tak słyszących, jak i niesłyszących – muszą poruszać np. problemy nowych praktyk edukacyjnych i społecznych, stwarzających lepsze szanse rozwojowe osobom z uszkodzonym słuchem. Przede wszystkim pojawiać się będą pytania: jakie inne modele „bycia głuchym” najlepiej sprzyjają samorealizacji życiowej tych osób? Co jeszcze oferuje im, poza okupioną ogromnym wysiłkiem edukacyjnym i niepewnością celu adaptacją do wymagań świata słyszących, współczesne społeczeństwo i współczesna nauka? Fenomen głuchoty w kontekście wyzwań współczesności wychodzi daleko poza psychopedagogiczno-medyczny kontekst terapii, pomocy i wspomnianego wyżej „zbawiania”. Tom Humphries, współautor (wraz z żoną Carol Padden¹³⁰) książki *Inside*

¹²⁹ John Hopkins Medicine (b.r.), *Research* [online] [dostęp: 17.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.hopkinsmedicine.org/otolaryngology/research>; Central Institute for The Deaf [portal internetowy] [online] [dostęp: 17.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.cid.edu>; R. A. Chole (b.r.), *Chairman's Message* [online] [dostęp: 17.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://ent.wustl.edu/oto/otoweb.nsf/6c18fc53358d390286256cde00604464/a49f2ff0334111468625700b0054e10a?OpenDocument>.

¹³⁰ Oboje znani i cenieni niesłyszący badacze kultury Głuchych z USA.

Deaf Culture (Wewnątrz kultury Głuchych) zwraca uwagę: „dzisiaj, myślę, są lepsze przesłanki dla osób wchodzących w [tę] dziedzinę, jak również są one bardziej interesujące. [...] Jest to wspaniała okazja, aby naprawdę zrozumieć i zaangażować się w bardzo bogatą kulturę, a być może pracować z osobami głuchymi na różne sposoby, w zakresie usług społecznych lub tłumaczeń, edukacji w różnych, nie tylko tradycyjnych, formach”¹³¹. Z pewnością wielość tych motywów odzwierciedla się we współczesnym dyskursie naukowym głuchoty.

Wiele istotnych publikacji wyznaczających kierunki współczesnego dyskursu *Deaf studies* ukazuje się w USA. Ich lektura pozwala zorientować się, że amerykańskie uwarunkowania społeczno-historyczne, które wpłynęły na ukształtowanie się określonego modelu społeczności g/Głuchych, znacząco różnią się od europejskich, szczególnie jeśli za kryterium przyjmie się warunki rozwoju języka migowego, o czym wielokrotnie była już mowa. Potwierdzają to same osoby z uszkodzonym słuchem. Ciekawym spostrzeżeniem jest fakt, że Amerykanom europejscy Głusi wydają się „bardziej oralni”, a więc i mniej „Głusi”. Należy pamiętać, że kulturowe pojęcia Głuchego i wspólnoty Głuchych w każdym kraju będą konstruowane wokół odmiennych priorytetów kulturowych. Jak zauważa Paddy Ladd, osoby spoza USA zwracają uwagę, że najbardziej wyróżniającą się cechą kulturową amerykańskich Głuchych jest silne poczucie dumy z bycia Głuchym (*Deaf pride*), większa niż w przypadku innych nacji wiara w siebie i ufność wobec prawdy mówiącej, że „Głusi mogą wszystko, poza słyszeniem”¹³². Autor zwraca też uwagę na ciekawe zjawisko – Głusi obco-krajowcy, pozostając przez dłuższy czas w tym kraju, nie tylko nabierają głębszego poczucia rozwoju wspólnoty (*Deafhood developing*), ale także wewnętrznego poczucia osobistego wzrostu (*Deaf growth*)¹³³. Można to określić mianem terapeutycznego i wyzwalającego (emancypacyjnego) doświadczenia, które jednocześnie rozbudza fascynację Głuchą Ameryką

¹³¹ Zob. N. Conan (2005), *An Exploration of Deaf Culture in America. Transcript: An Exploration of Deaf Culture* [online] [dostęp: 7.09.2011]. Dostępny w internecie: <http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=4476250>. Przytoczony fragment w tłumaczeniu autorki.

¹³² P. Ladd (2008), *Colonialism and Resistance: A Brief History of Deafhood* [w:] H. Driksen, L. Bauman (ed.), *Open Your Eyes. Deaf Studies Talking*, University Of Minnesota Press, s. 52 [online] [dostęp: 7.07.2012]. Dostępny w internecie: http://books.google.pl/books?id=Ah32ktcvB28C&pg=PA137&lpg=PA135&dq=galloping+horse+socrates&redir_esc=y#v=onepage&q=galloping%20horse%20socrates&f=false.

¹³³ Tamże, s. 52–54.

i wzmacnia chęć aspirowania do tamtejszej społeczności Głuchych. Nie bez powodu zapewne legendarny Uniwersytet Gallaudeta, zwany przez niesłyszących pieszczotliwie Gally, uznawany jest za mekkę kultury Głuchych¹³⁴. Głucha Ameryka generuje więc nie tylko wzorce kulturowe, ale również nadaje ton dyskursom akademickim, orientuje tematykę prac badawczych, wytycza kierunki poszukiwań. Podchwytywane są one i rozwijane na świecie, także w Polsce, warto więc bliżej przyjrzeć się temu obszarowi. Aktualnie Gallaudet Research Institute w następujący sposób określa priorytety badawcze:

- uwarunkowania procesu nabywania języka migowego i płynności w posługiwaniu się nim;
- rozwój umiejętności czytania i pisania (*literacy*);
- rozwój psychospołeczny g/Głuchych oraz ich potrzeby w zakresie zdrowia psychicznego;
- nauczanie, nauka i środowisko komunikacji;
- szkoła, dom i relacje wspólnotowe;
- problem progów szkolnych, międzyszkolnych i wejścia na rynek pracy;
- historia i kultura Głuchych;
- lingwistyka języków migowych;
- problemy przekładu z i na język migowy, w aspekcie translacji i interpretacji¹³⁵;
- badania związane ze skuteczną strategią informacyjną w ramach polityki społecznej i programów publicznych;
- technologie wpływające na życie osób słabosłyszących i niesłyszących;
- diagnostyka i narzędzia diagnostyczne;
- zróżnicowanie populacji osób słabosłyszących i niesłyszących¹³⁶.

To naprawdę szeroki zakres problemów, co wskazuje na przewartościowanie, jakie nastąpiło w okresie ostatnich 20–25 lat w podejściu do

¹³⁴ C. Germani (1991), *Gallaudet: Mecca of Deaf Culture*, “The Christian Science Monitor” [online] [dostęp: 19.11.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.csmonitor.com/1991/0513/d1king.html>.

¹³⁵ Translator to osoba (lub program komputerowy) zajmująca się tłumaczeniem pisemnym, określenia interpretator używa się w odniesieniu do tłumaczeń ustnych.

¹³⁶ Gallaudet University (2007), *Gallaudet Research Priorities* [online] [dostęp: 12.01.2013]. Dostępny w internecie: http://www.gallaudet.edu/Gallaudet_Research_Institute/Gallaudet_Research_Priorities.html.

problemów głuchoty. Choć naprawdę wiele zostało już zrobione, jednak P. Ladd zauważa również duże braki. Akcentuje zwłaszcza nieadekwatność akademickich dyskursów *Deaf studies* (problemy społeczności, sztuki, kultury, historii) wobec problemów wpisanych w codzienne doświadczenia Głuchych (sprawność lingwistyczna, edukacja, zdrowie psychiczne, opieka społeczna). Autor uważa także, że dyskursu *Deaf studies* nie powinny zdominować badania historyczne. Nisko ocenia też status badań naukowych prowadzonych na Uniwersytecie Gallaudeta¹³⁷. To odważna teza w dobie ideologicznej walki o uznanie dla kultury Głuchych i można zaryzykować stwierdzenie, że obecnie mogła sobie na nią pozwolić jedynie osoba posiadająca podwójną legitymizację prawa głosu w tej sprawie: Głuchy, a zarazem autorytet badawczy w zakresie *Deaf studies* i *Deaf culture*. Oznacza to, że krytyka ze strony słyszących jest możliwa, ale w atmosferze napięć, walki, oskarżeń o audyzm i paternalizm prawdopodobnie nie zostałaby potraktowana przez Głuchych jako konstruktywna. Kiedy płynie z takiego źródła, jest kolejnym przejawem emancypacji środowiska i gotowości do wieloetapowego wyzwania: dojrzeć do krytycznej autorefleksji, oczekiwać więcej i podnosić poprzeczkę aspiracji – znaczy rozwijać się i nie ustawać w wyzwalaniu się z ograniczeń wewnętrznych.

Krytyka ta nie oznacza jednocześnie dyskredytacji *Deaf studies*, ale wskazuje na nowe wyzwania. Zrealizowane projekty badawcze potwierdzają systematyczny rozwój nauk w tym zakresie. Zmiany te widoczne są także na łamach jednego z najstarszych czasopism poświęconych osobom niesłyszącym – „American Annales of the Deaf”, wydawanego od 1847 roku do dnia dzisiejszego przez Gallaudet University Press¹³⁸. Wcześniej poruszano tam tematykę metod komunikacji i strategii wspomaganie rozwoju języka, kształcenia nauczycieli do pracy z dziećmi głuchymi oraz ich umiejętności dydaktycznych. Aspekt społeczny podejmowany był głównie w kontekście szkół rezydencjonalnych (wychowanie w internacie) oraz relacji rodzic – dziecko¹³⁹. Te tradycyjnie ujmowane tematy uzupełniły artykuły lokujące się

¹³⁷ P. Ladd (2008), *Colonialism...*, dz. cyt., s. 52–54.

¹³⁸ W latach 1847–1886 czasopismo wydawane było pod tytułem: „The American Annales of Deaf and Dumb”, później tytuł zmieniono zob. „American Annales of the Deaf” [dostęp: 7.07.2012] [online]. Dostępny w internecie: <http://gupress.gallaudet.edu/annals>.

¹³⁹ Prawdziwą gratką dla surdopedagoga jest zdigitalizowana kolekcja „American Annales” z lat 1847–1893, dostępna bez ograniczeń w internecie (WRLC Libraries Digital and Special Collections, Gallaudet University Library). Można znaleźć tam oryginalne teksty wielu autorów, w tym samego Charlesa Michela de l’Epee, Laurenta Clerca, Thomasa i Edwarda Gallaudetów,

nowej optyce *Deaf studies*. Analiza tytułów ostatnich roczników wskazuje na duże zainteresowanie problematyką społeczności Głuchych (*Deafhood*), kultury Głuchych (*Deaf culture*) i historii Głuchych (*Deaf history*) oraz języka migowego. Interesujące tematy szczegółowe dotyczą problemów samostanowienia, rzecznictwa i rzecznictwa własnego, usamodzielniania, wchodzenia w dorosłość i niezależnego życia (*indepdent life*) osób głuchych, a nawet głuchoniewidomych, a także różnych aspektów doradztwa zawodowego i życiowego, wspierania świadomości i postaw zdrowotnych, wsparcia dla rodziny. Ciągłe żywym problem jest podnoszenie kompetencji językowych – komunikacyjnych i czytelniczych, oraz poszukiwanie strategii wspomagających rozwój w tym zakresie dzieci posługujących się językiem migowym. Analizowane są różne strategie, wykorzystujące zarówno tradycyjne, jak i nowoczesne środki dydaktyczne (np. nowe media), nowe technologie, także medyczne, a więc również implanty ślimakowe. Ważnym z poruszanych problemów, pominiawszy prymat zagadnień związanych z językiem i kulturą głuchych, są etnocentryczne wybory rodziców głuchych Latynosów¹⁴⁰ czy Afroamerykanów, jak i samych głuchych. W czasopiśmie prezentowane są wyniki badań psychologicznych dotyczących kognicji, relacji i postaw społecznych występujących w różnych społecznych relacjach: wzory przyjaźni, przywództwa. Znamiennym wskaźnikiem zmiany podejścia do problemów głuchoty jest podejmowanie problematyki zdolności, często wybitnych, osób z uszkodzonym słuchem, jak również rozwiązań stosowanych w zakresie wsparcia edukacyjnego niesłyszących studentów¹⁴¹. To najlepszy dowód, że rośnie zainteresowanie badaczy potencjałem osób z uszkodzonym słuchem, a słabnie fiksacja na ich najsłabszych stronach.

Innym czasopiśmie naukowym o światowym zasięgu poświęconym *Deaf studies* jest „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, wydawane

Aleksandra Grahama Bella i in., zob. *About This Collection* (b.r.), [online] [dostęp: 7.07.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.aladin0.wrlc.org/gsdll/collect/gaaad/gaaad.shtml>.

¹⁴⁰ Problem głuchych Latynosów to w praktyce już problem nie bi- ale trilingwalizmu, ponieważ należy w tym wypadku rozpatrywać dostęp do trzech języków: migowego (ASL), angielskiego (amerykańskiego) i hiszpańskiego. Problem głuchych Afroamerykanów, o żywej w USA kulturowej orientacji afrocentrycznej, można z kolei rozpatrywać w kategoriach trójkulturowości. To bardzo złożone problemy, obejmujące zagadnienia kształtowania się tożsamości w warunkach wielokulturowości. Jeśli akceptujemy tezę, iż dziecko głuche jest podmiotem dwujęzycznym i dwukulturowym, złożoność ludzkich losów i świata społecznego szybko podsuwa w takich przypadkach kolejne komplikacje tych odniesień.

¹⁴¹ Zawartość roczników i abstrakty bieżących wydań „American Annales of Deaf” [online]. Dostępny w internecie: <http://gupress.gallaudet.edu/annals/past.htm>.

od 1996 roku przez Oxford University Press, którego redaktorem naczelnym jest Marc Marschark. Jego zawartość merytoryczna odzwierciedla obszar zainteresowań naukowych National Technical Institute for the Deaf, jednego z college'ów Instytutu Technologicznego w Rochester RIT, choć czasopismo publikuje też artykuły autorów spoza jednostki, pochodzących z całego świata. Retrospektywą publikacji z ostatnich lat było dwutomowe dzieło *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* pod redakcją M. Marscharka i P. Spencer¹⁴².

Projekty podejmowane w ramach tego nurtu, w odróżnieniu od należących do opisywanego wcześniej nurtu kulturowego, cechuje przede wszystkim optymizm, którego źródłem są duże nadzieje pokładane w odkryciach naukowych, dotyczących m.in. akwizycji językowej, znaczenia rozwojowego wczesnego dostępu do języka migowego, warunków i skutków rozwojowych dwujęzyczności, jak również faktycznego funkcjonowania poznawczego dzieci głuchych. Badania te skupiają się nie tylko na negatywnych skutkach, ale także na mechanizmach odpowiedzialnych za poznawanie świata, uczenie się – tak w sensie psychologicznym (gromadzenie doświadczeń poznawczych), jak i szkolnym (psychodydaktycznym, związanym np. z metodami pracy, ze strategiami dekodowania tekstu, nauką pisania, rozumieniem zadań matematycznych czy pojęć matematycznych itd.). Należy to podkreślić, bowiem w Polsce w centrum naukowego dyskursu głuchoty wciąż znajdują się problemy społeczno-kulturowe, które przytłaczają nieco aspekty praktyczne, związane np. z edukacją. Badania takie wydają się być *passé*, szczególnie jeśli brać pod uwagę obecne żywe zainteresowanie nowymi ideami.

Doświadczenia RIT w pewnym sensie są antytezą niepokoju P. Ladda, zastanawiającego się, czy *Deaf studies* zmierzają we właściwym kierunku. Badacze konsekwentnie realizują własne zamierzenia, korzystając ze wzbogacenia potencjału badawczego dzięki udziałowi g/Głuchych badaczy, co jest pozytywnym, a w wielu aspektach kluczowym elementem nowoczesnych badań nad głuchotą. Jednak tak naprawdę na najwyższym poziomie badań naukowych nie liczy się to, czy ktoś jest niesłyszący, czy słyszący, z niepełnosprawnością, czy bez niepełnosprawności, lecz rzetelność przeprowadzonych badań, warsztat metodologiczny i obiektywne posługiwanie się tym cennym narzędziem, jakim jest teoria naukowa. Bez

¹⁴² M. Marschark, P. E. Spencer (ed.) (2011), *The Oxford Handbook...*, dz. cyt., vol. 1 i 2.

dogmatyzmu, bez ideologii, bez niepotrzebnego wzbudzania emocji, uniemożliwiających naukowy dialog.

Konsekwencję w realizacji nowoczesnych planów rozwojowych nauki o g/Głuchych odzwierciedla tytuł oraz treść rozdziału Marscharka i Spencer zamykającego pierwszy tom wspomnianego oxfordzkiego dzieła na temat *Deaf studies*. Rozdział zatytułowany jest: *What We Know, What We Don't Know, and What We Should Know* (Co wiemy, czego nie wiemy i co powinniśmy wiedzieć)¹⁴³. Autorzy wskazują m.in., że nastąpił znaczny przyrost wiedzy odnośnie sposobów kształcenia umiejętności czytania dzieci głuchych, będący konsekwencją przesunięcia akcentów badawczych i koncentracji na problemie rozumienia tekstu; obalają także mit o konkurencyjności implantów ślimakowych i języka migowego. Ważne jest też stanowisko badaczy wobec celu naukowych poszukiwań: nie jest nim dowiedzenie wyższości jakiegokolwiek metody edukacji czy rehabilitacji nad inną, lecz zdobycie wiedzy na temat możliwości optymalnego wspierania rozwoju dzieci z uszkodzonym słuchem, niezależnie od wyboru metod rehabilitacyjnych dokonanego przez rodziców. Nacisk kładzie się na szukanie pozytywów, uwzględnianie wszystkich możliwości wspomaganie, budowanie strategii edukacyjnych opartych na szansach i mocnych stronach, zamiast irracjonalnego odstraszenia, mitologizowania pewnych zjawisk, czyli urządzania swoistego „polowania na czarownice” (tępienia zwolenników implantów, oralizmu, wychowania słuchowego¹⁴⁴ itd.). Podczas gdy w Europie rozwojowi programów implantacji towarzyszy niezadowolone prawdziwych Głuchych (co nieuchronnie prowadzi do zwiększenia podziałów społecznych i odrzucenia implantowanych przez społeczność Głuchych), w USA emocje te sprowadzane są do racjonalnego poziomu. Jest to problem dyskusyjny – implantacja naraża w naszym kraju na ostracyzm, dlatego warto poddać pod rozwagę głos płynący z samego serca kultury Głuchych, z jej mekki – z Ameryki, gdzie – jak zostało już powiedziane – Głusi są „bardziej Głusi”, tym różniąc się od „bardziej oralnych” Europejczyków. Co więcej, jest to głos legendarnego pierwszego Głuchego rektora Irvina Kinga Jordana. Warto zapamiętać znaczącą wypowiedź Jordana: „Na

¹⁴³ M. Marschark, P. E. Spencer (2011), *What we know, what we don't know, and what we should know* [w:] tychże (red.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, wyd. 2, vol. 1, Oxford University Press, New York. Tekst nawiązuje m.in. do stanu badań sprzed 10 lat (2003), kiedy to ukazało się pierwsze wydanie *The Oxford Handbook*.

¹⁴⁴ Wyłączam z tego postawę audyzmu, której negatywny charakter nie ulega wątpliwości.

Uniwersytecie Gallaudeta¹⁴⁵ mamy Centrum Edukacyjne Implantów Kochlernih dla szkoły podstawowej [...], gdzie łączymy instrukcje w amerykańskim języku migowym z nauczaniem przez mówienie i słuchanie. To jest bardzo, bardzo udane. Wierzę, że to model tego, co powinniśmy robić z małymi dziećmi, które są implantowane. Ale mamy także uczniów szkół średnich, studentów i pracowników naukowych, którzy korzystają z pomocy implantów. To tylko technika. To naprawdę ich nie zmieniło¹⁴⁶. Dobrze jest osiągnąć taki stan pewności naukowej, która pozwala spokojnie rozprawiać się z mitami.

Idea *Deaf studies* jest obecna w polskiej nauce i coraz głębiej przenika w jej tkankę – objęła już zarówno sferę inspiracji, pewników, jak i mitów. To ważne, że można zmierzyć się na naszym narodowym gruncie z wyzwaniem, które są pochodną tego nowego paradygmatu. Nie wszystko bowiem da się bezkrytycznie przenieść na polski grunt, jednak otwarcie się na nowe idee jest kluczowe. Nieocenioną rolę dla otwarcia się polskiej nauki na światowy trend *Deaf studies* odegrał w latach 80. i 90. oraz na przełomie XX i XXI wieku Polski Komitet Audiofonologii (PKA). PKA jest interdyscyplinarnym towarzystwem naukowym, założonym w 1985 r. przy Zarządzie Głównym Towarzystwa Przyjaciół Dzieci z inicjatywy prof. zw. dr. hab. Tadeusza Gałkowskiego¹⁴⁷, który jest przewodniczącym zarządu Komitetu, ale również patronem naukowym i *spiritus movens* działań na rzecz przybliżenia polskiej audiofonologii do światowych trendów. To właśnie dzięki międzynarodowym kontaktom naukowym profesora Polskę odwiedziło ze swoimi wykładami wielu znanych w świecie naukowym badaczy, wyznaczających owe trendy. Wystarczy wspomnieć takie nazwiska jak: Olivier Perier (Belgia), Susann Schmidt Giovannini (Szwajcaria), Harlan Lane (USA), Armin Löwe (Niemcy), Jack i Daphne Ashton (Wielka Brytania), Jean-Marie Capouillez (Belgia) i wielu innych. Dzięki PKA wielu polskich surdopedagogów miało nieocenioną możliwość poznania i wysłuchania wystąpień, tak znaczących dla *Deaf studies* badaczy jak Daniele Bouvet (Francja), Jim Kyle (Wielka Brytania) czy Marc Marschark. W czasie rozmowy towarzyszącej

¹⁴⁵ Tzn. w kampusie Uniwersytetu Gallaudeta, na który składa się wiele różnych obiektów, m.in. przedszkole i szkoła dla młodszych uczniów.

¹⁴⁶ *An Exploration of Deaf Culture in America...*, dz. cyt.

¹⁴⁷ SWPS (2012), *Nadzwyczajne posiedzenie Polskiego Komitetu Audiofonologii* [online] [dostęp: 5.05.2013]. Dostępny w internecie: <http://swps.pl/warszawa/warszawa-aktualnosci/warszawa-wydarzenia/9335-nadzwyczajne-posiedzenie-polskiego-komitetu-audiofonologii>.

wykładom dla członków Polskiego Komitetu Audiofonologii profesor Marschark, choć zainteresowany dokonaniem badań polskich naukowców, to jednak nie bardzo mógł zrozumieć cel podejmowania badań porównujących niesłyszących i słyszących, co wówczas było stale praktykowane w Polsce. Parafrazując jego ówczesną wypowiedź, można powiedzieć: to, że się różnią – to już wiemy, tego nie trzeba już udowadniać; trzeba się jednak skupić na analizie mechanizmów pokazujących, jak osiągnąć najlepsze efekty rozwojowe przy tych różnicach¹⁴⁸. Dzisiaj powiedzielibyśmy: jak te różnice, postrzegane niegdyś jako defekt, uczynić mocną stroną niesłyszących, wykorzystać, aby pracowały na ich rzecz.

W nurcie *Deaf studies* poruszają się obecnie przede wszystkim interdyscyplinarne zespoły badawcze, złożone z g/Głuchych i słyszących naukowców różnych specjalności – nawiasem mówiąc, ten rodzaj współpracy przełamuje dotychczasowy model samotnego wysiłku badacza. Badania zespołów dotyczą zarówno nowych problemów, jak i tych z obszaru tradycyjnej surdopedagogiki – najczęściej koncentrując się wokół uwarunkowań edukacyjnych, ale w nowej odsłonie paradygmatycznej. Istotne jest również pojawienie się alternatyw dla akademickich źródeł wiedzy o głuchocie, ale przede wszystkim o społeczności i kulturze Głuchych. Jest to przejaw inicjatywy młodych przedstawicieli tego środowiska, pragnących zmienić obraz ludzi niesłyszących, jaki ukształtował wcześniejszy medycyno-patologiczny dyskurs naukowy. Można powiedzieć, iż jest to swoista odpowiedź na zakwestionowanie w latach 90. przez Harlana Lane psychologii głuchych jako jednego wielkiego naukowego artefaktu¹⁴⁹. Interpretacja ta odbiła się szerokim echem na całym świecie, także w Polsce.

Przełom wieków nie tylko przyniósł ożywienie związane z podejmowaniem nowych problemów badawczych na wyższych uczelniach, ale także skłonił młodych wykształconych niesłyszących (także słyszących, ale blisko związanych z ich środowiskiem, np. CODA) do sięgania po zagraniczną literaturę, przede wszystkim amerykańską, do dzielenia się nią i upowszechniania jej, a nawet do podejmowania niezależnych badań. Interesujące jest, że liczne konferencje, seminaria, warsztaty dotyczące g/Głuchych coraz częściej organizowane są przez stowarzyszenia, szkoły

¹⁴⁸ Z rozmowy z prof. M. Marscharkiem w czasie jego wizyty w Polsce na zaproszenie Polskiego Komitetu Audiofonologii w listopadzie 2000 r.

¹⁴⁹ H. Lane (1993), *Czy istnieje „psychologia głuchych”?*, „Audiofonologia”, t. 5; H. Lane (1996), *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*, WSiP, Warszawa.

(nie wyższe, lecz ośrodki szkolno-wychowawcze czy szkoły specjalne), przez duszpasterzy głuchych itd. Po części w podobny trend – uwolnienia od jednostronnie akademickiego sposobu myślenia o głuchocie – wpisuje się niniejsza monografia, w dużym stopniu wykorzystując źródła internetowe – portale niesłyszących, blogi. Wybór podyktowany jest tym, że po pierwsze, źródła te podejmują aktualną problematykę, której darmo szukać w wielu książkach naukowych. Materiały z tego zakresu dostępne w internecie od kilku lat umożliwiają lepsze poznanie g/Głuchych niż niejeden podręcznik akademicki. Środowisko g/Głuchych ma swoje własne autorytety – w tej roli występują zarówno młodzi, niesłyszący naukowcy, piszący teksty popularnonaukowe dla tego typu portali, jak i „autorytety portallowe”, czyli grupa osób udzielających się na forach internetowych ukryta za swoimi awatarami i sieciowymi pseudonimami (nickami), posiadająca dużą wiedzę, czytająca i oglądająca różne materiały na temat g/Głuchych i komentująca je (są tam zarówno komentarze odnoszące się do bieżących wydarzeń, jak i do filmików zamieszczanych na YouTube, a także recenzje publikacji naukowych). Grupa ta reprezentuje poglądy i ucieleśnia ideały zgodne z modelem społeczno-kulturowym głuchoty, aktywnie bierze udział w dyskusjach, jest rozpoznawalna dla środowiska (część aktywności tej społeczności przenosi się do tzw. realu; osoby te uczestniczą np. w różnych wydarzeniach, konferencjach, komentując je później w internecie). Zaletą internetowych źródeł informacji jest również to, że podejmowane problemy są żywo dyskutowane, a poziom tych dyskusji dorównuje lub często przewyższa poziomem dyskusje akademickie, nie tracąc jednocześnie na emocjonalności, co wskazuje, iż są to sprawy, którymi środowisko to naprawdę żyje. Na forach tych na bieżąco komentowane są wystąpienia konferencyjne, a głosy poszczególnych dyskutantów są drobiazgowo analizowane i surowo oceniane – tyczy się to zarówno pojedynczych wypowiedzi, jak i całokształtu postaw reprezentowanych przez działaczy, pedagogów, naukowców, świadczących o ich usytuowaniu względem najważniejszych wartości dla społeczności i kultury Głuchych.

Przykładem ciekawej inicjatywy w tym zakresie była konferencja zorganizowana w marcu 2013 r. przez Oddział Łódzki Polskiego Związku Głuchych pod patronatem Polskiego Komitetu Audiofonologii, której tytuł: „Wyzwania Deaf Studies w Polsce” nie pozostawia wątpliwości co do nastawienia organizatorów wobec nowego paradygmatu. Celem konferencji było

przybliżenie pojęcia *Deaf studies*, określenie jego zakresu oraz problemów, jakie przynosi samemu środowisku osób z uszkodzonym słuchem. Wśród referatów znalazły się teksty poświęcone samemu pojęciu *Deaf studies*, głównym kierunkom badań nad polskim językiem migowym, kwestiom tożsamości, osobom rodziców dzieci głuchych jako przedmiotowi badań itd. Bardzo interesująco zapowiadały się¹⁵⁰ takie tematy jak *Deaf studies w perspektywie badań nad dyskursem* (Tomasz Piekot) czy *Głusi i słyszący badacze w Deaf Studies* (Paulina Romanowska, Mariusz Sak), a biorąc pod uwagę kontekst i zestaw uczestników konferencji, trzeba inicjatywę tę potraktować jako znaczącą próbę aktywizacji badawczej młodych, wykształconych g/Głuchych absolwentów wyższych uczelni. Najbardziej jednak zwraca uwagę fakt zorganizowania towarzyszących konferencji warsztatów metodologicznych prowadzonych przez młodych doktorów: *Wybrane terminy Deaf Studies w PJM* (Piotr Tomaszewski) oraz *Dyskurs – co to takiego?* (Tomasz Piekot). Choć konferencja miała charakter otwarty, warsztaty przeznaczone były wyłącznie dla g/Głuchych uczestników i wyraźnie miały na celu zachęcenie ich do włączania się i podejmowania projektów badawczych w ramach *Deaf studies*. To bardzo dobry prognostyk, gdyż niemożliwy jest dalszy postęp w dziedzinie *Deaf studies* bez dobrego przygotowania głuchych badaczy i zawiązania się wspomnianej już wyżej współpracy głuchych i słyszących, najlepiej w ramach interdyscyplinarnych zespołów badawczych.

Warto również zaznaczyć, że nazwiska młodych polskich naukowców widoczne są w aktualnym światowym dyskursie *Deaf studies*, co jest bardzo dobrym wskaźnikiem rozwoju tej dyscypliny na gruncie polskim, w ścisłym dialogu ze światową czołówką badawczą. Najlepszym chyba tego przykładem jest bliska współpraca naukowa Piotra Tomaszewskiego z Uniwersytetem Gallaudeta, któremu uczelnia poświęciła nawet uwagę na swojej stronie internetowej, publikując artykuł przedstawiający jego sylwetkę naukową jako stypendysty Fundacji Fulbrighta i badacza Polskiego Języka

¹⁵⁰ Tematy wystąpień w zestawieniu z nazwiskami referentów i przedmiotem ich dotychczasowych zainteresowań i dokonań badawczych zapowiadały wartościowe treści. Chociaż grono prelegentów stanowili młodzi badacze (a może właśnie dlatego?), można było spodziewać się, iż efekty tego spotkania będą bardzo owocne. Były to głównie – choć nie tylko – osoby z uszkodzonym słuchem, powiązane ze światem Głuchych i identyfikujące się z Ich kulturą. Zob. PZG Oddział Łódź (2013), *Konferencja „Wyzwania Deaf Studies w Polsce”* [online] [dostęp: 18.10.2013]. Dostępny w internecie: <http://pzg.lodz.pl/index.php/2-uncategorised/59-konferencja-wyzwania-deaf-studies-w-polsce>.

Migowego (PJM)¹⁵¹. Z kolei w jednym z ostatnich numerów oxfordzkiego „Journal of Deaf Studies and Deaf Education” można odnaleźć artykuł opracowany przez interdyscyplinarny zespół młodych polskich badaczek, zajmujący się zagadnieniami technologii cyfrowych udostępniających niesłyszącym przekaz telewizyjny¹⁵².

Kontekst choćby tych dwóch przykładów pozwala optymistycznie założyć, że choć światowym centrum *Deaf studies* są Stany Zjednoczone (co wynika najprawdopodobniej ze specyficznego podejścia do nauczania i edukacji głuchych w sferze niedotkniętej zakazem Kongresu w Mediolanie), dyskurs ten przyjął się i w Polsce, nie można zatem mówić o jakimś szczególnym jego zapóźnieniu na naszym gruncie. Trudno również oceniać – tak pozytywnie, jak i negatywnie – pojedyncze projekty badawcze realizowane w naszym kraju z punktu widzenia wkładu wnoszonego przez nie w rozwój dyscypliny. Widoczną słabością polskich badań nad głuchotą i g/Głuchymi nie jest to, że są usytuowane w takim czy innym paradygmacie, zgodne z taką czy inną opcją teoretyczną, czy też posługują się taką czy inną metodologią, lecz to, że stanowią „samotne wyspy na nieznanym archipelagu”, nieskomunikowane i – co gorsza – niechące się ze sobą skomunikować. Nawet znakomicie „rozpracowana” wiedza o wyspie jest nadal tylko wiedzą o wyspie, ale – niestety – nie o archipelagu ani o otaczającym ją oceanie, nie mówiąc o tym, że nic nie wiadomo o prądach morskich i powietrznych, które nieustannie wykonują swoją niewidoczną pracę, ciągle coś przynosząc i ciągle coś zabierając w świat. Nawet odizolowana od świata samotna wyspa nigdy nie będzie niezależnym światem.

Taka izolacja badawcza stanowczo wymaga przełamania, zresztą największym sukcesem z reguły okazują się wszystkie przedsięwzięcia o charakterze zespołowym. Przytoczony już fakt eksplorowania przez polskie badaczki problematyki technologii zwiększającej dostępność telewizji dla niesłyszących, choć odnotowany w świecie, nie jest może tak znaczący w naszych krajowych realiach, jak choćby kilkunastoletnia już praca zespołu

¹⁵¹ T. Sturgis (b.r.), *Fulbright scholar at Gallaudet researching similarities between Polish, American sign languages*, [online] [dostęp: 17.01.2013]. Dostępny w internecie: http://www.gallaudet.edu/News/Tomaszewski_Fulbright.html; zob. także: *Visiting Fulbright Scholar Dr. Piotr Tomaszewski*, 30 marca 2011 r. [online] [dostęp: 17.01.2013]. Dostępny w internecie: <http://lingdept.wordpress.com/2011/03/30/visiting-fulbright-scholar-dr-piotr-tomaszewski/>.

¹⁵² A. Szarkowska, I. Krejtz, Z. Kłyszajko, A. Wiczorek (2011), *Verbatim, standard, or edited? Reading patterns of different captioning styles among deaf, hard of hearing, and hearing viewers*, „American Annals of the Deaf”, no. 156 (4), s. 363–378.

lingwistów, psycholingwistów i surdopedagogów skupionych wokół prekursora badań nad PJM w Polsce, profesora Marka Świdzińskiego z Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego (także przy współudziale badaczy z innych miast). Zapoczątkowano tam i rozwinięto rzetelne studia nad Polskim Językiem Migowym. W 2010 roku powstała Pracownia Lingwistyki Migowej, która zajmuje się gromadzeniem korpusu PJM i kompleksowym opracowywaniem jego gramatyki. Trwają prace zespołu kierowanego przez Pawła Rutkowskiego w ramach projektu „Kategoryzacja gramatyczna przez przestrzeń i ruch w Polskim Języku Migowym”¹⁵³. Są to ciągle badania o charakterze unikalnym, choć mamy już pewne wcześniejsze doświadczenia w gromadzeniu słownictwa z zakresu języka migowego, choćby naukowców pracujących niegdyś nad opisem Systemu Językowo-Migowego¹⁵⁴. Choć SJM i PJM różnią się z punktu widzenia psycholingwistycznego i pozostają we wzajemnej opozycji pod względem celu i filozofii ich wykorzystania w surdopedagogice, rozległe przedsięwzięcie badawcze nad opisem systemu¹⁵⁵ umożliwiło zebranie doświadczeń, które pozwalają odpowiedzieć na szereg pytań: jak w ogóle poszukiwać, gromadzić, utrzymywać, zapisywać i opisywać ulotne znaki migowe? Jak budować słowniki, wykorzystując do tego różne techniki graficzne i audiowizualne. Opis gramatyczny PJM wymaga już innej metodologii, zmieniły się także możliwości techniczne deskrypcji przekazu wizualnego, pojawiły nowe technologie komunikacyjne, co pozwala na wykorzystanie nowych rozwiązań. Prace nad tą gramatyką są bardzo ważne. Wiedza teoretyczna o języku migowym przydatna jest nie tylko do jego nauczania, ale również umacniania jego statusu językowego. Badania te zwracają również uwagę na specyficzną sytuację językową osób z uszkodzonym słuchem, podobnie jak nowej wiedzy, zarówno o porównywanych językach, jak i ich użytkownikach, dostarczają międzynarodowe badania komparatystyczne.

¹⁵³ Uniwersytet Warszawski (b.r.), *W kręgu nauki* [online] [dostęp: 5.02.2013]. Dostępny w internecie: http://www.uw.edu.pl/strony/pismo/katalog/katal_1104.pdf.

¹⁵⁴ Warto dodać, że samo powstanie SJM zostało zainicjowane przez osoby niesłyszące: R. Petrykiewicza, K. Włostowskiego, M. Graczyk. S. Siłę-Nowickiego, natomiast opis systemu wymagał już włączenia się innych naukowców. Zob. *Język migowy i system językowo-migowy – alternatywa czy wspomaganie? – wywiad z prof. dr. hab. Bogdanem Szczepankowskim*; “e-Bifron”, nr 5/2012 – Ustawa o języku migowym i innych środkach komunikowania się.

¹⁵⁵ J. Perlin (1993), *Lingwistyczny opis polskiego języka migowego*, UW, Warszawa; J. Perlin, B. Szczepankowski (1992), *Polski język migowy – opis lingwistyczny*, WSiP, Warszawa; P. Bożyk (1976), *Projekt systemu notacji pojęciowej języka migowego dla potrzeb dydaktyki*, ASP, Kraków.

Laurent – idea Miasta Głuchych

Z przedstawionych wcześniej analiz wynika między innymi, iż źródła nowych idei dotyczących wspólnoty Głuchych, opartej na naturalnym języku migowym, biją w Ameryce¹⁵⁶. Stany Zjednoczone od dawna były krajem sprzyjającym wewnętrznej integracji społeczności g/Głuchych i kumulacji sił w odpowiedzi na dyskryminację, a nawet represje. To tu już pod koniec XIX wieku powstało NAD (*National Association of the Deaf*), jako odpowiedź środowiska na wydany w 1880 roku na Kongresie Nauczycieli Głuchych w Mediolanie zakaz stosowania języka migowego w szkołach dla głuchych. To w Ameryce występuje kilka aglomeracji będących dużymi skupiskami osób z uszkodzonym słuchem. Wysoka liczebność g/Głuchych w tych populacjach wynosi ich do rangi mniejszości językowych (przykładem są np. St. Augustine na Florydzie, wyspa Martha's Vineyard w stanie Massachusetts – skąd wywodzi się ASL – czy największe skupisko głuchych w tzw. Obszarze Metropolitalnym Baltimore-Washington D.C.; słynne miasta z dużymi skupiskami g/Głuchych to także Chicago, Illinois, Nowy Jork, San Francisco, Rochester, Olathe, Frederick czy Sioux Falls). W stolicy USA, w roku 1988, na Uniwersytecie Gallaudeta, doszło do opisanego już bezprecedensowego tygodniowego strajku pod hasłem „Deaf Rector Now!”, w obronie wyboru pierwszego w historii głuchego rektora, Irvinga Kinga Jordana. Ale również tu – 18 lat po tamtych wydarzeniach, okrzykniętych mianem „rewolucji na Gallaudecie” – w roku 2006, głusi studenci zastrajkowali ponownie, uznając, że kandydatka na nowego rektora, Jane Fernandez, jest „nie dość głucha dla Głuchych”. Hasło „Not Deaf Enough!” odzwierciedlało przede wszystkim niezadowolenie, iż społeczność Głuchych ma reprezentować osoba, dla której pierwszym językiem nie był ASL – *American Sign Language* (profesor Fernandez znała wprawdzie ASL, ale jej pierwszym językiem był foniczny język amerykański). To tu, w Ameryce, powstają organizacje, stowarzyszenia, portale internetowe g/Głuchych, wyraźnie demonstrujące emancypacyjno-ofensywne, a nawet

¹⁵⁶ Opisany tu koncept Miasta Głuchych przedstawiałam w oparciu o treści niniejszego rozdziału podczas konferencji Interra 6. na Słowacji jako jeden z przejawów specyfiki kulturowej Głuchych. Cały referat znajduje się w materiałach konferencyjnych: J. Baldwin (red.) (2009), *Wielokulturowość jako kontekst współczesnej surdopedagogiki*, Interra 6, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Słowacja.

nacjonalistyczne¹⁵⁷ tendencje: „Deaf Pride”, „Deaf Liberation Front” czy „Deaf Power Now”¹⁵⁸.

Także w Ameryce – kraju snów¹⁵⁹, wykreowano sen o Mieście Głuchych: wyśmiany i zaniechany pomysł pisarza Johna J. Flournoya, absolwenta American Asylum for the Deaf w Connecticut, który w 1850 roku postulował utworzenie na terenie stanu Utah odrębnego „Stanu Głuchych”¹⁶⁰. Pomysł ten odżył współcześnie w postaci planów utworzenia miasta zaprojektowanego specjalnie z myślą o g/Głuchych mieszkańcach (choć dopuszcza się w nim obecność słyszących, żyjących w pełnej integracji z g/Głuchymi). Miasto miałoby być dwujęzyczne – obowiązywałby w nim język angielski (amerykański) i ASL, przy czym w każdym biurze, sklepie, urzędzie itd. można byłoby się porozumieć w języku migowym. Wszystko byłoby zaprojektowane dla głuchych i niedosłyszających: w mieście domowałyby otwarte przestrzenie, aby ludzie mogli sobie przekazywać znaki migowe; na pojazdach ratunkowych pojawiłoby się więcej niż zazwyczaj lamp sygnalizacyjnych; połączenia telefoniczne obsługiwane byłyby przez serwis wideo z interfejsem w postaci odpowiednich monitorów, na których wyświetlano by tłumaczenia w języku migowym itd. Największą jednak nadzieję autorzy pomysłu pokładają w udostępnieniu g/Głuchym wszystkich ról społecznych i ważnych funkcji, nawet roli burmistrza, przedsiębiorcy czy urzędnika państwowego. Amerykańscy inwestorzy i deweloperzy całkiem serio badają zainteresowanie społeczne taką ofertą. „Raj dla Głuchych” ma już swoją przewidywaną lokalizację – stan Indiana, a nawet

¹⁵⁷ Słowa nacjonalizm używam w tym miejscu w znaczeniu neutralnym, opisującym poglądy, a nie wartościującym. Jednakże pisałam już w poprzednim rozdziale o tym, że roszczenia mogą przekroczyć niebezpieczną granicę i prowadzić do nadużywania symboliki faszystowskiej (zob. „Deaf Power”, przyp. 102, s. 127).

¹⁵⁸ D. Podgórska-Jachnik (2008), *Historia wychowania i edukacji głuchych z perspektywy surdopedagogiki początku XXI wieku* [w:] D. Baczała, J. Binnesebel, J. Błeszyński (red.), *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną*, Łódź, Wyd. Naukowe WSEZ, s. 163–194.

¹⁵⁹ W nawiązaniu do pojęcia *american dream* (będącego metaforą perspektyw, jakie otwierają się przed każdym obywatelem amerykańskim, ideałów demokracji, równości i wolności), ale także nawiązując bezpośrednio do jednej z najśłynniejszych mów politycznych Martina Luthera Kinga, który 28 sierpnia 1963 r. wypowiedział pamiętne: „I have a dream”. Antydyskryminacyjne i równościowe przesłanie tej mowy jest także adekwatne do poruszanej tematyki emancypacji Głuchych. W czasie strajku studentów Uniwersytetu Gallaudeta odbyła się m.in. demonstracja przed Białym Domem, nawiązująca do wydarzeń z 1963 r. i wykorzystująca ich symbolikę.

¹⁶⁰ *Deaf Time-Line: 1817–1866* [w:] Information and resources related to American Sign Language (ASL). Interpreting and Deaf Culture [portal internetowy] [online] [dostęp: 15.07.2011]. Dostępny w internecie: <http://www.aslinfo.com/trivia2.cfm>.

nazwę – Laurent, na cześć Laurenta Clerca¹⁶¹, niesłyszącego francuskiego nauczyciela, współzałożyciela pierwszej szkoły dla głuchych w Ameryce. Za potrzebą stworzenia takiego miasta przemawiają niekierowane i niekontrolowane ruchy mikro-migracyjne¹⁶². Samo przedsięwzięcie będzie analizowane dalej, warto jednak zastanowić się nad uwarunkowaniami takiej koncepcji oraz jej związkami z emancypacją g/Głuchych.

Możliwość rozważenia serio idei odrębnego miasta w dużym stopniu jest zapewne spowodowana dotychczasowymi doświadczeniami wspólnotowymi Głuchych w USA. Obecnie Uniwersytet Gallaudeta pełni ważną rolę edukacyjną, naukową i kulturotwórczą. Jest kolebką elity intelektualnej amerykańskich g/Głuchych, stwarza możliwość uzyskania wyższego wykształcenia uniwersyteckiego użytkownikom ASL, inicjuje badania nad językiem migowym, historią, kulturą i problemami społeczności g/Głuchych, choć do tego oczywiście nie ograniczają się prace badawcze na tej uczelni. Wnosi swój wkład w rozwój kultury: kształci artystów plastyków – jeden z wydziałów ma taki właśnie profil, na uczelni jest galeria rzeźby i malarstwa głuchych twórców. Działają zespoły taneczne, teatralne, chóry języka migowego. Uczelnia rozpowszechnia wydawnictwa związane ze „światem g/Głuchych”, w tym literaturę piękną g/Głuchych twórców, związanych z tym środowiskiem, a także dzieła poświęcone g/Głuchym i głuchocie¹⁶³. Jest to szczególnie istotny element rozwoju kulturowego, gdyż jeszcze niedawno głuchotę kojarzono raczej z funkcjonalnym analfabetyzmem niż z możliwością tworzenia literatury¹⁶⁴. Na Uniwersytecie Gallaudeta zorganizowano dwa światowe zloty g/Głuchych: „Deaf Way I” – w roku 1989 oraz „Deaf Way II” – w roku 2002¹⁶⁵. Na to drugie spotkanie

¹⁶¹ *Deaf State?* [w:] AllDeaf.com [portal internetowy][online] [dostęp: 15.07.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.alldeaf.com/our-world-our-culture/46653-deaf-state.html>; *Deaf Time-Line...*, dz. cyt., S. Cohen (2005), *Pragnie stworzyć miasto dla głuchych* [online] [dostęp: 15.07.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.nieslyszacy.pl/info,811.html#.UZEosKJSjzI>.

¹⁶² Press Association (2005), *Town for deaf to be designed round world of silence*, “The Guardian”, [online] [dostęp: 15.07.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.guardian.co.uk/world/2005/mar/22/usa/print>; *Deaf Time-Line...*, dz. cyt.

¹⁶³ T. M. Stremlau (2002), *Deaf Way II Anthology. A Literary Collection by Deaf and Hard of Hearing Writers*, Gallaudet University Press, Washington D. C.

¹⁶⁴ D. Podgórska-Jachnik (2007), *Surdus scribens – twórczość głuchych pisarzy i problematyka głuchoty w literaturze jako głos zza ściany milczenia* [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Samotność oswojona przez sztukę*, Wyd. Naukowe UŁ, Łódź.

¹⁶⁵ *Deaf Way II. An International Celebration* [online] [dostęp: 12.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://gupress.gallaudet.edu/bookpage/DWIIbookpage.html>.

o charakterze konferencyjno-festiwalowym zjechało oficjalnie 8 tys. osób (nieoficjalnie 11 tys.) z ponad 100 krajów z całego świata! Bez wahania można określić Uniwersytet Gallaudeta jako swoiste światowe centrum g/Głuchych, nie tylko pielęgnujące i propagujące ich kulturę, sztukę i historię, ale również powołujące do istnienia i rozpowszechniające ideologię społecznej odrębności g/Głuchych jako mniejszości językowej skupionej wokół Amerykańskiego Języka Migowego. Koncepcja ta niesie również przesłanie budowania analogicznych mniejszości w innych krajach wokół narodowych języków migowych. Trzeba też podkreślić silną w tym środowisku potrzebę samodefiniowania – samookreślenia własnej tożsamości. Jak podają amerykańskie statystyki – a szacunki dotyczące innych krajów wydają się potwierdzać te tendencje – aż 9 na 10 osób ze środowiska amerykańskich Głuchych wybiera na małżonka członka swojej grupy kulturowej¹⁶⁶. Natomiast – jak się wydaje – ten, kto jest w stanie zrozumieć przywoływane już wcześniej cechy światopoglądu Głuchych, jak np. sprzeciw wobec aparatów słuchowych, a tym bardziej wobec implantów ślimakowych, kto rozumie marzenie o głuchym dziecku, dumę z bycia użytkownikiem języka migowego, protest przeciwko „nie dość głuchemu rektorowi”, kto potrafi zrozumieć potrzebę Miasta Głuchych – choćby nawet była to utopia – ten w ogóle rozumie, czym jest odmienna kultura i tożsamość Głuchych.

Jakie znaczenie mają światowe tendencje dla wyodrębniania się specyficznej kultury g/Głuchych oraz – te trudne do zrozumienia przez słyszących dyskursy – dla współczesnej surdopedagogiki? Przede wszystkim pedagodzy muszą zdawać sobie sprawę z tego, z jaką społecznością mają do czynienia oraz o jakiej kulturze g/Głuchych mówimy. Nie można zrozumieć i zaakceptować emancypacyjnych dążeń g/Głuchych, jeśli nie ma się elementarnej wiedzy o tej kulturze i o kierunku zachodzących przemian, jeśli człowiek nie oswoi zdziwienia, jakie budzą w nim fakty opisane w poprzednich akapitach. W czasach bezpośredniego dostępu do informacji, niwelowania barier językowych i przestrzennych g/Głusi przenoszą swoją kulturę do internetu, nadając jej ponadnarodowy charakter. Młodzież z uszkodzonym słuchem chętnie korzysta z portali internetowych dla niesłyszących – krajowych i zagranicznych. Granic kulturowych pomiędzy tymi ludźmi nie wyznacza dziś linia na mapie, ani nawet linia na audiogramie, lecz znajomość i stosunek do naturalnego języka migowego: charakterystyczne jest to, że g/Głusi z różnych

¹⁶⁶ Tamże.

krajów integrują się szybciej i silniej w ramach swojej społeczności niż ze słyszącymi rodakami. Jednocześnie zadziwiająco silne są wewnętrzne antagonizmy w środowisku niesłyszących, spowodowane właśnie rozbieżnością stosunku do języka i kultury Głuchych, ale także – jak się wydaje – będące przejawem walki o jak najkorzystniejsze usytuowanie w hierarchii, jaka tworzy się w ciągłym żywym procesie stratyfikacji tej społeczności.

Istotne jest również to, by dostrzec pewne zagrożenia wynikające z intensyfikacji procesu wewnętrznej integracji nowego pokolenia Głuchych. Emancypujący się Głusi w zdecydowany sposób wyznaczają granicę pomiędzy sobą a słyszącymi, ich środowisko jest tak hermetyczne, że często nie dopuszcza do siebie słyszących, czy nawet odsuwa lub izoluje osoby słabosłyszące. Może to być niebezpieczne. Według Elżbiety Chromiec¹⁶⁷ nadmierna konceptualizacja różnicy nie sprzyja integracji pomiędzy grupami wywodzącymi się z różnych kultur – znacznie większy walor edukacyjny w tym zakresie wydawać się mają działania na rzecz budowania podstaw nowej różnorodności. Spojrzenie na głuchotę poza perspektywą patologii jest bardzo atrakcyjne, ale zafascynowani autonomią Głusi mogą nie dostrzec ewidentnych problemów wynikających z izolacji i zamknięcia się we własnej grupie. Gloryfikacja głuchoty w kontekście kulturowym nie pozwala bowiem uświadomić rzeczywistych ograniczeń, a co za tym idzie – podejmować działań na rzecz ich kompensacji. Utopia samowystarczalności może być źródłem lekceważenia zależności od słyszących, a wręcz wbijać w złudne poczucie kompetencji, niejednokrotnie tam, gdzie w rzeczywistości jej nie ma. Bywa też przyczyną minimalizowania swego udziału i marginalizowania jego znaczenia w ogóle społeczności. Interesująco w tym kontekście brzmią wypowiedzi samych g/Głuchych, które można znaleźć na forach internetowych. W dyskusji o prezentowanej wyżej idei Miasta Głuchych pojawiają się głosy zachwyty. Ale pojawiają się także głosy sceptyczne – pomimo dostrzeżenia niezwykłości takiego rozwiązania, internauci dostrzegają jego sztuczność: „To podobnie jak w grze wirtualnego świata. Widziałem taki świat – głusi w *The Sims 2*. Sami zobaczcie, jaki jest inny świat w nowym społeczeństwie”¹⁶⁸. Pojawiają się w końcu głosy sprzeciwu:

¹⁶⁷ E. Chromiec (2006), *Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej. Z inspiracji naukowych obszaru niemieckojęzycznego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 6.

¹⁶⁸ S. Cohen (2005), *Pragnie stworzyć miasto...*, dz. cyt.

- Głos 1: „Nie podoba mi się, zupełnie nie wyobrażam sobie takiego życia w izolacji od świata zewnętrznego. Eeee, nie akceptuję pomysłu. Sorry”.
- Głos 2: „Ja bym tam nie zamieszkał, to jest nic innego jak degradacja społeczna. Jestem za modelem integracyjnym, a powstanie miasta tylko dla niesłyszących przeczy temu modelowi i się moim zdaniem mija z jakimkolwiek sensem i celem”.
- Głos 3: „Chociaż myślę, że jest to interesująca koncepcja, szczególnie zgadzam się z nią. Dlaczego? Żądamy równych praw. Żądamy zdolność do życia i wszędzie tam, gdzie jesteście i korzystasz z życia – w mieście najmniejszym i największych miastach. Nie możesz poprosić, aby stać się częścią społeczeństwa i uciec do swojej upragnionej kultury wyizolowanej w gettach” (pisownia oryg.)¹⁶⁹.

To bardzo znamienne i ważne w swej treści przesłania. W surdopedagogice przez wiele lat obowiązywała edukacyjna strategia asymilacji, która zakładała konieczność przystosowania się mniejszej kultury g/Głuchych do dominującej kultury słyszących. Ten model wywołał poczucie dyskryminacji, kontestację i bunt. Cytowane głosy pochodzą zapewne od wyemancypowanych osób niesłyszących, niewątpliwie identyfikujących się ze swoją społecznością, ze swoją kulturą, ale nie godzących się na izolację i marginalizację. Odrzucana tu izolacja to propozycja alternatywna wobec asymilacyjnej strategii wielokulturowości, zakładająca odrębne projekty kształcenia dla poszczególnych kultur. Tutaj – słusznie poddana krytyce. Można więc mówić o refleksyjnej świadomości międzykulturowej autorów wypowiedzi, która niestety nie jest jeszcze czymś powszechnym wśród walczących g/Głuchych, odkrywających samych siebie jako grupę kulturową o znaczącej sile społecznej i zafascynowanych tym odkryciem.

Trzy cytowane wypowiedzi to głosy potencjalnych liderów rzeczywistego międzykulturowego zbliżenia, którzy muszą zostać wyłonieni i powinni zaistnieć w edukacyjnych działaniach na rzecz wielokulturowości w surdopedagogice. Bo jedno wiemy już z pewnością: integracji społecznej g/Głuchych i słyszących, zmierzającej do wypracowania nowych modeli relacji pomiędzy obiema kulturami, nie zrealizują w praktyce ani sami g/Głusi, ani też sami paternalistycznie zorientowani słyszący. Wręcz przeciwnie:

¹⁶⁹ Tamże.

przy aktualnym stanie napięć, czasem wręcz przeczenia g/Głuchych na punkcie własnej społecznej autonomii, jednostronne inicjatywy słyszących przyjmowane są z podejrzliwością i wrogością, a więc wręcz mogą szkodzić integracji.

Trzeba też zaznaczyć, że idea Miasta Głuchych była silnym impulsem do przemyśleń oraz ważnym motywem do podjęcia niniejszych badań nad emancypacją osób z uszkodzonym słuchem, a ściślej mówiąc – niesłyszących studentów. Możliwość włączenia ich do badań w naturalny sposób była najprostszym rozwiązaniem, ale zostali zaproszeni do uczestnictwa w nich także ze względu na to, że wysiłek edukacyjny wkładany w zdobywanie niedostępnego do niedawna terytorium – uzyskania wyższego wykształcenia – wskazywał, iż to w nich tli się potencjał emancypacyjny całego środowiska. Krótko mówiąc, ich osobiste emancypacje przekładają się zapewne na realną zmianę obrazu przyszłości wszystkich g/Głuchych. Obserwując rozwój tych młodych ludzi, można się zastanawiać, na ile intelektualne wzrastanie jest drogą do faktycznej emigracji do własnego świata-miasta, na ile zaś ta idea jest prowokacją, symbolicznym ukierunkowaniem własnego wzrastania. Rolą utopii nie jest bowiem to, aby się ziścić, ale aby być i kusić. Według Jacka Grębowca utopie są „myślowym eksperymentem, poligonem dla wyobraźni, oczekiwań i pragnień zderzonych w koniecznym i niezwykle trudnym teście z ludzką wrażliwością, rozsądkiem czy odrobiną trzeźwej pragmatyki. Rolą utopii, gdy próbujemy w nich ułożyć świat na nowo, jest wreszcie kompensowanie tego, co z naszej rzeczywistości gdzieś umknęło [...], wymienione na względne bezpieczeństwo i gnuśną wygodę, która zabrania majstrować przy działających wszak mechanizmach cywilizacji, kultury, społeczeństwa”¹⁷⁰. Czy taką rolę może pełnić utopia Miasta Głuchych?

Z drugiej strony podziwiać można determinację tych, którzy nadal idei tak realny kształt. Pomysł budowy miasta Laurent – a i biznesplan tej inwestycji, bo trzeba traktować ją również w kategoriach kreatywnego przejawu przedsiębiorczości – zrodził się w 2003 r. Jego autorami są Głuchy amerykański przedsiębiorca Marvin Miller i słysząca dziennikarka M. E. Barwacz, którzy założyli firmę developerską „The Laurent Company”¹⁷¹.

¹⁷⁰ J. Grębowiec (2010), *Pożytki z utopii*, „Znaczenia. Kultura – Komunikacja – Społeczeństwo”, nr 4 [online] [dostęp: 8.05.2013]. Dostępny w internecie <http://www.e-znaczenia.pl/?p=664>.

¹⁷¹ T. Willard (b.r.), *Laurent, SD in Deafweekly. Special Report* [online] [dostęp: 13.09.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.deafweekly.com/backissues/laurent.htm>.

Zbudować miasto – taka odważna myśl nie rodzi się co dzień. Tym bardziej że miasto to coś więcej niż tylko domy, nawet niż wiele, niż bardzo dużo domów. To odzwierciedlenie upodobań człowieka i odpowiedź na jego potrzeby, przestrzeń, która zamyka lub wyzwala, ukrywa samotność lub sprzyja kontaktom. Współczesne studia nad miastem (*urban studies*) to interdyscyplinarny i coraz bardziej popularny na świecie kierunek poszukiwań badawczych. Już dawno przestały się kojarzyć wyłącznie z architekturą czy nawet z urbanistyką. To także zarządzanie, ekologia, socjologia, kulturoznawstwo, media i komunikacja, wzornictwo, sztuka, demografia, antropologia czy psychologia i in.¹⁷² W pedagogice tematyka miejska również zaczęła się już zarysowywać, czego zwiastunem są monografie pod redakcją Kamili Kamińskiej z serii wydawniczej „Pedagogika Miasta”¹⁷³ oraz publikacje Marii Mendel poświęcone pedagogice miejsca¹⁷⁴.

Zdaniem Marii Lewickiej, psycholog specjalizującej się w psychologii środowiskowej i tzw. psychologii miejsca, miasto to przede wszystkim człowiek, gdyż to człowiek jest odbiorcą wszystkich działań miastotwórczych¹⁷⁵. Odbiorcą dedykowanych działań pomysłodawców Laurent jest Głuchy człowiek. Lewicka zwraca uwagę, iż „dobre miasto” to takie, które gwarantuje swoim mieszkańcom między innymi: poczucie bezpieczeństwa, dostęp do usług i zaspokojenie podstawowych potrzeb, możliwości rekreacji, emocjonalny związek i zadowolenie z miejsca zamieszkania, możliwości pracy, rozwoju osobistego, poczucie kontroli, m.in. poznawczej, relacje z innymi ludźmi, satysfakcję estetyczną i in.¹⁷⁶ Warto zwrócić uwagę, że wielu z tych gwarancji „zwykłe” miasto słyszących nie jest po prostu w stanie zapewnić g/Głuchym mieszkańcom. Stąd właśnie marzenie

¹⁷² SWPS (b.r.) *Kulturoznawstwo – Kulturowe zarządzanie miastem. Urban studies*, [online] [dostęp: 8.05.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.swps.pl/warszawa/oferta-edukacyjna/ii-stopnia/urban-studies>; zob. również tematykę międzynarodowego czasopisma naukowego Uniwersytetu w Glasgow „Urban Studies” [online] [dostęp: 28.01.2013]. Dostępny w internecie: <http://usj.sagepub.com/>.

¹⁷³ K. Kamińska (red.) (2010), *Miejskie opowieści. Edukacyjne narracje przestrzeni*, Oficyna Wydawnicza „Atut”, Wrocław; K. Kamińska (red.) (2010), *Miejskie wojny. Edukacyjne dyskursy przestrzeni*, Oficyna Wydawnicza „Atut”, Wrocław.

¹⁷⁴ M. Mendel (red.) (2006), *Pedagogika miejsca*, Wyd. DSWE, Wrocław; M. Mendel (2007), *Spółczesność i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.

¹⁷⁵ M. Lewicka (b.r.), *Miasto jako przedmiot badań psychologii*, Pracownia Psychologii Środowiskowej UW, s. 4 [online] [dostęp: 8.05.2013]. Dostępny w internecie: http://www.euroreg.uw.edu.pl/media/lewicka_miasto_perspektywa_psychologiczna.pdf.

¹⁷⁶ Tamże.

o własnym mieście – „skrojonym na miarę potrzeb i możliwości” percepcyjnych g/Głuchych. Trzeba też podkreślić, że wiele miast nie oferuje wszystkich tych możliwości nawet swoim słyszącym mieszkańcom, np. nie daje pracy, nie zapewnia poczucia bezpieczeństwa. Niezaspokojone potrzeby uruchamiają w sposób naturalny procesy migracyjne – tak miasto traci swoich mieszkańców¹⁷⁷. Przykładem takiego umierającego miasta w USA jest Detroit, którego zrujnowane dzielnice w niecodzienny sposób zostały przedstawione w albumie francuskich fotografów Yves’a Marchanda i Romaina Meffre. To niezwykle zdjęcia, ukazujące piękne jeszcze w latach 50. i 60., a dziś wymarłe – jakby porzucone z dnia na dzień – budynki hoteli, sal balowych, kościołów, teatrów, szkół, mieszkań prywatnych, gabinetów lekarskich itd. Budzą i podziw, i przerażenie, będąc dokumentem, symbolem i zabytkiem przemian współczesnego społeczeństwa, „małymi kawałkami historii w zawieszeniu”¹⁷⁸. Warto zatrzymać się na chwilę nad tymi zdjęciami, zastanawiając się nad przyczynami powstawania i upadku miast (choćby w kontekście perspektywy demograficznej wyludniającej się Europy). Także po to, aby docenić energię i potencjał społeczny, który poprzez zderzenie starego z nowym już się ujawnił w procesie kreowania wizji nowego Miasta Głuchych, a nawet na etapie wprowadzania tej wizji w życie. Dlaczego bowiem jedne miasta wyludniają się i obracają w ruinę, a inne miałyby się rozwijać? Dlaczego jedne społeczności biernie poddają się negatywnym procesom społeczno-ekonomiczno-demograficznym, a inne są w stanie wykształcić pozytywną energię ukierunkowaną na kreowanie swego miejsca? Jak już wcześniej wspomniano, Richard Florida, wybitny specjalista z zakresu *urban studies*, ekonomista i socjolog, twórca pojęcia „klasa

¹⁷⁷ To także problem Łodzi, miasta, w którym powstaje niniejsza praca, zarazem miasta, które stanowi duże skupisko osób z uszkodzonym słuchem. Do niedawna były tu trzy ośrodki szkolno-wychowawcze dla uczniów z uszkodzonym słuchem, teraz są już tylko dwa. W Łodzi działa jeden z aktywniejszych oddziałów lokalnych Polskiego Związku Głuchych, Stowarzyszenie Międzynarodowe „Słyszę Serce” oraz kilka innych organizacji o takim profilu. Działają też duszpasterstwa Głuchych. Jednak wielkim problemem miasta jest emigracja młodych ludzi, także tych, którzy kończą studia. Niestety, wyjeżdżają także g/Głusi absolwenci szkół i wyższych uczelni. Zob. kontrowersyjny reportaż brytyjskiego dziennikarza o pustoszejącej Łodzi: G. Culliford, *Polish city that's moved to Britain*, „The Sun”, 6 stycznia 2013 r., [online] [dostęp: 5.03.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.thesun.co.uk/sol/homepage/features/4728585/Polish-city-thats-moved-to-Britain.html>.

¹⁷⁸ *Photos: the Ruins of Detroit*, Photoblogs from the Denver Post, 12 lutego 2011 r. [online] [dostęp: 5.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://blogs.denverpost.com/captured/2011/02/07/captured-the-ruins-of-detroit/2672/>.

kreatywna”, siły sprawczej wspólnoty i czynnika dobrobytu upatruje w różnorodności i dowodzi tego, analizując potencjał kreatywny różnych miast amerykańskich¹⁷⁹. Miasta kreatywne to miasta wyróżniające się otwartością i tolerancją, przyciągające Innych, artystyczną bohemę, członków społeczności określanej mianem *queer*, a więc wszystkich, którzy mogą wnieść nową jakość do lokalnej społeczności. Wydaje się, że taką nową jakością może być w przyjaznym, otwartym środowisku także inność wynikająca z głuchoty. Czy zatem trzeba „własnego miasta”, czy też po prostu „dobrego miasta dla wszystkich”? Czy społeczność hipotetycznego Miasta Głuchych, osiągnąwszy stan bezpieczeństwa i spokoju, byłaby w stanie wykrzesać z siebie wystarczająco wiele kreatywności i byłaby wystarczająco różnorodna, by zapewnić sobie warunki rozwoju i dobrobytu? Czy spokój nie oznaczałby bezruchu i stagnacji, a w rezultacie śmierci wymarzonego miasta?

Strona internetowa Laurent¹⁸⁰ zgromadziła wiele entuzjastycznych wpisów g/Głuchych internautów. Działania inwestorskie poszły bardzo daleko. Znalaziono miejsce, znalaziono sponsorów, a co najbardziej interesujące – znalaziono całkiem liczną grupę chętnych do zamieszkania w takim mieście. Wybór lokalizacji nie był przypadkowy. Szukano miejsca o dogodnym położeniu komunikacyjnym, niedaleko już istniejących miejskich skupisk g/Głuchych (w Dakocie, niedaleko miasta Sioux Fall), o już istniejącej, a przy tym korzystnej infrastrukturze i niewygórowanych cenach gruntów, z perspektywami rozwojowymi dla biznesu, z niskimi podatkami. Dakota spełniała wiele z tych kryteriów, choć na forum sugerowano przeprowadzenie w tej sprawie ankiety – zastanawiano się, czy nie lepiej zbudować miasto na południu kraju, w cieplejszym klimacie. Traktowano sprawę bardzo poważnie, nie były to tylko wirtualne mrzonki – ludzie realnie angażowali się w to przedsięwzięcie. Zatrudniono architektów, zaczęto przygotowywać plany. Miasto miało liczyć docelowo ok. 2,6 tys. mieszkańców. Gotowość zakupu domu i zamieszkania w Laurent zadeklarowało już 161 rodzin, także spoza granic USA, wiele innych śledziło rozwój przedsięwzięcia. Jednak kryzys ekonomiczny zatrzymał realizację niezwyklego projektu. Sponsorzy wycofali swoje finansowe wsparcie, firma

¹⁷⁹ R. Florida (2010), *Narodziny klasy kreatywnej oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa, s. 92.

¹⁸⁰ Zob. Our Signing Town [blog internetowy] [online] [dostęp: 11.04.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.laurentsd.com/frequently-asked-questions-about-laurent>.

„The Laurent Company” zbankrutowała w 2007 r. Czy pomysł odrodzi się jeszcze? Trudno powiedzieć, jednak *casus* Laurent pozwolił dowiedzieć się pewnych rzeczy na temat Głuchych:

1. Potwierdził silną odrębność kulturową i tendencję do rzeczywistego terytorialnego skupiania się g/Głuchych;
2. Dowiódł obecności krytycznej refleksji dotyczącej własnej sytuacji życiowej oraz gotowości poniesienia dużego wysiłku i dużych kosztów na rzecz zmiany tej sytuacji;
3. Ukazał śmiałą wyobraźnię, kreatywność i transgresyjność projektów dotyczących przyszłości tej społeczności;
4. Potwierdził potrzebę zakorzenienia, znalezienia przyjaznego miejsca dla siebie: dosłownie – w przestrzeni fizycznej, i w przenośni – w przestrzeni społecznej;
5. Dowiódł, że wizjonerski cel jest w stanie pokierować tą społecznością i zmobilizować ją do działania;
6. Dowiódł myślenia kategoriami opozycji: słyszący – niesłyszący, która dotyczy różnych aspektów rzeczywistości. Potwierdził potrzebę odcięcia się, separacji, która miałaby być szansą wyzwolenia się z opresji, a z drugiej strony – głównie za sprawą oponentów, również g/Głuchych, ale nieakceptujących tego pomysłu – świadczy o silnej potrzebie integracji i znalezienia innej formuły niż dobrowolna gettyzacja, zamykanie się w rezerwach.

Jest prawdopodobne, że temat będzie wracał – w różnych krajach, w różnych wariantach separatyzmu, w dążeniach do zakładania własnych osiedli¹⁸¹, własnych szkół, może, po raz kolejny, własnych miast. Marzenia o własnym miejscu i własnym świecie – Świecie Głuchych – podchwytyują i rozwijają kolejne ich społeczności. W wizjach tych wymarzone światy przyjmują już nie tylko postać Miasta Głuchych, ale Kraju Głuchych czy wręcz Planety Głuchych, tworząc w ten sposób niezwykle utopię. Stanowi ona zbiorową projekcję snów o uwolnieniu się z doświadczanych opresji, przede wszystkim tych, których przyczyną są słyszący, jednak – co zwraca uwagę – wymarzony

¹⁸¹ W 2002 r. oglądałam album fotograficzny dokumentujący wielkomiejskie *Deaf Town* (w swym charakterze przypominające dzielnic Chińczyków, Portorykańczyków czy Czarnych), na bazie dwóch bloków zamieszkałych przez Głuchych, w którymś z wielkich, prawdopodobnie amerykańskich miast. Niestety nie pamiętam tytułu tego albumu ani nazwy miasta, ale zwracam uwagę, że tendencje do skupiania się terytorialnego mogą przybrać i taką formę.

świat nie musi być wcale światem pozbawionym słyszących. Co więcej, słyszący w świecie urządzonym przez Głuchych stanowią wręcz w tych projekcjach swoisty punkt odniesienia, są niezbędni dla zweryfikowania, czy naprawdę sytuacja się odwróciła, czy jest analogiczna do sytuacji niesłyszących w świecie słyszących. W interesujący sposób nawiązuje do tego pewna gra słów, która służy Głuchym Amerykanom do zilustrowania swojego położenia – tak jak oni je widzą: położenia Głuchych na planecie Ziemia, zasiedlonej i należącej do ludzi, którzy słyszą (w oryg. *EARth, inhabited by persons who hEAR*¹⁸²). Jeśli trzy pierwsze litery w słowie *EARth*, układające się w angielskie *ear* – ‘ucho’, zastąpić trzema samogłoskami: *EYE* (ang. *eye* – ‘oko’), powstanie wyraz *EYEth*. W ten sposób narodził się mit, iż gdzieś w galaktyce musi być planeta *EYEth*, zamieszkała przez ludzi, którzy nie słysząc, posługują się wzrokiem, gestami rąk, mają własny język, kulturę i tradycję¹⁸³.

Okazuje się zatem, że peregrynacja od twardych medycznych podstaw wiedzy o głuchocie (na początku tej książki) poprzez jej psychoedukacyjne skutki, aspekt społeczno-kulturowy i historyczny (odzwierciedlający proces zmian, w tym wyzwania się, emancypacji i kreowania wizji autonomicznej przyszłości przez społeczność Głuchych), znalazła swój kres w pobliżu metafizycznej granicy światów, transgresyjnej projekcji marzeń i kosmosu ludzkiej wyobraźni. Zatem przed dosłownym powrotem na Ziemię (*EARth* – takiej, na jakiej – póki co – przyszło żyć nam wszystkim – słyszącym i niesłyszącym) i „powrotem na ziemię” w przenośni (powściągnięciem wyobraźni i przykrojeniem jej do surowych ram metodologicznych poszukiwań), warto przyjrzeć się, jak w indywidualnych losach młodych g/Głuchych ludzi dokonuje się proces transgresji i wyzwolenia, zatrzymać się jeszcze na chwilę przy pewnej baśniowej metautopii. Po przedstawieniu kontekstów, w jakich zachodzą współcześnie procesy emancypacyjne g/Głuchych, tę część książki zakończy krótka historyjka o planecie *EYEth*, która jest opowieścią o spełnianiu marzeń; o wysiłku i wytrwałości, które służą tym spełnieniom; o nagrodzie, która czeka za ten wysiłek; o głuchym chłopaku, który poszybował w kosmos za swoim marzeniem i... jeszcze nie zdążył zatęsknić za Ziemią i swoimi rodzicami. Oto owa opowieść¹⁸⁴:

¹⁸² M. M. Nomeland, R. E. Nomeland (2012), *The Deaf Community in America: History in the Making*, McFarland & Company Inc., Publishers, Jefferson, s. 86–87.

¹⁸³ Tamże.

¹⁸⁴ Tekst powstał na podstawie przetłumaczonego przeze mnie opowiadania *Planet EYEth*. Nie jest jednak jego przytoczeniem dosłownym, ale nieco skróconą i sparafrazowaną wersją.

Był sobie kiedyś Głuchy chłopiec, który dostał na urodziny od swoich rodziców teleskop. Chłopiec był bardzo szczęśliwy i każdej nocy wypatrywał planety, na której istnieje życie. Pewnej nocy udało się: odkrył nową planetę. Oglądał ją wielokrotnie i w końcu uznał, że musi być na niej jakieś życie. Powiedział o tym rodzicom, powiedział Głuchym kolegom ze szkoły, ale nikt nie chciał mu uwierzyć. Postanowił, że gdy dorośnie, zbuduje raketę, polecą tam i udowodni swoje odkrycie. Chłopiec uczył się pilnie, studiował wszystko, co tylko dotyczyło lotnictwa, astronautyki i kosmosu. Wiele lat trwała potajemna budowa rakiety, aż w końcu nadszedł wielki dzień. Chłopiec wsiadł do rakiety, wystartował. Leciał, leciał, aż w końcu dotarł do miejsca przeznaczenia. Planeta przypominała Ziemię, była zielona i błękitna – zupełnie tak jak Ziemia. Chłopiec wylądował w pobliżu miasta, więc od razu udał się do niego. Był głodny, wszedł więc do pierwszej restauracji i pokazał kelnerce, że nie słyszy. Kelnerka zamigała uprzejmie: „OK, nie ma problemu, użyj monitora menu”. Menu było w języku migowym. Chłopiec ucieszył się, najadł, podziękował kelnerce. Zapytał ją o szkołę. Kelnerka podała mu adres i udzieliła wskazówki, jak tam dojść. Chłopiec wyszedł na ulicę. Coś działo się po drugiej stronie. To był napad na bank. Policjanci zaczęli się na rabusia, a kierujący akcją w języku migowym przekazał pozostałym swój plan. Okrążyli złodzieja. Nie miał szans ucieczki. Złodziej okazał się człowiekiem słyszącym. Głusi policjanci za pomocą dyktafonu poinformowali go o jego prawach. Chłopiec dotarł do szkoły, recepcjonista bez problemów zamigał, jak dojść do klasy. Chłopiec zobaczył bardzo wzburzonych uczniów. „To niesprawiedliwe!” – skarżyli się. „My słyszymy, a nauczyciele nie pozwalają nam mówić, tylko każą migać. Oni nie rozumieją naszej kultury!”. Młody podróżnik poszukał jeszcze uczelni. Trafił do takiej specjalnej, dla słyszących. Ale tam właśnie trwały zamieszki. Zapytał strażnika: „Co się dzieje?”. Ten odpowiedział mu: „Słyszący strajkują, zachciało im się słyszącego rektora! Teraz!”. Chłopak nie mógł uwierzyć: „Nie rozumiem. Słyszący strajkują? Czy zatem tu wszyscy migają? Gdzie ja właściwie jestem?”. Strażnik roześmiał się: „Witaj chłopcze! Wylądowałeś na planecie EYEth! Jesteś w świecie, w którym nie trzeba słyszeć i mówić!”.

Chodziło mi bowiem tylko o przekazanie jego myśli przewodniej przy zachowaniu baśniowego klimatu. Z pełną wersją czytelnik może się zapoznać w oryginale na wskazanej poniżej stronie WWW, zob. American Society for the Deaf, 29 marca 2002 r., [online] [dostęp: 28.12.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.missionsociety.us/planeteyeth/slide3.html>.





Część II

Głusi
Badania emancypacyjne
Metodologia

Rozdział 3

Założenia metodologiczne

Współczesne dylematy metodologiczne w pedagogice specjalnej

Współczesne rozważania nad niepełnosprawnością, przededefiniowanie tego pojęcia, czy wręcz jego dekonstrukcja, poszukiwanie nowych rozwiązań problemów z nią związanych, tak w teorii, jak i w praktyce życia społecznego, nowe dyskursy i nowe płaszczyzny interpretacyjne, spowodowały również widoczny zwrot w obszarze paradygmatów badawczych pedagogiki specjalnej. Po okresie badań pozytywistycznych, dążących do zobiektywizowania sytuacji człowieka z niepełnosprawnością oraz odnalezienia statystycznie weryfikowalnych zależności, przede wszystkim odkrycia prawidłowości w zaburzonym rozwoju różnych grup osób niepełnosprawnych, jak również zmierzających w kierunku określenia efektywności oddziaływań rehabilitacyjnych, nastąpił czas pogłębienia refleksji nad fenomenologicznym aspektem niepełnosprawności, a co za tym idzie – zwrot w kierunku ograniczenia badań w uproszczeniu określanych ilościowymi¹. Przełom XX i XXI wieku to również czas wyraźnych zmian w tym aspekcie w polskiej pedagogice specjalnej. Dyscyplina ta coraz częściej stawia pytania o własny status naukowy i metodologiczny, adekwatny do natury swego przedmiotu². W ślad za pedagogiką (bez wyróżnika „specjalna”), a w dużej mierze również niezależnie od niej, pedagogika specjalna odkrywa perspektywę interpretacyjno-krytyczną w badaniach naukowych³.

¹ J. Rzeźnicka-Krupa (2007), *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

² Dowodem na to są liczne konferencje i debaty metodologiczne, które odbywały się w świadomości przełomu historycznego – wejścia w XXI wiek, odkrywającego również potrzebę przełomu metodologicznego. Szczegółowe zestawienie konferencji cyklicznie organizowanych przez różne ośrodki akademickiej pedagogiki specjalnej w Polsce oraz dokonań autorów będących kreatorami paradygmatycznej zmiany w tej subdyscyplinie przedstawia A. Krause (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków, s. 175–180.

³ J. Rzeźnicka-Krupa (2007), *Komunikacja – edukacja – społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 171–174.

Podążanie pedagogiki specjalnej za pedagogiką w poszukiwaniach metodologicznych jest zjawiskiem bardzo znamienym. Pedagogika specjalna, wywodząc się z pedagogiki (określano ją nawet jako szczególny przykład „pedagogiki w utrudnionych warunkach”), pozostała nadal jej subdyscypliną. Daleko idąca specjalizacja nadała jej z jednej strony praktyczny, z drugiej interdyscyplinarny charakter. Duży wpływ na ukształtowanie się scjentyistycznego modelu badań naukowych w pedagogice specjalnej miały jej silne powiązania z medycyną (koncentrującą się na naturze uszkodzeń, chorób i zaburzeń rozwojowych, leżących u źródeł niepełnosprawności), z psychologią (zwłaszcza z jej psychometrycznymi odkryciami, bardzo użytecznymi swego czasu dla celów selekcyjnych, dzisiaj – dla obiektywnej diagnostyki), a także z naukami technicznymi (bez których nie sposób myśleć o protezowaniu i oprzyrządowaniu, podlegającym weryfikacji funkcjonalnej poprzez złożone procedury pomiarowe testowania). Również ciągle aktualne obszary diagnozy potrzeb oświatowych, jak również specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością oraz potrzeba określenia rzetelnych wskaźników efektywności ich zaspokajania wymagają zobiektywizowanych analiz w celu optymalizacji rozwiązań systemowych. Pedagogika specjalna odpowiedzialnie włącza się w ten sposób w proces reform oświatowych, przyjmując w nim rolę rzecznika niepełnosprawnego ucznia, bez względu na wybór jego ścieżki kształcenia – specjalnej, integracyjnej czy włączającej. Rzetelne, wieloaspektowe badania empiryczne są jednym z narzędzi kreowania rozwiązań optymalnych. Tak więc walka paradygmatów metodologicznych nie zmierza w kierunku zastąpienia jednego drugim, ale ich racjonalnej koegzystencji oraz podejmowania odpowiedzialnych wyborów, wynikających z przesłanek ontologicznych, epistemologicznych i teleologicznych.

Zauważalne jest, że pedagogika specjalna za swoją daleko idącą specjalizację i interdyscyplinarny charakter zapłaciła wysoką cenę wyłączenia z pedagogiki ogólnej, choć przy tym nie usamodzielniała się całkowicie. Takie usamodzielnienie, zupełne odcięcie od pedagogiki, byłoby zresztą szkodliwe, gdyż stworzyłoby – przez analogię do tego, co w pedagogice ogólnej i specjalnej – teoretyczną matrycę podziału na to, co normalne, i to, co nie-normalne, mieszczące się w granicach uśrednienia i odchyłone od normy statystycznej; na to, co pozostaje w kompetencjach pedagoga „ogólnego” – i to, co przerzucane jest na specjalistów od niepełnosprawności. Nie chcą

się na to zgodzić pedagogzy specjalni, dążąc do zobligowania pedagogów do współodpowiedzialności za niepełnosprawnych uczniów, nawet za cenę oddania pola swoich zainteresowań.

Pedagogika specjalna nie odcina się od swych ogólnopedagogicznych korzeni, a nawet – kierując się filozofią integracji i inkluzji – sama poszukuje dróg powrotu ze swoistej emigracji, którą należy traktować jako etap rozwojowy młodej (sub)dyscypliny naukowej⁴. Etap ten związany jest ze zdobywaniem doświadczeń, budowaniem i testowaniem użyteczności paradygmatów, będących wyznacznikami jej tożsamości, szukaniem inspiracji w dyscyplinach pokrewnych, celem skutecznego rozwiązywania kluczowych kwestii praktycznych, uogólnianiem tych doświadczeń w teorii naukowej i wreszcie łączeniem z refleksją metateoretyczną, będącą próbą (u)sytuowania się młodej dyscypliny wśród innych nauk. Znamienne, że to pedagogzy specjalni nawołują do ponownego włączenia ich dyscypliny w nurt pedagogiki ogólnej. Zaawansowana refleksja upatruje szansy realizacji głównych założeń teleologicznych w samoograniczaniu. Zjawisko to można określić, używając metafory „pogoni pedagogiki specjalnej za swym uciekającym podmiotem”⁵. Przy tym „ucieczka podmiotu” (ze sfery oddziaływań pedagogiki specjalnej) wartościowana jest pozytywnie, jako działanie transgresyjne związane z pokonywaniem przez podmiot – człowieka z niepełnosprawnością – własnych, wynikających z tej niepełnosprawności ograniczeń. Metafora „pogoni za podmiotem” nie jest sugestią zawładnięcia nim, „dopadnięcia uciekającego”, ale oznacza taki rodzaj wspomagania, który wiąże się ze stałą gotowością do podążania „za” i stałą gotowością „oddania swego podmiotu” pedagogom (bez określenia „specjalny”). Można zatem powiedzieć, że w misji wyzwalań, wspomagania w przekraczaniu granic, w emancypowaniu i we wspieraniu emancypacji podopiecznych realizuje się dialektyczny związek między wyzwalającym a wyzwalanym (wyzwalającym się). Ponieważ jest to misja całej pedagogiki⁶, ale w przypadku niepełnosprawności

⁴ Pedagogika specjalna, która jako nauka wyodrębniła się w drugiej połowie XIX wieku (niegdyś pedagogika lecznicza), zdecydowanie jest „młodszą siostrą” pedagogiki, z jej tradycjami sięgającymi starożytności.

⁵ D. Podgórska-Jachnik (2009), *Pedagogika specjalna w pogoni za uciekającym podmiotem* [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka* (praca zbiorowa), Wyd. Naukowe APS im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa, s. 165–179.

⁶ M. Debesse (1996), *Etapy wychowania*, Wyd. „Żak”, Warszawa.

zarówno ograniczenia wychowanków, jak i ich wysiłek emancypacyjny są relatywnie większe, skutkiem czego większa też jest zależność od pomocy i wyzwalającego wsparcia wychowawcy-opiekuna.

Dylematy metodologiczne, idące w parze z dylematami dotyczącymi samej relacji pedagogiki specjalnej z innymi naukami, mają swój praktyczny wymiar. Wobec idei zmiany usytuowania działań wspomagających dedykowanych osobom niepełnosprawnym w inkluzyjnym⁷ – z założenia – społeczeństwie, a właściwie nie tyle wobec konkretnego zdefiniowania tego usytuowania, co procesu budowania elastycznego systemu wsparcia społecznego, wyzwania metodologiczne stojące przed pedagogiką specjalną wydają (się) jeszcze większe niż dotychczas. Ambivalentny kontekst – jednocześnie indywidualny i społeczny – przedmiotu badań pedagogiki specjalnej czyni go trudno definiowalnym, słabo uchwytnym, już u swych źródeł – niereprezentatywnym. Rozmywają się granice różnych działań wspierających, granice tego, co uznajemy za niepełnosprawność, a nawet granice samej pedagogiki specjalnej. Przekonanie o doniosłej roli pedagoga specjalnego nie idzie obecnie w parze z klarowną koncepcją jego usytuowania w systemie pomocy i edukacji. Postępującej likwidacji szkół specjalnych, na skutek włączania w główny nurt edukacji coraz większej liczby uczniów, nie towarzyszy refleksja nad potrzebą włączenia pedagogów specjalnych do szkół ogólnodostępnych, choćby w charakterze specjalistów w zespole do spraw uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – obligatoryjnie obecnych w każdej szkole. Po prostu: nie ma tam pedagogiki specjalnej, choć wyzwania nie znikają, a nawet zdają się być większe⁸. Pedagodzy specjaliści, w poczuciu

⁷ Ruch inkluzyjny (włączający) jest trendem wynikającym z przyjęcia społecznego modelu niepełnosprawności i idei spójności (można różnie definiować tę ideę, będąc jednym z głównych założeń polityki Unii Europejskiej). Idea inkluzyjności w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością jest realizowana w różnych krajach na różnym poziomie, dlatego trudno mówić o inkluzyjności jako o osiągniętym stanie społecznego zespolenia, jednak kierunek został wytyczony i zaakceptowany. Dlatego pedagogika specjalna musi przekształcać się w kierunku pedagogiki zbudowanej w oparciu o ideę społeczeństwa inkluzyjnego. Zob. V. Lechta (red.) (2010) *Transdisciplinárne aspekty inkluzyvnej pedagogiky*, Trnava.

⁸ Por. *Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach* (Dz. U. nr 228 poz. 1489); *Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub in-*

odpowiedzialności wynikającej z pogłębionej znajomości problematyki niepełnosprawności, walczą nie o szkoły specjalne, lecz o nową formułę wykorzystania ich wiedzy w praktyce edukacyjnej. W myśl charakterystyki Lecha Witkowskiego, dotyczącej różnych współczesnych stylów, form i praktyk edukacyjnych, które autor określa mianem czterech różnych „estetyk sytuacji edukacyjnych”, pedagog specjalny musi przestać myśleć o sobie jako o pierwszym (jedynym, najwyższym w hierarchii specjalistcie)⁹, coraz częściej wchodząc w rolę drugiego (znaczącego innego z pedagogiki dialogu)¹⁰, trzeciego (pośrednika, mediatora)¹¹, czy nawet czwartego (osoby o otwartych kompetencjach, zorientowanej zadaniowo, gotowej w posiadanym zakresie kompetencyjnym do robienia „czegoś, co kiedyś może okazać się konieczne”). O byciu czwartym L. Witkowski pisze: „Wraz z dowartościowaniem «adekwatności» [...] kulturowej, podniesieniem rangi do bycia zdolnym do wzięcia na siebie ciężaru wypełniania określonej roli, oznacza to wagę kooperatywności, gotowości włączenia się do określonych sytuacji na zasadzie ich dopełnienia, w odpowiedzi na gotowe zapotrzebowanie, któremu potrafi się sprostać. Promocja sprawności i postawy zadaniowej łączy się z umiejętnością poddawania się testowi dostosowania do wymagań innych”¹².

Autor nie wyklucza istnienia innych estetyk, a wręcz zakłada estetykę piątą, związaną – zgodnie z teorią Roberta K. Mertona¹³ – z koniecznością dookreślenia na poziomie roli społecznej i zawodowej ambiwalencji wobec różnych, często sprzecznych ze sobą zadań¹⁴. Takie właśnie dylematy stoją przed osobą pedagoga specjalnego, skoro więc już na poziomie czysto interakcyjnym jego rolę tak trudno określić, to tym trudniej ją badać.

tegracyjnych (Dz. U. nr 228 poz. 1490); *Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* (Dz. U. nr 228 poz. 1491).

⁹ L. Witkowski (2007), *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. 1, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 216–220.

¹⁰ Tamże, s. 220–222.

¹¹ Tamże, s. 223–227.

¹² Tamże, s. 227–228.

¹³ Nazwisko i teoria szczególnie ważne dla pedagogiki specjalnej, choć rzadko przywoływane. To za sprawą R. K. Mertona upowszechniły się w socjologii pojęcia dysfunkcji i upośledzenia, zob. R. K. Merton (2002), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, wyd. 2, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

¹⁴ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów...*, dz. cyt., s. 229–230.

Warto jeszcze dodać, iż wspomniany „powrót” pedagogiki specjalnej do pedagogiki i jej uzgodnień metodologicznych jest dążeniem świadomym, wynikającym ze zrozumienia procesów pokonywania niepełnosprawności i redukcji jej skutków psychospołecznych. Faza reintegracyjna (w znaczeniu reintegracji pedagogiki specjalnej z pedagogiką jako nauką źródłową) zbiegła się z czasem z renesansem w pedagogice metodologicznego podejścia fenomenologicznego i badań jakościowych. Stworzyło to pedagogom specjalnym doskonałą perspektywę badawczą, jednak siła inercji, związana z silnym zakorzeniem w paradygmacie obiektywistycznym (pozytywistycznym; empiryczno-analitycznym) powoduje, iż proces asymilacji nowego (odnowionego) podejścia badawczego przebiega nieco wolniej w pedagogice specjalnej niż ogólnie w całej pedagogice. Proces ten jednak wyraźnie się dokonuje, gdyż – jak już podkreślono w pierwszym rozdziale – nurt interpretacyjno-krytyczny (obejmujący interpretacjonizm / konstruktywizm oraz teorię krytyczną / emancypacjonizm) znakomicie przystaje do fenomenologicznej natury zjawiska określanego mianem niepełnosprawności, jej (zawsze) niepowtarzalnego charakteru, z jej indywidualnie i społecznie konstruowanym znaczeniem dla jednostki. Stanowi zatem uzasadniony ontologicznie i epistemologicznie punkt wyjścia do projektowania badań nad niepełnosprawnością¹⁵. Takich analiz potrzeba współczesnej pedagogice specjalnej, a ich pojawianie się zwiastuje, że subdyscyplina ta osiągnęła kolejny etap rozwojowy. W ostatnich latach zaczęły być w naszym kraju prowadzone prace badawcze wyzyskujące możliwości, jakie stwarza podejście fenomenologiczno-hermeneutyczne, symboliczny interakcjonizm, etnografia, teoria krytyczna itd.¹⁶ Ukazały się też jakościowe opracowania metodologiczne przeznaczone dla pedagogów specjalnych, ukierunkowane na specyficzne potrzeby tej subdyscypliny¹⁷. Nie

¹⁵ U. Flick (2010), *Projektowanie badania jakościowego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, s. 38; J. Rzeźnicka-Krupa, *Niepełnosprawność...*, dz. cyt.

¹⁶ J. Rzeźnicka-Krupa (2007), *Komunikacja – edukacja – społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków; A. Żyta (2011), *Życie z zespołem Downa. Narracje biograficzne rodziców, rodzeństwa i dorosłych osób z zespołem Downa*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

¹⁷ Przede wszystkim monografie: B. Borowska-Beszta (2005), *Etnografia dla terapeutów (pedagogów specjalnych) – szkice metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków oraz J. Rzeźnicka-Krupa (2007), *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków; rozdziały w wieloautorskich opracowaniach monograficznych, m.in.: teksty G. Dryżałowskiej, I. Lindyberg, A. Wojnarskiej czy H. Żuraw w monografii: E. Górniewicz, A. Krause (red.) (2003), *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Konteksty teoretyczne*,

oznacza to koniecznie zarzucenia badań pozytywistycznych (ilościowych), gdyż te również były, są i będą potrzebne, już to jako autonomiczny sposób analizy zjawisk rozwojowych i edukacyjnych, zwłaszcza oświatowych¹⁸, już to w połączeniu ze strategiami jakościowymi. Zdania na temat celowości łączenia badań ilościowych z jakościowymi są podzielone, jednak jeśli zabieg ten nie ma znamion bezrefleksyjnego eklektyzmu, a jest przemyślaną strategią badawczą¹⁹, będącą próbą zaradzenia trudnościom w dotarciu do odpowiedzi badawczych, których źródłem jest specyfika przedmiotu badań, warto rozważyć i takie ich projektowanie²⁰. Co więcej, granica paradygmatyczna przebiega nie na poziomie podejścia badawczego, ale filozoficznych założeń ontologiczno-epistemologicznych dotyczących przedmiotu badań. Dlatego założenia różnych podejść badawczych można ze sobą łączyć (co nie jest możliwe w przypadku paradygmatycznych uzgodnień), a elementy ilościowe i jakościowe mogą i powinny się w różny sposób uzupełniać

Wyd. UWM, Olsztyn, a także: B. Borowska-Beszta (2002), *O strategiach badań jakościowych J. Spradleya w pedagogice specjalnej* [w:] W. Dykcik, K. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Pedagogika specjalna szansą dla osób z odchyleniami do normy*, WN PTP, Olsztyn – Poznań – Warszawa; A. Mikrut (2009), *O paradygmacie biograficznym w pedagogice specjalnej* [w:] Cz. Kosakowski, A. Krause, M. Wójcik (red.), *Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnościami*, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń – Olsztyn; H. Żuraw (1999), *Procedury jakościowe w pedagogice* [w:] J. Pańczyk, W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku*, UAM, Poznań.

¹⁸ W tym nurcie nieocenione pozostają zobiektywizowane opisy rzeczywistości oświatowej i porównywanie faktycznych skutków różnych rozwiązań edukacyjnych, w czym np. przodują w polskiej pedagogice specjalnej opracowania Iwony Chrzanowskiej. Badania porównawcze kompetencji edukacyjnych prowadzone na dużych populacjach, z uwzględnieniem różnych grup uczniów z niepełnosprawnością, z różnych regionów Polski i różnych środowisk, dają obiektywny obraz efektów kształcenia, bez czego nie sposób wyobrazić sobie planowania zmian oświatowych [por. I. Chrzanowska (2004), *Poziom osiągnięć szkolnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na etapie gimnazjum a forma organizacyjna kształcenia*, Wyd. UŁ, Łódź; I. Chrzanowska (2010), *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków; i inne opracowania tej autorki]. Takiej podstawy nie dadzą żadne, nawet najlepiej prowadzone badania jakościowe. Polityka oświatowa w rozwiązaniach bazowych o charakterze systemowym nie skorzysta z najlepszych fenomenologiczno-hermeneutycznych analiz, choć powinny one dać asumpt do kreowania indywidualizacji rozwiązań. Nie tylko w teorii, ale również w praktyce badania ilościowe i jakościowe powinny się uzupełniać.

¹⁹ A. Bryman widzi nie tylko głęboki sens łączenia badań jakościowych i ilościowych, wynikający z logiki triangulacji, ale także wymienia aż 11 sposobów metodologicznie uzasadnionego ich łączenia, za: U. Flick (2011), *Projektowanie badania...*, dz. cyt., s. 155–156.

²⁰ D. Podgórska-Jachnik (2002) *Zastosowanie planu „kwadratu łacińskiego” w badaniach eksperymentalnych w pedagogice specjalnej* [w:] J. Pańczyk (red.), *Forum Pedagogów Specjalnych XXI Wieku*, tom 2, Wyd. UŁ, Łódź.

(pozostawać w relacji komplementarności, a nie konkurencyjności), przyjmując postać konkretnej strategii badawczej.

Martyn Hammersley wyróżnia trzy sposoby łączenia badań jakościowych i ilościowych: triangulację tych podejść, facylitację i uzupełnienie. Triangulacja umożliwia wzajemną kontrolę wyników i zwiększa potencjały poznawcze. Facylitacja oznacza wsparcie, polegające na tym, że inspiracje i hipotezy przenikają się wzajemnie w obu podejściach. Uzupełnienie wypełnia luki poznawcze, których nie jest w stanie zlikwidować przyjęta zasadnicza strategia badań²¹. Uzupełnienie działa w obie strony, tzn. badania jakościowe mogą uzupełniać ilościowe – i odwrotnie.

Aktualne tendencje metodologiczne sprzyjają poszukiwaniom. Jednak pojawienie się nowych możliwości to nie tylko szansa dla pedagogiki specjalnej, ale również zagrożenie – przede wszystkim niebezpieczeństwo pojawienia się artefaktów i budowania wiedzy na słabej podstawie metodologicznej. Odrzucenie opcji obiektywistycznej zakłada subiektywność, a ta wiąże się z zaangażowaniem, oceną, a nawet moralnym zobowiązaniem do opowiedzenia się po jakiejś stronie i zmieniania rzeczywistości. Na właściwości współczesnego projektu badawczego jako projektu moralnego, a i terapeutycznego, zwracają uwagę Norman K. Denzin i Yvonne S. Lincoln: „Opowiadanie badacza jest jak podpora, filar, który [...] pomaga kobietom i mężczyznom przetrwać i wkroczyć w XXI wiek”²². To sformułowanie urasta do rangi pomocowego zobowiązania badacza względem podmiotu jego badań, zwłaszcza jeśli chodzi o grupy narażone na marginalizację i wykluczenie społeczne, a więc także osoby z niepełnosprawnością. Trudno bowiem pedagogowi specjalnemu pozostać biernym i niezaangażowanym, gdy widzi potrzebę włączenia się, wsparcia, pomocy, uczestniczenia w przeobrażeniach świata w kierunku jego większego otwarcia się na problemy niepełnosprawności. Taką możliwość dopuszcza wyłącznie formuła badań jakościowych. Wydaje się, iż zwłaszcza w temacie procesów emancypacji taka emancypacyjna (emancypująca) misja badań w sposób oczywisty uzasadnia sięgnięcie do jakościowego paradygmatu empirycznych badań humanistycznych²³, realizowanego w nurcie krytycznym (emancypacyjnym) i konstruktywistyczno-interpretatywnym. Jolanta Rzeźnicka-Krupa pisze:

²¹ Za: U. Flick, *Projektowanie...*, dz. cyt., s. 31–32.

²² N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (2009), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, s. 13.

²³ S. Palka (2006), *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczne*, GWP, Gdańsk, s. 76–77.

„Badania jakościowe stosowane w ramach podejścia interpretacyjnego pozwalają badać [...] społecznie upośledzone grupy oraz nadają im możliwość wyrażenia siebie i swoich potrzeb; pozwalają dojść do głosu ludziom, którzy często są badani, a rzadko słuchani”²⁴. To bardzo ważne stwierdzenie autorki nadaje zupełnie nowy sens badaniom w obszarze pedagogiki specjalnej i ukazuje możliwość wykorzystania projektów badawczych do wspierania dążeń emancypacyjnych i poprawy jakości życia osób z niepełnosprawnością. Jednocześnie wskazuje na zasadność penetracji wspólnego pola badawczego nurtu interpretacyjnego i krytycznego.

Przyjęcie modelu badań jakościowych w niniejszej pracy wiąże się z przyjęciem trzech powiązanych ze sobą założeń: ontologicznego, epistemologicznego i prakseologicznego. Założenie ontologiczne dotyczy natury przedmiotu badań, osadzonego w przestrzeni świata społecznego, wypełnionej społecznymi interakcjami i wynikającymi z nich znaczeniami²⁵. Znaczenia te, jak wykazano w zawartej we wcześniejszych rozdziałach analizie teoretycznej kontekstów badań, konstruuja i dekonstruuja nie tylko same pojęcia niepełnosprawności i osoby z niepełnosprawnością, głuche i Głuchego, ale także są narzędziem tkwiącym w systemie społecznych mechanizmów kolonizowania, tworzenia opresji i wyzwiania (się) z niej. Zatem założenia ontologiczne dotyczące emancypacji dotyczą tego, iż jest to proces obejmujący mentalną i realną zmianę zależności międzyludzkich, zaś narzędziem tej zmiany są nabywane, często przy długotrwałym świadomym podmiotowym wysiłku, realne kompetencje emancypacyjne²⁶.

Założenia epistemologiczne, spójne z ontologicznymi, dotyczą nienarzacania danemu zakresowi przedmiotowemu żadnych z góry ustalonych koncepcji teoretycznych, by otworzyć przestrzeń do jak najmniej zafałszowanego doświadczenia badawczego²⁷, które służy osiągnięciu zrozumienia – w sensie fenomenologiczno-hermeneutycznym – podmiotowej sytuacji innych i budowaniu na tej podstawie uogólnień naukowych. Tak też i w tej książce część teoretyczna rozmyślnie poświęcona była zbudowaniu

²⁴ J. Rzeźnicka-Krupa (2007), *Komunikacja...*, dz. cyt., s. 179.

²⁵ E. Ternhart, za: B. Cytowska (2012), *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 146.

²⁶ Zob. M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk, s. 153.

²⁷ E. Ternhart, za: B. Cytowska (2012), *Trudne drogi adaptacji...*, dz. cyt., s. 142.

możliwie szerokiego kontekstu dla analizowanych zjawisk, a nie przywołaniu teorii generujących hipotezy i ukierunkowujących analizę badawczą. Teoria i hipotezy są tu oczekiwanym punktem docelowym, a nie punktem wyjścia. Natomiast wiedza uczestników badań, jak i wiedza wytworzona w toku analiz badawczych konstruowana jest i lokowana w złożonych kontekstach historycznych i społeczno-kulturowych głuchoty, dlatego poświęcono im tak wiele miejsca w poprzednich rozdziałach.

W końcu założenia prakseologiczne – dotyczą celu takich badań, zarówno tych konkretnych, podejmowanych przez autorkę tej książki, jak i badań jakościowych w pedagogice specjalnej w ogóle. Aktualne zainteresowanie badaniami jakościowymi w pedagogice specjalnej potwierdza, jak bardzo ich brakowało, jak potrzebne było uzupełnienie obrazu subdyscypliny budowanego przez pozytywistycznie zorientowane projekty badawcze²⁸. Oczywiście istnieje ryzyko popełnienia pionierskich błędów, jak i przyjęcia jednostronnej optyki, co może być konsekwencją porzucenia innych ścieżek badawczych. Nie wydaje się jednak, żeby badania ilościowe mogły w pedagogice specjalnej zupełnie zaniknąć – jest to po prostu niemożliwe, choćby ze względu na wyraźną ich potrzebę w obszarze oświatowym. Natomiast wszelkie trendy i tendencje będące doraźną odpowiedzią na aktualnie identyfikowane potrzeby z pewnością doczekają się zawsze swoich (kontr)trendów i (kontr)tendencji. Stanowi to istotę aktywnego dyskursu poszukiwań badawczych we wszystkich dyscyplinach naukowych.

Obecnie dostrzega się potrzebę pogłębionych badań jakościowych, co jest pierwszym z argumentów prakseologicznych. Drugi dotyczy żywo doświadczanej w pedagogice specjalnej potrzeby korzystania z doświadczeń innych, poszukiwania wsparcia u osób w podobnej sytuacji życiowej,

²⁸ Nawet nie piszę: pozytywistycznie zorientowanych badaczy, gdyż wraz z rozwojem nowej perspektywy wielu naukowców „poszło” za nowym paradygmatem. Sama doświadczyłam ograniczeń badań o charakterze ilościowym przy wcześniej realizowanych projektach badawczych, gdy złożone procedury statystyczne, łącznie z analizami czynnikowymi typu ANOVA czy MANOVA, były elementem algorytmu bezpiecznego wnioskowania badawczego, a więc zapewniały badawczy komfort, pozostawiając jednak uczucie niedosytu, gdy „traciło się” to, co jednostkowe, niepowtarzalne. Próbą rozwiązania tego dylematu było znalezienie własnego pomysłu na procedurę eliminującą problem zbyt małych i zbyt niejednorodnych dla celów wnioskowania statystycznego grup [D. Podgórska-Jachnik (2002), *Zastosowanie planu...*, dz. cyt.] i uzupełnienia danych ilościowych opisem jakościowym [D. Podgórska-Jachnik (2004), *Przekaz pantomimiczny w komunikacji z dzieckiem niesłyszącym*, Wyd. Naukowe UŁ, Łódź]. Obecny projekt badawczy, podejmowany w tym samym środowisku osób z uszkodzonym słuchem, pozwala mi na skompensowanie odczuwanych wówczas ograniczeń.

korzystania z literatury faktograficznej, ukazującej historie ludzi i sposoby ich radzenia sobie z ograniczeniami. Po opisy badań jakościowych sięgają ludzie, którzy nie potrzebują danych na temat statystycznych zależności, np. probabilistycznego uśredniania ryzyka różnych zagrożeń. Sięgają po nie ci, którzy w odrzuceniu statystycznie rozumianego prawdopodobieństwa upatrują swojej życiowej szansy. Ten typ transgresyjnego myślenia w obliczu własnej choroby czy własnej niepełnosprawności jest charakterystyczny dla postawy Randy'ego Pauscha, terminalnie chorego wykładowcy Uniwersytetu Carnegie Mellon w Pittsburghu. W autobiograficznej książce Pausch opisuje, jak otrzymawszy diagnozę-wyroki, poparty statystycznie marnym rokowaniem przeżycia, całość swoich nadziei lokuje w tej niewielkiej procentowo szansie zarezerwowanej dla „wyjątków sprzecznych z regułą”²⁹. Jednocześnie nie chodzi tu o mechanizm zaprzeczenia, lecz racjonalnego zmierzenia się z „nożycami” statystyk. Obecnie Pausch już nie żyje. Zmarł młody, dobrze zapowiadający się naukowiec, co można byłoby uznać za triumf niezawodności naukowych prognoz, jednak jego konsekwentna praca nad pozostawieniem własnego śladu w pamięci bliskich (małych dzieci), historia całkowitej mentalnej przebudowy stosunku do choroby, życia, śmierci – to prawdziwy powód, dla którego po tę książkę sięgają tysiące ludzi na całym świecie. Wbrew pozorom książka o umiarniu (aspekt obiektywny) jest książką o życiu (aspekt subiektywny). Uczy (dobrego) życia w obliczu fenomenu nieuchronnej śmierci. I tak jest z innymi (auto)biografiami ludzi chorych czy niepełnosprawnych: stanowią one nieocenione źródło wiedzy dla innych ludzi w podobnej sytuacji życiowej (zresztą nie tylko takich).

Trzeci z argumentów prakseologicznych odsyła do znaczenia badań jakościowych dla samych badanych. Dotyczy to zwłaszcza tych badań, które angażują badanych we współpracę, nadając im raczej status uczestników niż obiektu badań. E. Terhard określa to mianem działań komunikacyjno-dialogowych, aktywizujących procesy uczenia się, tak u badaczy, jak i u badanych³⁰. Natomiast na temat edukacyjnego i terapeutycznego wymiaru badań narracyjnych i biograficznych powstało już wiele opracowań³¹, i z tego

²⁹ R. Pausch (2008), *Ostatni wykład*, tłum. J. Kabat, Nowa Proza, Warszawa.

³⁰ E. Terhart, za: B. Cytowska (2012), *Trudne drogi...*, dz. cyt., s. 142.

³¹ Np.: O. Czerniawska (2001), *Pamięć szkoły w badaniach andragogicznych*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, nr 3; D. Demetrio (2000), *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków; D. Demetrio (1999), *Zabawa na tle życia. Gra auto-*

punktu widzenia prowadzenie badań jakościowych w obszarze pedagogiki specjalnej wydaje się mieć charakter autoteliczny. Praca nad własną biografią dostarcza wielu impulsów do refleksji, pozwala uczyć się z własnej biografii, nadawać sens swoim przeżyciom i doświadczeniom, tak sukcesom, jak i różnym porażkom.

Chociaż perspektywa jakościowych badań biograficznych wydaje się dla pedagogiki specjalnej bardzo ważna, brak w obrębie tej subdyscypliny własnej strategii metodologicznej. Bardzo istotnie są zatem wskazówki metodologiczne i doświadczenia przeniesione z innych obszarów badań pedagogicznych³², choć niepełnosprawność, szczególnie taka, która ogranicza efektywną, dwustronną komunikację, jest niewątpliwie utrudnieniem, które w znaczący sposób modyfikuje możliwości postępowania badawczego. Wykorzystanie metodologii badań biograficznych na gruncie pedagogiki specjalnej wymaga jeszcze wielu przemyśleń i uzgodnień, jednak poszukiwania takie zostały już podjęte, czego dowodem są zrealizowane trudne projekty badawcze, wykorzystujące materiały narracyjne i biograficzne pozyskane od osób z niepełnosprawnością intelektualną³³, uszkodzonym słuchem czy ich rodzin³⁴. Stanowią one nie tylko cenne etnografie, których użyteczność w pracy z osobami niepełnosprawnymi ma ogromną wartość praktyczną³⁵, ale również wnoszą wkład w rozpoznanie metodologicznych możliwości badawczych w obszarze całej pedagogiki specjalnej.

biograficzna w edukacji dorosłych, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków; A. Dudak (1999), *Zagadnienie biografii wyzwaniem dla edukacji dorosłych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 3; M. Nowak-Dziemianowicz (2008), *Podmiot w narracjach. Biografia. Autobiografia. Tożsamość* [w:] B. Zimoń-Dubowik, M. Gamian-Wilk (red.), *Oblicza tożsamości: perspektywa interdyscyplinarna*, cz. 1, *Współczesne konteksty tożsamości*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław; K. J. Szmidi (2006), *Podejścia i metody w psychopedagogicznych badaniach twórczości*, cz. 3, *Podejście biograficzne*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 2.

³² I. K. Helling (1990), *Metoda badań biograficznych* [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa – Poznań; M. Nowak-Dziemianowicz (2002), *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wyd. DSWE, Wrocław; A. Nowak (1998), *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych* [w:] S. Palka (red.), *Orientacje w badaniach pedagogicznych*, Wyd. UJ, Kraków.

³³ B. Cytowska (2012), *Trudne drogi adaptacji...*, dz. cyt.; K. Ćwirynkało (2010), *Spoleczne funkcjonowanie osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną (w kontekście ich autonomii i podmiotowości)*, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń.

³⁴ U. Bartnikowska (2010), *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń.

³⁵ Zob. B. Borowska-Beszta (2005), *Etnografia dla terapeutów (pedagogów specjalnych) – szkice metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Wyzwania metodologiczne *Deaf Studies*

Badania w obszarze tradycyjnie rozumianej surdopedagogiki oraz współczesnych *Deaf studies* należą do bardzo trudnych. Z jednej strony przyczyną jest cała złożoność tego, co kryje się pod pojęciem głuchoty, w jej wszystkich aspektach i kontekstach. Odwołać się tu można do opisanych w poprzednim rozdziale aspektów różnicujących jednostkowe doświadczenia osób z uszkodzonym słuchem, pozwalające lub wymuszające określony „sposób bycia g/Głuchym”. W pewnym stopniu odzwierciedla to przedstawiona już wcześniej typologiczna diagnoza osób z uszkodzonym słuchem zaproponowana przez Kazimierę Krakowiak, obejmująca ponad sto szczegółowych kategorii funkcjonalnych³⁶. Wziąwszy ponadto pod uwagę, że głuchota często współwystępuje z różnymi dodatkowymi zaburzeniami rozwojowymi³⁷, sprzężonymi lub złożonymi niepełnosprawnościami³⁸, należałoby wyodrębnić kolejne kategorie. Poza tym czynniki społeczno-kulturowe generują złożone wariacje, które mogą zarówno umocnić, jak i rozmyć granice kategorii utworzonych według prostszych, pojedynczych kryteriów. Przekładając to na język problemów metodologicznych, można powiedzieć, że trudno w badaniach nad głuchotą zarówno o homogeniczną grupę badawczą, jak i o możliwość sformułowania jakichkolwiek prostych uogólnień.

Ilościowe badania nad głuchotą prowadzone na małych, niejednorodnych wewnętrznie grupach badawczych zawsze pozostawiają wątpliwość, czy dobór uczestników spełnia kryterium reprezentatywności próby, a co za tym idzie – rodzą pytanie, czy możliwe jest uogólnienie płynących z nich wniosków, i odniesienie otrzymanych wskazań do innych osób z uszkodzonym

³⁶ K. Krakowiak (2006), *Pedagogiczna typologia...*, dz. cyt., s. 268–287.

³⁷ Może być ich naprawdę dużo, a ze względu na spotęgowanie ich skutków sprzężeniem z głuchotą są przyczyną powstania niepełnosprawności o zupełnie innej skali następstw. Czym innym będą bowiem np. dla osoby głuchej niewielkie zaburzenia percepcji wzrokowej, a czym innym słabowidzenie czy brak wzroku. W ciężkiej, złożonej niepełnosprawności, jaką jest głuchosłota, ograniczenia funkcjonalne nie są prostą sumą ograniczeń dotyczących osoby głuche i niewidome, gdyż potęguje je brak możliwości skompensowania uszkodzenia każdego z tych zmysłów. Stąd skutki uszkodzenia dwóch zmysłów dalekonośnych, dodatkowo najważniejszych w hierarchii zmysłowej człowieka, są tak dotkliwe, ich rehabilitacja – bardzo trudna, badania – unikalne, a specjaliści – nieliczni. Zob. M. Zaorska (2002), *Głuchoniewidomi w Polsce – specjalna pomoc, edukacja i rehabilitacja*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.

³⁸ Za niepełnosprawności sprzężone z głuchotą można uznać te, które miały wspólną przyczynę z uszkodzeniem słuchu. Za złożone natomiast te, których przyczyną była inna, ale które nakładają się na obraz głuchoty, ograniczając dodatkowo możliwości kompensacyjne.

słuchem. Z kolei badania w tym obszarze obejmujące duże grupy badawcze prowadzone były jak dotąd rzadko i najczęściej miały charakter badań oświatowych. Analizie poddawany był więc poziom osiągnięć edukacyjnych, np. umiejętność czytania czy wyniki testów osiągnięć szkolnych. Do najbardziej rozległych projektów tego typu należały badania nad stopniem opanowania umiejętności czytania przeprowadzone w 1963 r. na grupie 5 000 uczniów z uszkodzonym słuchem w wieku 10–16 lat, w ramach programu North American Survey. Narzędziem pomiarowym była w tym przypadku bateria testów pod wspólną nazwą „Metropolitan Achievement Tests”³⁹. Jeszcze większa, bo 17-tysięczna grupa uczniów z uszkodzonym słuchem w przedziale wiekowym od 6 do 21 lat została opisana w badaniach Di Franceski z 1972 roku – te badania również miały na celu określenie stopnia opanowania umiejętności czytania⁴⁰. Oba projekty badawcze dowiodły, że poziom tej umiejętności jest u głuchych znacznie niższy niż w przypadku słyszących, co jednak nie stało się przyczynkiem do twierdzeń o upośledzającym wpływie głuchoty *per se*, ale upatrywania źródeł takiego stanu rzeczy w wadach systemu edukacji i bezradności nauczycieli. Trudno natomiast na podstawie wyników tych badań prześledzić mechanizm powodujący to upośledzenie.

Obecnie o poziomie osiągnięć szkolnych kolejnych roczników uczniów z uszkodzonym słuchem można wnioskować na podstawie opracowywanych w większości krajów i podawanych do publicznej wiadomości raportów edukacyjnych, które przedstawiają ten problem bądź to w perspektywie lokalnej, bądź – w ramach badań porównawczych – w szerszym kontekście⁴¹. Jednak i te diagnozy mają swoje ograniczenia: dominuje w nich głównie opis, a ich możliwości eksplanacyjne są niewielkie. Zatem oczywiste stało się, iż dla zapewnienia jakości otrzymanych wyników nie jest istotna wielkość grupy badawczej, ale wielostronność jej przebadania⁴². Na przykład wyniki badań Alyssy Banner i Ye Wang poświęconych

³⁹ J. W. Wrihstone i in., za: A. Webster (1986) *Deafness, development and literacy*, Taylor & Francis, s. 93.

⁴⁰ Tamże. Por. również: M. Marschark (1993), *Psychological Development of Deaf Children*, Oxford University Press, New York – Oxford.

⁴¹ W Polsce publikowane są np. corocznie raporty GUS „Oświata i wychowanie”, z których zaczerpnięto m.in. dane do analiz przedstawionych w poprzednim podrozdziale. Zob. GUS (2012), *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012* [online] [dostęp: 2.04.2013]. Dostępny w internecie: http://www.stat.gov.pl/gus/5840_3430_PLK_HTML.htm.

⁴² Np. liczne badania Y. Wang i P. V. Paula (2010 i in.) nad umiejętnością czytania i pisania,

identyfikacji skutecznych strategii (meta)kognitywnych używanych przy czytaniu przez młodych dorosłych i uczniów z uszkodzonym słuchem przeprowadzono – w odróżnieniu od wspomnianych wyżej badań obejmujących kilkutyśne próby – zaledwie na próbie 11 osób (i to z dwiema podgrupami N1=5 i N2=6). Trzeba jednak zauważyć, że badano te osoby pod kątem posługiwania się przez nie szeregiem różnych strategii i różnych umiejętności szczegółowych, składających się na ogólną umiejętność czytania⁴³. Przykładem jednego ze starszych projektów ukierunkowanych „w głąb”, czyli nastawionych na analityczne rozpoznanie specyfiki funkcjonowania poznawczego, jest szereg pomysłów obserwacji i eksperymentów, opisanych m.in. w przywoływanych już w pierwszym rozdziale monografiach: *Thinking without Language*⁴⁴ H. G. Furtha czy w *Psychologii dzieci głuchych*⁴⁵ pod redakcją I. M. Sołowjowa. Na marginesie trzeba dodać, że ta druga książka długo pozostawała w polskiej surdopedagogice jedną z najważniejszych, a przy tym nielicznych pozycji bibliograficznych. Różnica między dawniejszymi badaniami a prowadzonymi aktualnie studiami oxfordzkimi sprowadza się do tego, że tylko te nowsze projekty dążą do odkrywania mechanizmów efektywności psychodydaktycznej, np. poznania specyfiki procesu uczenia się ucznia głuchego i możliwości skutecznego wspomaganie go w różnych warunkach, w zależności od dokonanych wyborów edukacyjnych. Celem badań przestała być konstatacja patologii.

Inną niż droga „w głąb” strategią, na obecnym poziomie oczekiwań już niezadowolającą poznawczo, jest systematyczne porównywanie wyników różnych testów pedagogicznych czy psychologicznych osób słyszących i niesłyszących, z pomocą których „da się” zbadać obie grupy. W przypadku projektowania takich badań kluczowy może być zatem wybór metod niewymagających kontaktu werbalnego, a bateria testów może połączyć się w swoisty (bri)kolaż metodologiczny, w którym kryterium uniwersalności komunikacyjnej dominuje nad innymi aspektami badania, niestety czasem także nad ich zawartością merytoryczną. W hierarchii wyborów badacza

przytaczane przez zespół autorów: B. J. Trezek, Y. Wang i P. V. Paul (2011), *Proces and Components of Reading* [w:] *The Oxford Handbook...*, dz. cyt., s. 99–110.

⁴³ A. Banner, Y. Wang (2010), *An Analysis of the Reading Strategies Used by Adult and Student Deaf Readers*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, vol. 16.

⁴⁴ G. H. Furth (1966), *Thinking without Language: Psychological Implications of Deafness*, The Free Press, New York.

⁴⁵ M. Sołowjow (red.) (1976), *Psychologia dzieci głuchych*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

forma takich testów z konieczności górować będzie nad ich treścią, choć można uzyskać na podstawie tak przygotowanej baterii testów całkiem ciekawe obrazy. W oparciu o nie uzyskano np. porównawcze portrety niesłyszących i słyszących, których punktem odniesienia są różne funkcje psychiczne czy cechy osobowości. Jedną z ciekawszych, bo w pełni spójnych pozycji tego typu jest w polskiej literaturze praca badawcza Józefa Stachyry⁴⁶. Można docenić pracę autora, ale nadal mieć wątpliwości i zadawać za Marscharkiem pytanie: czemu służą te badania? Problemem pozostaje bowiem nadal wątpliwość wyartykułowana przez Marscharka: po co dalej dowodzić różnic i utrzymywać wizerunek inności, gdy trzeba zmienić punkt ciężkości i kłaść nacisk na ich zrozumienie i identyfikację mechanizmów wspierających różne scenariusze rozwojowe. Trzeba również podkreślić, iż to taka właśnie porównawcza strategia metodologiczna była podstawą psychologii głuchych, którą zakwestionował Harlan Lane. Lane podważył przede wszystkim dobór i jakość narzędzi badawczych, ale i samo podejście, wyróżniające w sztuczny sposób pewną grupę ludzi, która wg Lane'a jest mniejszością językową⁴⁷.

Inną możliwość w badaniach zwanych ilościowymi, realizowanych z niehomogeniczną grupą osób z uszkodzonym słuchem, daje takie przemyślenie projektu badawczego, aby kontrolować wariacje wewnętrzne, będące pochodną różnych czynników (np. eksperymenty z wieloma zmiennymi z użyciem analizy czynnikowej), lub zredukować zakłócający efekt niehomogeniczności grup. Taki model został niegdyś zastosowany w badaniach autorki niniejszego opracowania, poświęconych czynnikom skuteczności przekazu pantomimicznego i językowego (tekstu czytanego). Była to procedura tzw. kwadratu łacińskiego⁴⁸, ujednolicającego różne warianty kontrolowanych zmiennych, jak również pozwalającego – poprzez te warianty – na zwielokrotnienie materiału do analizy statystycznej⁴⁹. W wyniku

⁴⁶ Por. J. Stachyra (2010), *Zdolności poznawcze i możliwości umysłowe uczniów z uszkodzonym słuchem*, Wyd. UMCS, Lublin.

⁴⁷ H. Lane (1993), „Czy istnieje „psychologia głuchych”? „Audiofonologia”, t. 5, Polski Komitet Audiofonologiczny, Warszawa; H. Lane (1996), *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*, WSiP, Warszawa.

⁴⁸ D. Podgórska-Jachnik (2002), *Zastosowanie planu „kwadratu łacińskiego” w badaniach eksperymentalnych w pedagogice specjalnej*, [w:] J. Pańczyk (red.) *Forum Pedagogów Specjalnych XXI Wieku*, t. 2, Wyd. UŁ, Łódź.

⁴⁹ Szczególne wartości wynikające z zastosowania „kwadratu łacińskiego” w eksperymencie to: 1) możliwość jednoczesnego sterowania więcej niż jedną zmienną niezależną uboczną:

tego już na poziomie planowania badań w oparciu o założenia dobrego projektu można w przypadku nawet niewielkiej grupy uzyskać rezultat porównywalny do efektów badań prowadzonych na znacznie liczniejszych grupach badawczych⁵⁰. Jednak ograniczeniem takich badań jest niemożność ukazania tego, co niepowtarzalne, np. zróżnicowanych narracji badanych. Badacze decydują się wtedy czasem na dwugłós: analizy statystyczne przemawiają swoim językiem, próbki narracji swoim. Nie zawsze jednak łączenie badań ilościowych i jakościowych jest możliwe, zasadne czy metodologicznie dopuszczalne.

Kluczową kwestią w badaniach osób z uszkodzonym słuchem jest jednak bariera komunikacyjna pomiędzy badaczem a badanymi – niesłyszącymi lub słabosłyszącymi. Po stronie badaczy problemem jest słaba znajomość języka migowego, a często – zupełny jej brak. Jeszcze do niedawna kończący studia surdopedagogiczne absolwent mógł nie zetknąć się w toku edukacji z jakimikolwiek alternatywnymi metodami komunikacji niewerbalnej. Teraz powoli, ale systematycznie się to zmienia. Nadrabiając braki minionego stulecia, wprowadza się komunikację migową również do polskich szkół. Najpierw pojawił się tam System Językowo-Migowy, obecnie pełnoprawną pozycję zaczyna zajmować w nich naturalny język migowy.

uporządkowanie czynnika według schematu kwadratu łacińskiego zastępuje stosowanie randomizacji drugiego stopnia; 2) znaczna redukcja liczby możliwych kombinacji poziomów czynników, a co za tym idzie – liczby osób badanych; 3) możliwość planowania eksperymentów z pomiarami powtarzanimi: procedura równoważy porządek występowania poziomów czynnika głównego w odniesieniu do miejsca poziomu czynnika w serii i osoby badanej. Zob. J. Brzeziński, R. Stachowski (1981), *Zastosowanie analizy wariancji w eksperymentalnych badaniach psychologicznych*, PWN, Warszawa; D. Podgórska-Jachnik (2002), *Zastosowanie...* dz. cyt.

⁵⁰ Spektakularnym dowodem ekonomiczności takich badań jest np. symulacja układu w eksperymencie z trzema czynnikami ($3 \times 3 \times 3$), wymagającym aż 27 grup porównawczych. Przy absolutnie minimalnej liczebności grupy kontrolnej $n=5$ wymagałoby to przebadania 125 osób. Posługując się eksperymentem trójczynnikiem na planie kwadratu łacińskiego (3×3), można ograniczyć liczbę grup porównawczych do 9, a liczbę osób badanych, przy założeniu, że liczebność grupy pozostaje ta sama, do 45. W metodologii interpretowane jest to przede wszystkim jako oszczędność kosztów i wysiłku, ale w odniesieniu do badań w pedagogice specjalnej może to być jedna z nielicznych możliwości pozyskania wartościowych z punktu widzenia statystycznego materiałów badawczych od niewielkiej, a do tego zróżnicowanej (niehomogenicznej) grupy. W moich badaniach – choć robiłam je w pięciu specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych w Łodzi, Kutnie, Radomiu i Otwocku – udało mi się zebrać grupę zaledwie 54 osób w wieku i z ubytkiem słuchu, który mnie interesował. Jednak opracowanie procedury badawczej według metodologii kwadratu łacińskiego pozwoliło na zwielokrotnienie materiału jakby pochodził od 324 jednostek. To umożliwiło przeprowadzenie analizy czynnikowej, zob. D. Podgórska-Jachnik (2002), *Zastosowanie...* dz. cyt.

Mniej rozpowszechnione, choć dające również pozytywne efekty dydaktyczne są fonogesty, pochodną czego jest też zapewne mniejsza liczba uczniów używających tego systemu komunikacji⁵¹.

Choć w ostatnich dwudziestu latach wiele się zmieniło w zakresie upowszechniania metod komunikacji, a co za tym idzie, zaszły zmiany tak w świadomości, jak i w warsztacie praktycznych umiejętności komunikacyjnych badaczy, problemem jest ciągle niedostateczna liczba tych, którzy posiadają kompetencje komunikacyjne na poziomie gwarantującym swobodny dostęp do środowiska niesłyszących. Wśród tych, którzy posiadają takie kompetencje, są osoby mające głuchych użytkowników pośród najbliższych, najczęściej rodziców (CODA – *Children of Deaf Adults*) lub rodzeństwo (SODA – *Siblings of Deaf Adults*), oraz osoby, które nauczyły się języka migowego od jego użytkowników i mają z nimi systematyczny kontakt. Są to często dwujęzyczne osoby słabosłyszące lub niesłyszące, kształcone oralnie, dobrze funkcjonujące w języku polskim, które ze środowiskiem Głuchych zetknęły się stosunkowo późno (np. w szkole ponadgimnazjalnej lub na studiach), ale szybko opanowały komunikację migową jako bliższą ich naturalnym preferencjom komunikacyjnym. Przy głębokim zanurzeniu w języku i licznych kontaktach z Głuchymi osoby te szybko osiągają wysoki poziom znajomości języka migowego, a jednocześnie zachowują kompetencje komunikacji w języku polskim na wysokim poziomie, dlatego łatwiej im sprostać wymaganiom edukacyjnym. Często też zostają liderami ruchu na rzecz Kultury Głuchych. Inną grupą intensywnie uczącą się języka migowego są nauczyciele niesłyszących dzieci i młodzieży. Przy pozytywnym nastawieniu do tej formy komunikacji, otwartości na głuchych uczniów oraz po wielu latach autentycznych, bliskich kontaktów z tą grupą, poziom znajomości języka migowego wielu z nich jest wysoki. Słyszący surdopedagodzy częściej podejmują decyzje o zawarciu związku z osobą z uszkodzonym słuchem⁵² czy adopcji niesłyszącego dziecka, można więc powiedzieć o pewnym stopniu zasymilowania przez nich języka i elementów kulturowych świata Głuchych. Wymienione grupy to najlepsi „mediatorzy” pomiędzy środowiskiem słyszących i niesłyszących, tłumacze, a coraz częściej i badacze.

⁵¹ Ściślej: tego systemu znaków niewerbalnych, które umożliwiają odbiór komunikacji werbalnej.

⁵² Przykładem takiego surdopedagoga był np. Aleksander G. Bell, który poślubił swoją uczennicę z uszkodzonym słuchem.

Udział tłumacza⁵³ w badaniach osób z uszkodzonym słuchem jest dopuszczalny, można nawet powiedzieć, iż jest pożądanym, np. gdy badacz sam nie posługuje się biegle językiem migowym, jednak trzeba się wówczas liczyć z możliwymi konsekwencjami badawczymi, gdyż pośrednictwo osoby trzeciej zawsze obarczone jest ryzykiem jakiejś dodatkowej interpretacji. Błędem metodologicznym w badaniach nad g/Głuchymi jest jednak zupełne pominięcie uwarunkowań językowych i np. przygotowanie pytań na piśmie, jeśli poziom kompetencji językowych uczestników badań jest nieznanym, słabym lub zróżnicowanym. W takich przypadkach brak zabezpieczenia wsparcia tłumacza nie tylko nie gwarantuje rzetelności badań, ale jest wręcz przejawem przedmiotowego traktowania jego uczestników.

Aby móc z jak największym obiektywizmem odczytywać intencje wypowiedzi g/Głuchych uczestników badań, należy zadbać o zaangażowanie naprawdę dobrych, doświadczonych tłumaczy, ze znajomością naturalnego języka migowego, ale także potrafiących dostosować tłumaczenie do potrzeb g/Głuchego odbiorcy⁵⁴. Prawdziwy przełom w badaniach nad głuchotą może dokonać się jednak tylko o ile:

- zespół badawczy będzie zespołem interdyscyplinarnym, tj. złożonym z g/Głuchych i słyszących ekspertów;
- wezmą w nich udział prawdziwi Głusi badacze, tj. osoby, które od dzieciństwa wrażliwe są na język migowy – jest to dla nich język pierwszy.

Interdyscyplinarne zespoły działają już na świecie, realizując projekty badawcze w opisanym wcześniej obszarze *Deaf studies*. Przyjęcie takiego modelu pożądanym jest nie tylko wówczas, gdy chodzi o skuteczność dotarcia do badanych głuchych użytkowników języka migowego, ale ma zasadnicze znaczenie w przypadku badań poświęconych rekonstrukcjom modeli lingwistycznych i analizom samego języka. Zdają sobie z tego sprawę także polscy badacze. Autorka artykułu poświęconego metodologicznym problemom badań nad językiem migowym, sama uczestnicząca od kilkunastu

⁵³ Podobną rolę pełni transliterator posługujący się fonogestami, a nawet pośrednik dokonujący wyraźnej, choć bezgłośnej artykulacji na potrzeby osoby biegle czytającej z ust.

⁵⁴ Mogą to być np. osoby posługujące się także SJM; warto bowiem zauważyć, że wśród studentów z uszkodzonym słuchem są i tacy, którzy posługując się na co dzień PJM, na niektórych wykładach proszą o tłumaczenie słowo w słowo, a więc w SJM, bo tylko to umożliwia im śledzenie skomplikowanych treści naukowych. Najlepszy tłumacz jest w stanie dostosować się do każdego odbiorcy.

lat⁵⁵ w badaniach nad PJM na Uniwersytecie Warszawskim, określa jako optymalny następujący skład zespołu badawczego: językoznawca, CODA, 2 lub 3 informatorów natywnych, 2 lub 3 osoby natywne do weryfikacji przekładów i interpretacji gramatycznych. Uważa, że dopiero współpraca w zespole o takim składzie może dać gwarancję rzetelnego opracowania systemu polskiego języka migowego⁵⁶. W przypadku innych problemów badawczych pożądanym skład może wyglądać nieco inaczej.

Podsumowując – także od strony metodologicznej – przedstawiony wcześniej przegląd dotychczasowych dokonań w zakresie *Deaf studies* oraz projektując najpilniejsze potrzeby badaczy krajowych i zagranicznych, można wskazać kilka najważniejszych kierunków rozwoju tego nurtu badawczego. Określone zostały one na dość wysokim poziomie ogólności, aby pomieścić w sobie opisywane już i aktualne obecnie tematy szczegółowe oraz generować nowe, pilne projekty badawcze. Można wskazać na następujące potrzeby rozwoju *Deaf studies*:

1. Podjęcie studiów ontologicznych i epistemologicznych pozwalających na z(re)definiowanie pojęć głuchoty, głuchego i Głuchego, na płaszczyźnie relacji tych trzech elementów, a także w kontekście takich bytów społecznych jak kultura Głuchych (*Deaf culture*), społeczność Głuchych (*Deaf community*) i rozumiana dynamicznie wspólnota Głuchych (*Deafhood*).
2. Dokonanie uzgodnień paradygmatycznych i zbudowanie teorii pozwalających na interpretację zjawisk związanych z życiem g/Głuchych.
3. Podjęcie studiów społeczno-kulturowych, psychologicznych i psycholingwistycznych nad kulturą Głuchych, językiem Głuchych, społecznością Głuchych i Ich wspólnotowością (wspólnotą).
4. Zbadanie mechanizmów i procesów rozwojowych, poznawczych i socjalizacyjnych w różnych warunkach podmiotowych uszkodzenia słuchu i w różnych relacjach do wspólnoty Głuchych (*Deafhood*).

⁵⁵ M. Czajkowska-Kisil jako CODA, a jednocześnie surdopedagog, była współpracowniczką-medium profesora Marka Świdzińskiego, gdy jako lingwista zainteresował się językiem migowym, którego wówczas nie znał.

⁵⁶ M. Czajkowska-Kisil (2008), *Pułapki metodologiczne w badaniach PJM*, PZG Oddział Łódzki, Łódź [online] [dostęp: 7.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.staff.amu.edu.pl/~wisanna/images/JezykMigowy/konw3/CzajkowskaKisilPulapki.pdf>.

5. Badanie różnorodności – wielości sposobów życia z uszkodzonym słuchem i wielości sposobów „bycia Głuchym”, we wszystkich aspektach życia (w tym w sferze edukacji); gromadzenie studiów przypadków.
6. Opracowanie metodologii *Deaf studies*.
7. Wdrożenie strategii badawczych oraz badawczych praktyk interdyscyplinarnych, interdyskursywnych i międzynarodalnych, angażujących g/Głuchych i słyszących badaczy oraz ekspertów z różnych dziedzin i różnych krajów.
8. Stosowanie metod i narzędzi badawczych adekwatnych do wyżej wymienionych obszarów oraz preferencji językowych i kulturowych podmiotów badawczych.

Szczególnie określenie pola trzech ostatnich spośród wymienionych obszarów i wspomaganie ich rozwoju jest warunkiem *sine qua non* zachowania specyfiki badawczej *Deaf studies*, będącej pochodną jej przedmiotu i podmiotu.

Problemy i założenia badań własnych

W świetle zgromadzonego materiału widoczna jest potrzeba nowych poszukiwań badawczych w obrębie *Deaf studies*. Jedną z obecnie najbardziej wyrazistych tendencji są zmiany paradygmatyczne w tym obszarze oraz dążenia do wyjaśniania fenomenu głuchoty w ramach wielu różnych dyskursów. Pojawiają się więc dyskursy wcale niejednorodne, bo wystające z gruntu różnych nauk, np. dyskurs nauk medycznych rozwija się obok dyskursu współczesnej pedagogiki specjalnej, budowanego wokół społecznego paradygmatu niepełnosprawności; ale także w obrębie niektórych nauk zmagają się ze sobą różne dyskursy głuchoty, jak ma to miejsce np. na obszarze psychologii, gdzie dyskurs (dys)funkcjonalny przeciwstawia się dyskursowi społeczno-tożsamościowemu. Inną znaczącą tendencją jest ożywienie się publicznego dyskursu pozaakademickiego, realizowanego przede wszystkim przy udziale młodych Głuchych, dążących do zmiany swego usytuowania społecznego i do uznania głuchoty oraz języka migowego za mniejszościowe wyróżniki kulturowe. Jest to związane z nieustannym podnoszeniem się poziomu wykształcenia osób z uszkodzonym słuchem – coraz więcej z nich przystępuje do egzaminu

maturalnego i zdaje go, otwierając sobie tym samym drogę do studiów wyższych. Coraz więcej g/Głuchych studiuje w wyższych uczelniach, coraz więcej z nich je kończy. Niektórzy (choć wciąż nieliczni) podejmują dalsze wyzwania naukowe, obejmując stanowiska naukowo-dydaktyczne na uczelniach, a nawet uzyskując doktoraty. To bardzo symptomatyczne, a przy tym jest to sytuacja nieporównywalna nie tylko ze stanem istniejącym w odległej przeszłości, ale nawet z sytuacją, z jaką mierzyły się osoby z uszkodzonym słuchem 15–20 lat temu. Dyskurs emancypacyjny jest więc jedną z najwyraźniej zarysowujących się tendencji w surdopedagogice przełomu wieków, a jednocześnie daje się zauważyć niedostatek badań w tym zakresie. Niniejsze badania należy zatem uznać za próbę wejścia w tę problematykę.

Problemem jest przede wszystkim brak holistycznych studiów poświęconych strategiom radzenia sobie w życiu i pokonywania opresji wynikającej z uszkodzenia słuchu obieranym przez młode osoby niesłyszące. Choć nurt emancypacyjny wyraźnie wysuwa się na pierwszy plan w refleksji naukowej poświęconej g/Głuchym, wciąż nie powstały modele ich indywidualnych emancypacji, które wyjaśniałyby ten proces zarówno w perspektywie jednostkowej, jak i w kontekście społeczno-kulturowym. Brak też naukowych uzasadnień dla bardzo dużego zróżnicowania efektów rozwojowych, edukacyjnych i społecznych, jak również niewiele wiadomo na temat poziomu samoświadomości i poczucia samorealizacji osób g/Głuchych. Stąd wziął się zamysł niniejszej pracy opierający się na założeniu, że biografie osób z uszkodzonym słuchem, które potrafiły zdobyć wyższe wykształcenie, mogą dać asumpt do zmiany społecznego usytuowania ogółu niesłyszących i słabosłyszących. Autobiograficzne narracje studentów miały więc pomóc dostrzec tym osobom ich własny potencjał, umożliwić pokonanie opresji wynikającej z niepełnosprawności, a – w szerszej perspektywie – zdekonstruować samo pojęcie niepełnosprawności.

Celem podjętych badań była próba rekonstrukcji poszczególnych etapów procesu pokonywania opresji wynikającej z uszkodzenia słuchu, w warunkach dążenia do realizacji długofalowego planu życiowego – samorealizacji na drodze zdobywania wyższego wykształcenia. Tak postawiony cel realizowany był zarówno w aspekcie teoretycznym – opracowanie modelu teoretycznego obejmującego czynniki i mechanizmy

radzenia sobie z opresją wynikającą z niepełnosprawności słuchowej, jak i praktycznym – ukazanie wzorców adaptacyjnych i transgresyjnych (emancypacyjnych) działań prowadzących do życiowej samorealizacji mimo istniejącego uszkodzenia słuchu. W świadomości uczestników badań – młodych osób niesłyszących i słabosłyszących – cel aspiracyjny (wyższe wykształcenie) powiązany był z celem instrumentalnym (studia wyższe były warunkiem uzyskania uprawnień do – często wymarzonego – zawodu pedagoga, nauczyciela i wychowawcy niesłyszących dzieci). W tej pracy poddano analizie wspomnienia stanowiące pierwszy etap na drodze do tego celu: ukończenie szkoły i zdanie egzaminu maturalnego, co otworzyło im drogę do studiów wyższych. Sformułowanie bardziej szczegółowych założeń badawczych poprzedzone musi być określeniem paradygmatu badawczego, spójnego z przedmiotem badań i stanowiącego ramę dla usytuowania dalszych poczynań metodologicznych. Rozważania emancypacyjne można usytuować przede wszystkim w ramach dwóch różnych paradygmatów: krytycznego i interpretatywno-konstruktywistycznego, przy czym część z założeń jest dla obu tych paradygmatów wspólna. Do tych wspólnych rysów należą m.in. transakcyjna, subiektywistyczna epistemologia, docenianie elementów aksjologicznych, stosunek do edukacji jako czynnika uwłasnowolnienia i emancypacji, poparcie dla aspiracji postkolonialnych. Obydwa pozostają też w wyraźnej opozycji do wcześniejszych w tradycji badawczej paradygmatów: pozytywistycznego i postpozytywistycznego⁵⁷.

Maria Czerepaniak-Walczak za adekwatne dla badań emancypacyjnych uznaje takie podejścia metodologiczne, które pozwalają na jednoczesne poznanie sytuacji społecznej i wprowadzenie w niej zmiany⁵⁸. Poszukując ram filozoficznych dla takiego ujęcia, autorka *Pedagogiki emancypacyjnej* wskazuje na perspektywę realizmu krytycznego, perspektywę fenomenologiczną oraz hermeneutyczną⁵⁹ (trzeba tutaj zauważyć, że Alfred Schütz uznaje fenomenologię i hermeneutykę za komplementarne

⁵⁷ E. G. Guba, Y. S. Lincoln (2009), *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wylaniające się zbieżności* [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wyd. Naukowe PWN, s. 284–289.

⁵⁸ M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk, s. 230.

⁵⁹ Tamże, s. 230–234.

podstawy do badania rzeczywistości społecznej⁶⁰). Z kolei procedurą badawczą spełniającą postulat integracji poznania i zmiany, ale jednocześnie stwarzającą możliwość refleksyjnego, krytycznego uczestnictwa w niej jest zdaniem Czerepaniak-Walczak badanie w działaniu⁶¹. Za wartość dodaną tej procedury autorka uznaje fakt, iż osadzona jest ona nie w rzeczywistości doświadczalnej, lecz w sytuacji edukacyjnej, a jej wkład w zmianę przejawia się w następujących wymiarach:

- 1) badany uzyskuje status uczestnika badań, a nie tylko ich przedmiotu;
- 2) uczestnictwo w badaniach przyczynia się do wzrostu świadomości i samorozwoju badanych;
- 3) badania umożliwiają badanym mówienie „własnym głosem”⁶².

Pomimo zgody z autorką co do istoty i znaczenia procedury badania w działaniu i uznania jej przydatności na gruncie analiz procesu emancypacji g/Głuchych studentów, w przypadku realizowanego projektu badawczego nie było możliwości jej przeprowadzenia. Jako przyczyny tego wymienić należy m.in.:

- zróżnicowany stopień zaangażowania badacza-nauczyciela w proces edukacji poszczególnych uczestników badań. W przypadku niektórych studentów zaangażowanie w ich wysiłki edukacyjne można określić jako ponadstandardowe – studenci znaleźli się w sferze oddziaływań autorki niniejszych badań jako rzecznika osób niepełnosprawnych i/lub opiekuna indywidualnego toku studiów⁶³, zatem otrzymywali intencjonalne, aktywne wsparcie. W przypadku innych

⁶⁰ A. Schütz (2005), *Świat społeczny i teoria działania społecznego* [w:] P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Wyd. Znak, Kraków.

⁶¹ M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna...*, dz. cyt., s. 234–236.

⁶² Tamże, s. 236–237.

⁶³ W okresie objętym badaniami pełniłam funkcję Pełnomocnika Rektora UŁ ds. Osób Niepełnosprawnych, a następnie Rzecznika Osób Niepełnosprawnych w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi, organizując wsparcie dydaktyczno-psychologiczne i organizacyjne dla niepełnosprawnych studentów. Od 2005 roku organizuję w WSP wsparcie tłumaczy języka migowego (ze środków PFRON w ramach programu „Pitagoras”, a od roku 2012 w ramach dotacji MNiSW) dla niesłyszących studentów, byłam opiekunką naukową pięciu studentek z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słuchu, realizujących studia w zindywidualizowanym trybie (Indywidualna Organizacja Studiów w WSP – 4 osoby, Indywidualny Toku Studiów na UŁ – 1 osoba), prowadziłam prace licencjackie, magisterskie i dyplomowe osób niesłyszących i słabosłyszących. Zatem przy wyborze opcji badawczej musiałam uwzględnić te uwarunkowania, tj. fakt, że trudno jest w takim przypadku wchodzić w rolę niezaangażowanego, zdystansowanego badacza.

zależność opierała się na typowej relacji wykładowca – student, czyli takiej, jaka dotyczy wszystkich słyszących studentów⁶⁴;

- studia wyższe i podyplomowe były zaledwie ostatnim (w znaczeniu: ostatnim chronologicznie do czasu badań) etapem edukacji uczestników, tymczasem za fundament emancypacyjny należy uznać jej całość. Z tego względu niesłusznie metodologicznie byłoby objęcie procedurą badania w działaniu tylko ostatniego ogniwa w łańcuchu całego procesu;
- decyzja odnośnie możliwości i sposobu wykorzystania materiału biograficznego do celów badawczych rodziła się w miarę jego gromadzenia, a więc z metodologicznych względów nie można już było zrealizować projektu badania w działaniu w formule *ex post facto*.

Można było jednak poszukać alternatywy metodologicznej spełniającej wymienione przez Marię Czerepaniak-Walczak kryteria. Taką perspektywę daje metoda (auto)biograficzna, która jest zarówno sposobem pozyskania wartościowego materiału badawczego, jak również ma swoje walory edukacyjne i terapeutyczne⁶⁵. Badani, pisząc swoje biografie, mogą przemówić „własnym głosem”, a tym samym uzyskują status uczestników badań, deklarujących własne konkretne oczekiwania wobec odbiorców tych tekstów. Ponadto praca towarzysząca analizie biografii prowadzi do wzrostu ich samoświadomości oraz jest czynnikiem samorozwoju. Wypływa stąd wniosek, że wszystkie kryteria, jakich spełnienia oczekuje Czerepaniak-Walczak od metodologii badań emancypacyjnych zostają przez założenia metody autobiograficznej spełnione. Tak więc narracje biograficzne mają zastosowanie w badaniach z zakresu pedagogiki specjalnej⁶⁶.

Oprócz pozyskania materiału badawczego nie mniej ważnym zadaniem pozostawała jego analiza. Adekwatne do przedmiotu i celu badań wydawało się zastosowanie w tym celu reguł hermeneutycznych. W ujęciu M. Sawickiego przedstawiają się one następująco:

⁶⁴ Niektórym uczestnikom towarzyszyłam na kilku etapach nauki: podczas studiów licencjackich, magisterskich, podyplomowych, a więc przez 5–7 lat, innym tylko na jednym – odpowiednio od 1,5 roku do 3 lat.

⁶⁵ D. Demetrio (2000), *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków. Zob. także rozdział poświęcony współczesnym dylematom metodologicznym pedagogiki specjalnej w niniejszej książce.

⁶⁶ A. Żyta (2011), *Życie z zespołem Downa. Narracje biograficzne rodziców, rodzeństwa i dorosłych osób z zespołem Downa*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków s. 18–21.

- 1) „zrozumieć część, szczegół, można tylko przez całość (kontekst, horyzont świata badanego) oraz odwrotnie: rozumienie całości przychodzi po zrozumieniu szczegółu;
- 2) aby zrozumieć, jakim jest świat ludzki, trzeba się mu oddać, czyli trzeba się w nim zanurzyć, trzeba w nim żyć, współtworzyć go;
- 3) odsłaniamy rzeczywistość wspólnoty ludzkiej, a rzeczywistość ta odsłania prawdę o nas samych, ponieważ nasze istnienie jest współistnieniem z innymi i wpływa na rozumienie innych, a jednocześnie rozumienie innych wpływa na rozumienie przez nas samych naszego istnienia”⁶⁷.

Badania osadzone zostały w paradygmacie interpretatywno-konstruktywistycznym i miały charakter badań jakościowych, zatem i pod tym względem mieściły się w polu sugerowanym przez Czerepaniak-Walczak. Idea konstruktywizmu realizowała się tutaj przede wszystkim w aspekcie społecznego konstruowania (pojęcia) niepełnosprawności oraz możliwości jej (niepełnosprawności) lub jego (pojęcia niepełnosprawności) dekonstrukcji, o czym była już mowa wcześniej. W obszarze tym mieszczą się również refleksje dotyczące niepełnosprawności słuchowej, wraz ze specyficznym interpretatywno-konstruktywistycznym dylematem tożsamościowym: głuchy czy Głuchy? W pewnym stopniu społeczne konstruowanie niepełnosprawności wiąże się również z poczuciem opresji, co opisano dokładnie w pierwszym rozdziale. Myślenie konstruktywistyczne użyteczne jest ponadto wszędzie tam, gdzie przedmiotem badań jest komunikacja, a zwłaszcza komunikacja społeczna⁶⁸, i w tych obszarach, w których owa komunikacja pełni rolę którejś z istotnych zmiennych (występować może zarówno jako zmienna zależna, niezależna, jak i pośrednicząca czy współzmienna). Nie ulega wątpliwości, że w badaniach dotyczących osób z uszkodzonym słuchem komunikacja odgrywa taką rolę pierwszorzędną.

Chociaż jednym z najcięższych zarzutów wobec metod jakościowych jest zarzut braku procedury potwierdzania i falsyfikacji pewnych zależności, to i tak zalety tego podejścia niwelują określony w ten sposób niedostatek.

⁶⁷ S. Palka (2000), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 87.

⁶⁸ L. Miś (2008), *Konstruktywizm/konstrukcjonizm w socjologii, pracy socjalnej i terapii* [w:] tenże (red.), *Praca socjalna skoncentrowana na rozwiązaniach*, „Zeszyty Pracy Socjalnej”, nr 14, Instytut Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 27.

Celem badania nie jest bowiem potwierdzanie powszechności, ale rozpoznanie możliwości, choćby unikalnych⁶⁹. Samo zjawisko transgresji, odnoszące się do przekraczania (dotychczasowych?) granic, zwielokrotnione powszechnością owych przekroczeń – przestaje mieć charakter transgresyjny, gdyż jego powszechność znosi granicę (limitację), empirycznie jej zaprzecza. Można wtedy co najwyżej mówić o odkryciu sposobu radzenia sobie z ograniczeniem, z barierą. Zadanie badacza jest więc określone skromnie jako identyfikacja tego, co subiektywne, i przesunięcie tych spostrzeżeń w obszar intersubiektywności (bez ambicji odkrywania zależności obiektywnych, które według przyjętego paradygmatu w analizowanym obszarze rzeczywistości społecznej po prostu nie istnieją).

Przyjęty paradygmat interpretatywno-konstruktywistyczny (a w jego ramach – metodologia hermeneutyczna), jest w stanie ukazać podjęty problem badawczy w najbardziej uczciwy naukowo sposób. Jeśli bowiem poszukiwanymi kategoriami są uwarunkowania, zależności i znaczenia, to w złożonej materii przedmiotu badań humanistyczno-społecznych można mówić ledwie o niewielkim przemieszczeniu znaczeniowym od tego, co subiektywne, w stronę tego, co intersubiektywne. Przełożone na metodologię badawczą oznaczać to będzie hermeneutyczną zamianę tekstu/tekstów (czyli tego, co tekstualne) na to, co intertekstualne, czyli zrozumienie. Perspektywa interpretatywno-konstruktywistyczna jest świadectwem poszukiwania możliwości poznawania świata, który wymyka się temu poznaniu. Konieczne jest poszukiwanie rozwiązań adekwatnych do wyzwań współczesności, a w pedagogice dominującym dyskursem rzeczywistości staje się koncepcja świata zmiennego, pełnego różnorodności, ale też niepokojąco sfragmentaryzowanego, pełnego niepewności i nowych zagrożeń cywilizacyjnych⁷⁰. Świadczą o tym coraz liczniejsze odniesienia pedagogów do traktowanych jako kanoniczne i wieszczące prac Ganni'ego Vattimo (który obwieścił koniec nowoczesności)⁷¹, Zygmunta Baumana (który obwieścił początek ponowoczesności)⁷², Jeana-Francois Layotarda (który obwieścił

⁶⁹ Jak w przedstawionym w jednym z wcześniejszych rozdziałów przykładzie umiającego wykładowcy Randy'ego Pauscha: nie chodzi o analizę prawdopodobieństwa, ale o testowanie potencjału nie-prawdopodobieństwa.

⁷⁰ U. Beck, (2004), *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.

⁷¹ G. Vattimo, (2007), *Koniec nowoczesności*, Wyd. Universitas, Kraków.

⁷² Z. Bauman (2011), *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wyd. Literackie, Kraków; Z. Bauman (2008), *Wspólnota*, Wyd. Literackie, Kraków; Z. Bauman (2000), *Ponowoczesność*

upadek wielkich metanarracji oświeceniowych i wprowadził pojęcie postmodernizmu⁷³ czy Francisca Fukuyamy (który obwieścił „koniec historii” i „koniec człowieka”)⁷⁴. Liczne są też inspiracje i odwołania do pojęcia przygodności Richarda Rorty’ego⁷⁵, dekonstrukcji Jacques’a Derridy⁷⁶, dyskursu i (bio)władzy Michela Foucault⁷⁷ (przy czym warto zauważyć, że nie wszyscy tu wymienieni sami określali się jako postmoderniści, a niektórzy nawet odżegnywali się od kojarzenia ich z tym pojęciem). Z polskich źródeł przywoływać można w tym nurcie przede wszystkim analizy oraz inicjatywy interdyscyplinarnego dialogu edukacyjnego Zbigniewa Kwiecińskiego i Lecha Witkowskiego⁷⁸, a także popularne metafory pulsujących

jako źródło cierpień, Wydawnictwo Sic!, Warszawa; Z. Bauman (1995), *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Wyd. Naukowe UMK, Toruń; oraz wiele innych pozycji tego autora.

⁷³ J-F. Lyotard (1997), *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, Wyd. Fundacji Aletheia, Warszawa; Odsyłam także do niewielkiej książeczki o przewrotnym tytule: J. F. Lyotard (1998), *Postmodernizm dla dzieci*, Wyd. Fundacji Aletheia, Warszawa. Tytuł ten sugeruje, że czytelnik będzie miał do czynienia z przystępnym tekstem, że będzie to „postmodernizm w pigułce”, tymczasem jest to dokumentacja erudycyjnej korespondencji autora, ukazującej jego poglądy na szereg kwestii związanych z orientacją postmodernistyczną. Znamienny stosunek opinii społecznej do myśli postmodernistycznej odzwierciedlają słowa wstępu do niniejszej książki, opisujące starania wydawców o pozyskanie tekstów Lyotarda do druku: „Nie bez sporych oporów z jego strony udało nam się uzyskać zgodę na ich publikację. Zwracaliśmy mu uwagę, że może się to przyczynić do oczyszczenia go od niektórych oskarżeń, między innymi o irracjonalizm, o neokonserwatyzm, o intelektualny terrorizm, bezmyślny liberalizm, o nihilizm, o cynizm. Wydawał się on nie troszczyć o żaden z tych epitetów i mówił, że widzi w ich używaniu oznakę tego, iż zamiast czytać, we właściwym znaczeniu słowa czytać, i przedstawiać argumenty *ad rem*, jego oponenci wolą polemizować *ad hominem* [...]”. [Tamże, s. 5].

⁷⁴ Koncept „końca” jako chwyt nie tylko popularny, ale i niezwykle generatywny stał się często eksploatowanym motywem w szeroko pojętej literaturze postmodernistycznej – przejawiając się w postaci tak poważnego, jak i ironicznego wieszczania różnych „końców” – końca religii, edukacji, literatury, aż po prześmiewczy „koniec wszystkich końców”. Zob. F. Fukuyama (1996), *Koniec historii*, Poznań; F. Fukuyama (2004), *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*, Kraków; „koniec wszystkich końców” – B. Latour (2011), *Nigdy nie byliśmy nowocześni*, Warszawa, s. 86.

⁷⁵ R. Rorty (1999), *Obiektywność, relatywizm i prawda*, Wyd. Fundacji Aletheia, Warszawa; R. Rorty (1996), *Przygodność, ironia i solidarność*, Wyd. Spacja, Warszawa.

⁷⁶ Zob. znakomity wizualizowany wykład na temat Derridy i jego pojęcia dekonstrukcji: J. K. Powell II (2009), *Post-Modernism: Deconstruction and Derrida, part 1* [online] [dostęp: 15.12.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.youtube.com/watch?v=Fs5Q0tYIVQc>; J. K. Powell II (2009), *Post-Modernism: Deconstruction and Derrida, part 2*, [online] [dostęp: 17.12.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.youtube.com/watch?v=zZ9mHGk5Fpo>.

⁷⁷ M. Foucault (2002), *Porządek dyskursu*, Wyd. Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk; M. Foucault (1999), *Narodziny kliniki*, Wydawnictwo KR, Warszawa; M. Foucault (1993), *Nadzorować i karać* (1993), Wyd. Fundacji Aletheia, Warszawa.

⁷⁸ Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.) (1993), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje*

znaczeń i świata konsumpcji⁷⁹ Zbyszka Melosika i Tomasza Szkudlarka⁸⁰. W kontekście ponowoczesnych niepokojów analizowane są teksty z zakresu pedagogiki kontestacyjnej i alternatywnej – liberalnej, emancypacyjnej, antyautorytarnej, aż po antypedagogikę⁸¹, wiązaną w polskiej literaturze przede wszystkim z nazwiskiem Bogusława Śliwerskiego. Trzeba przy tym zaznaczyć, że powyższy przegląd nie jest próbą wcielenia wątków pedagogicznych pojawiających się na polskim gruncie w nurt pedagogiki postmodernistycznej, ale służy wskazaniu źródeł inspiracji dla nowych odczytań kluczowych problemów pedagogicznych w kontekście przemian, niepokojów i zagrożeń współczesnego świata⁸².

W pedagogice specjalnej na polskim gruncie postmodernistyczne interpretacje rzeczywistości, wraz z przedstawieniem ich skutków dla osób niepełnosprawnych, najsilniej uobecniają się w analizach Amadeusza Krausego⁸³, choć egzemplifikacje tego ujęcia znaleźć można także w niektórych badaniach empirycznych innych badaczy, np. Agnieszki Żyty, Urszuli Bartnikowskiej, Jolanty Rzeźnickiej-Krupy, Agnieszki Woynarowskiej, Beaty Cytowskiej czy Beaty Borowskiej-Beszty⁸⁴. To tylko niektórzy

we współczesnych pedagogiach, IBE, Warszawa; Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.) (1990), *Ku pedagogii pogranicza*, UMK, Toruń; Z. Kwieciński (red.) (1991, 1992, 1993, 1994, 1997, 2000), *Nieobecne dyskursy*, cz. 1–6, UMK Toruń; oraz inne liczne publikacje tych autorów.

⁷⁹ Np. metafory hipermarketu, zglobalizowanej oferty konsumpcyjnej Mc Donald'sa czy mentalności *all inclusive*.

⁸⁰ Z. Melosik, T. Szkudlarek (1998), *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*, Kraków; Z. Melosik (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń; T. Szkudlarek (1993), *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

⁸¹ Zob. B. Śliwerski (1991), *Kontestacja pedagogiki końca XX wieku* [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. I., „Studia Kulturowe i Edukacyjne”, Toruń; T. Szkudlarek, B. Śliwerski (2009), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, wyd. 4, popr., Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

⁸² W. Cichosz (1999), *Postmodernistyczny dyskurs o wolności we współczesnej edukacji* [w:] W. Deptuła, W. Dykcik (red.), *Wiara i rozum we współczesnej edukacji na progu trzeciego tysiąclecia*, Szczecin, s. 123–140.

⁸³ A. Krause (2000), *Integracyjne złudzenia ponowoczesności (sytuacja ludzi niepełnosprawnych)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

⁸⁴ Np. analizą fenomenologiczno-hermeneutyczną posłużyła się: A. Żyta (2011), *Życie z zespołem Downa...*, dz. cyt; do hermeneutyki odwołuje się także U. Bartnikowska [(2010), *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Wyd. Akademickie „Akapit”, Toruń]; analizę dyskursu zastosowały w swoich badaniach J. Rzeźnicka-Krupa [(2007), *Komunikacja – edukacja – społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków] oraz A. Woynarowska [(2010), *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków]; metodę teorii

autorzy rozwijający perspektywę postmodernistyczną w pedagogice specjalnej, jednak i tyle odniesień świadczy o zasymilowaniu, przynajmniej przez część środowiska naukowego, wizji postmodernistycznego, złożonego i mglistego świata. Coraz bardziej widoczna jest też potrzeba sięgania po postmodernistyczną metodologię⁸⁵.

Wątpliwości może jednak budzić część hermeneutycznych zaleceń metodologicznych, jak choćby warunek intersubiektywnego otwarcia w formie zawieszenia wszelkich przedzałożeń teoretycznych – Husserlowskie *epoche*⁸⁶. Pełne oczyszczenie umysłu ze stanu oczekiwań poznawczych jest po prostu niemożliwe, co coraz częściej podkreślają metodolodzy. Można jednak zredukować zakres prekonceptualizacji⁸⁷, co starano się osiągnąć także w ramach niniejszych badań, jakkolwiek myśląc może być rozbudowana część teoretyczna tej monografii. Stosunkowo obszerny fundament teoretyczny służy jednak innemu celowi niż prekonceptualizacja. Ukazuje wprawdzie szeroki kontekst fenomenu emancypacji społeczności Głuchych,

ugruntowanej wykorzystała zaś B. Cytowska [(2012), *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków]. Metodą etnograficzną zajmowała się B. Borowska-Beszta, która dodatkowo własne studium badawcze uczyniła przedmiotem analiz metodologicznych [B. Borowska-Beszta (2005), *Etnografia dla terapeutów (pedagogów specjalnych)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków].

⁸⁵ Nie jest to zresztą kwestia uznaniowa, tylko konieczność wynikająca z realiów nauki XXI wieku. N. K. Denzin i Y. S. Lincoln twierdzą, iż tak jak II wojna światowa zakończyła w metodologii nauk społecznych i humanistycznych fazę tradycyjną, tak wojna wietnamska zakończyła epokę modernizmu. Oczywiście to w dużym stopniu perspektywa socjologiczna (w pewnym amerykańska); nie oznacza, że ujęcie modernistyczne zupełnie zniknęło z prac badawczych, ale wraz z pojawieniem się nowych teorii interpretacyjnych, konstruktywistycznych i konstrukcjonistycznych, interakcjonistycznych i innych osadzonych w epistemologii postpozytywizmu i poststrukturalizmu, nastąpiła wg autorów „faza rozmytych gatunków” (1970–1986). Kolejnym krokiem był złożony kryzys zarówno reprezentacji, legitymizacji, jak i praktyki badawczej, który zmusza do radykalnych przewartościowań uporządkowanego pozytywistycznego kanonu metodologicznego [N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych* [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, s. 42–47]. Problemem dla współczesnych badaczy jest zatem immanentny (wpisany w dzisiejszy paradygmat naukowy) brak oparcia i pewności, a także – jak uważa B. Borowska-Beszta – konieczność bycia elastycznym, podejmowania własnych poszukiwań strategii badawczych [B. Borowska-Beszta (2005), *Etnografia...*, dz. cyt., s. 42–46 i in.], można powiedzieć „eksperymentowania z eksperymentowaniem”

⁸⁶ K. Ablewicz (1998), *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych* [w:] S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wyd. UJ, Kraków; C. Moustakas (2001), *Fenomenologiczne metody badań*, Wyd. Trans Humana, Białystok.

⁸⁷ Zgodnie z sugestią metodologiczną K. Koneckiego, zob. tenże (2000), *Teoria ugruntowana...*, dz. cyt., s. 26–27.

jednak samo zagadnienie emancypacji, zwłaszcza jako procesu dotyczącego jednostki, zostało raczej zasygnalizowane niż poddane głębszej analizie teoretycznej (choć zgodnie z zaleceniami Koneckiego pojawiło się w formie problemowej)⁸⁸. Zdecydowało o tym kilka powodów:

- zgodnie ze wspomnianym zaleceniem ograniczono prezentację aspektu teoretycznego problemu, który mógłby utrudniać otwartą interpretację zgromadzonego materiału, co jest równoznaczne z redukcją prekonceptualizacji w ramach przyjętej metodologii badań;
- ograniczono prezentację aspektu teoretycznego, aby ten gotowy konstrukt nie wpływał na rezultat badań, czyli odkrycie procesu indywidualnej emancypacji uczestników badań;
- odkrycie perspektywy emancypacyjnej było następstwem analizy biografii uczestników, co oznacza, że to wyłonienie się owej kategorii spowodowało sięgnięcie po literaturę emancypacyjną, a nie odwrotnie. Trzeba też dodać, chronologię procedury badawczej odzwierciedla struktura niniejszej książki.

Przedmiotem badań były indywidualne doświadczenia wybranych studentek i studentów z uszkodzonym słuchem, ujęte w formę (auto)biografii⁸⁹. Osoby te, z racji podjęcia studiów wyższych, uznano za swoistą elitę intelektualną społeczności g/Głuchych, jako że wyższe wykształcenie wśród osób z uszkodzonym słuchem jeszcze do niedawna było rzadkością⁹⁰, a ich doświadczenia za znaczące dla innych. Autobiografie te to

⁸⁸ Tamże, s. 27.

⁸⁹ Szczegółowe informacje na temat uczestników badań oraz sposobu pozyskania materiału znajdują się w następnym podrozdziale.

⁹⁰ Pierwsze dwie szkoły średnie dla młodzieży z uszkodzonym słuchem, trzyletnie Technikum Budowlane w Wejherowie i czteroletnie Liceum Zawodowe dla Głuchych w Warszawie przy ul. Łuckiej otworzono stosunkowo niedawno, bo dopiero w 1976 roku. Tak więc z końcem roku szkolnego 1979/80 pierwsi głusi maturzyści opuścili technikum w Wejherowie, a z końcem roku 1980/81 – liceum przy ul. Łuckiej. Było to zatem zaledwie dwie dekady temu, a i poziom tych pierwszych egzaminów dojrzałości nie był oceniany zbyt wysoko. Nastąpił jednak przełom, związany z otwarciem drogi na wyższe uczelnie. Warszawskie Liceum Zawodowe dla Głuchych może poszczycić się tym, że jego mury opuściła pierwsza absolwentka, która w roku 1989 przešla próg wyższej uczelni. Była to Alicja Orłowska, która została przyjęta na surdopedagogikę w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej (obecnie Akademia Pedagogiki Specjalnej) w Warszawie. Studia ukończyła w roku 1994 i podjęła pracę jako piąty niesłyszący pedagog w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Głuchych w Warszawie, w skład którego wchodzi liceum, które ukończyła. Zob. *Historia naszego Ośrodka*, (zestawienie do 2011 r.), [online] [dostęp: 1.06.2013]. Dostępny

jednak nie tylko wartościowe świadectwo pokonywania opresji związanej z własną niepełnosprawnością. Ponieważ okres nauki szkolnej badanych przypadł na lata, gdy w Polsce i na świecie doszło do przewartościowania poglądów na temat strategii edukacyjnych w surdopedagogice (np. diametralna zmiana postaw wobec języka migowego – początkowo jedynie dopuszczalnego, później wręcz afirmowanego) – są one także świadectwem historycznym.

Doświadczenia opisane w zebranych narracjach biograficznych stały się empiryczną podstawą do rekonstrukcji znaczeń i sensów przypisywanych przez badanych własnej niepełnosprawności i wynikających z niej ograniczeń i doświadczeń życiowych, w myśl pierwotnie przyjętego hermeneutycznego kierunku poszukiwań⁹¹, którego zwieńczeniem miało być ich wyjaśnienie i zrozumienie⁹² oraz ujęcie w model teoretyczny⁹³. Koncentracja na jakościowych walorach zebranego materiału zgodna jest z fenomenologicznymi założeniami ontologicznymi dotyczącymi niepełnosprawności i głuchoty, wyłożonymi *implicite* w poprzednich rozdziałach.

Metody jakościowe wymagają odmiennego niż w modelu pozytywistycznym postępowania, które ma zapewnić wysoką jakość badań. Osiąga się to poprzez tzw. triangulację, zwiększającą trafność przeprowadzonych badań i analiz. Istnieje kilka rodzajów triangulacji. W realizowanych badaniach zastosowano trzy jej rodzaje: triangulację metod, triangulację danych (źródeł) i triangulację teoretyczną⁹⁴. Triangulacja teoretyczna polegała na

w internecie: <http://www.oswg-wawa.edu.pl/pl/>; *Historia placówki*, (zestawienie do 2011 r.) [online] [dostęp: 1.06.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.osw2wejherowo.pl/o-nas/historia-placowki>. O fali młodzieży z uszkodzonym słuchem docierającej na wyższe uczelnie możemy mówić dopiero od kilkunastu ostatnich lat.

⁹¹ M. Nowak-Dziemianowicz, syntezując myśl P. Ricoeura i H. Gadamera, pisze: „Celem hermeneutyki jest zrozumienie, opis i interpretacja doświadczeń człowieka jako tekstu umieszczonego w historycznym i społecznym kontekście. Jest to możliwe poprzez odwołanie się badacza do subiektywnej interpretacji życia lub pewnych jego aspektów, przedstawionych przez człowieka w jego własnych języku”, zob. M. Nowak-Dziemianowicz (2006), *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, wyd. 2, Wyd. DSWE, Wrocław, s. 59.

⁹² H. G. Gadamer (1993), *Prawda i metoda*, Wyd. Inter Esse, Kraków; E. Husserl (1990), *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa; F. Lyotard (2000), *Fenomenologia*, Wyd. KR, Warszawa.

⁹³ Przy czym chodzi tu o tzw. teorie średniego zasięgu, budowane z uporządkowanych danych empirycznych, a nie wyprowadzonych dedukcyjnie z przyjętych wstępnie aksjomatów, zob. K. Konecki (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

⁹⁴ K. Konecki (2000), *Studia z metodologii...*, dz. cyt., s. 86.

próbie zinterpretowania pozyskanego materiału badawczego w świetle różnych perspektyw teoretycznych. Stąd też w niniejszym rozdziale ukazane zostały korelacje różnych założeń koncepcyjnych w obszarze wybranego paradygmatu, stanowiące ramy umożliwiające właściwe interpretacje zebranego materiału. Triangulacja źródeł została zrealizowana poprzez zróżnicowanie wariacji wewnętrznej grupy, z uzupełnieniem zebranego materiału biograficznego opublikowanymi tekstami biograficznymi. Natomiast założenia triangulacji metodologicznej, polegającej na łączeniu różnych procedur badawczych, zostały spełnione poprzez połączenie metody biograficznej z metodą teorii ugruntowanej⁹⁵.

Teoria ugruntowana (*The grounded theory*) jest zarówno strategią pozyskiwania materiału empirycznego (różnorodnego, którego dobór podyktowany jest celem i przedmiotem badań), jak również metodą jego analizy. Obejmuje szereg etapów i procedur, np. kodowania, mapowania, ciągłych porównań itd., które wspomagają proces interpretowania zgromadzonych faktów. W teorii ugruntowanej występuje wiele pojęć obecnych w słowniku pozytywistycznej metodologii ilościowej, np. pojęcie hipotezy, jednak – jak zwraca uwagę Krzysztof Konecki – w przyjętym kontekście teoretycznym znaczą one zupełnie co innego. Trzeba tutaj podkreślić, że Konecki jest w Polsce naczelnym metodologiem i propagatorem opcji badań jakościowych, której źródeł trzeba upatrywać w przywoływanych wielokrotnie przez autora pracach B. Glasera, A. L. Straussa i J. Corbina z lat 1967–90⁹⁶. Do roku 2006 monografia Koneckiego na temat teorii ugruntowanej była jedynym opracowaniem poświęconym tej metodzie w polskojęzycznej literaturze przedmiotu. Później lukę tę dopełniła monografia Kathy Charmaz, przedstawiająca zmodyfikowaną wersję tej metody, zorientowaną konstruktywistycznie⁹⁷ (wersję tę można wykorzystywać w tradycyjnych pozytywistycznych badaniach; jak mówi autorka, nawet „dla wielu badaczy metody teorii ugruntowanej służyły za wzorzec w prowadzeniu badań jakościowych

⁹⁵ K. Charmaz (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Wyd. Naukowe PWN; K. Charmaz (2009), *Teoria ugruntowana w XXI wieku* [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.) *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa; K. Konecki (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

⁹⁶ K. Konecki (2000), *Studia z metodologii...*, dz. cyt., passim.

⁹⁷ K. Konecki (2009), *Konstruowanie teorii ugruntowanej według Kathy Charmaz (Przedmowa do wydania polskiego)* [w:] K. Charmaz, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik...*, dz. cyt., s. IX–X.

ostemplowanych zgodą pozytywistów⁹⁸). Jeszcze bardziej radykalną postawę postmodernistyczną przyjmuje autorka w rozdziale mieszczącym się w wielokrotnie przywoływanym już podręczniku metodologicznym Denzina i Lincoln, przyjmując teorię ugruntowaną we wcześniejszej, klasycznej wersji za narzędzie, jednak odcinając się od analizy ściśle obiektywistycznej. Teoria ugruntowana w koncepcji Charmaz skupia się raczej na zjawisku niż na metodach jego badania; na poznaniu i przedstawieniu badanego życia społecznego⁹⁹.

Krzysztof Konecki za Glaserem i Straussem określa teorię ugruntowaną jako długotrwały proces budowania teorii średniego zasięgu w oparciu o systematycznie zbierane i analizowane dane empiryczne. Do teorii dochodzi się tu drogą indukcji w trakcie kumulowania materiału empirycznego, a nie dedukcji z wcześniej przyjętych założeń teoretycznych. Badacz, obserwując pewien wycinek rzeczywistości społecznej, buduje – analogicznie jak w badaniach tradycyjnych, ilościowych – swoje hipotezy, pojęcia, określa własności tych pojęć, po czym weryfikuje je i modyfikuje, często wielokrotnie, by w wyniku tego długotrwałego procesu badawczego dojść w końcu do teorii. Teorię tworzą zatem i gruntują dostarczane obserwacje i wyprowadzane z nich wnioski, a retoryka weryfikacyjna zostaje zastąpiona retoryką dostosowania, zgodnie z którą teoria ugruntowana – a ściślej jej kategorie – ma się bezpośrednio „dostosować” do danych zebranych w trakcie badań. Kategorie są z tych danych wypreparowywane. Danych empirycznych nie powinno się zatem wymuszać lub wybierać, by przystosować je do wcześniej istniejących kategorii. Jak pisze Konecki: „Zbieranie danych, budowanie hipotez i ich weryfikacja nie są wyraźnie rozdzielone w czasie, jak ma to miejsce w tradycyjnych badaniach, ale są procedurami, które wzajemnie wielokrotnie się przeplatają w czasie długiego procesu generowania teorii”¹⁰⁰.

Sieć uwikłań teoretycznych problemu badawczego została przedstawiona w różnych aspektach filozoficzno-metodologicznych, wynikających z przyjętego paradygmatu badawczego. W ten sposób ujawniają się pośrednio również ogólne dylematy metodologiczne we współczesnych badaniach humanistyczno-społecznych, jednak otwiera to szerokie pole

⁹⁸ K. Charmaz (2009), *Teoria ugruntowana w XXI wieku...*, dz. cyt., s. 710.

⁹⁹ Tamże, s. 712.

¹⁰⁰ K. Konecki (2000), *Studia z metodologii...*, dz. cyt., s. 27.

interpretacyjne w obszarze analizy zgromadzonego materiału. Podążając metodycznie ku teorii ugruntowanej, można oczekiwać wyłonienia się szczegółowych kategorii analitycznych, jednak wstępnie wytyczony obszar poszukiwań badawczych pociągał za sobą konieczność znalezienia odpowiedzi na następujące pytania:

1. W jaki sposób uczestnicy badań odkrywali swoje uszkodzenie słuchu oraz wynikające z niego ograniczenia?
2. Jakie ograniczenia wynikające z uszkodzenia słuchu okazały się opresyjnymi w ich życiu?
3. Jakie znaczenie nadali owej opresji?
4. Jakie znaczenie nadawali i nadają swojej głuchocie?
5. Jakie czynniki społeczne powodowały i nadal powodują poczucie bycia niepełnosprawnym, a jakie przyczyniają się do nieodczuwania niepełnosprawności lub zaprzeczenia jej?
6. Jaka strategia została zbudowana wykorzystana dla pokonania opresji?
7. Jak badani określają kryteria życiowej samorealizacji i odniesienia sukcesu?
8. Jakie zasoby osobiste zostały zaktywizowane i wykorzystane na drodze pokonywania opresji?
9. Jak uczestnicy badania postrzegają swoje miejsce w świecie społecznym?
10. Jak trendy emancypacyjne aktualne w społeczności g/Głuchych odzwierciedlają się w indywidualnych doświadczeniach uczestników badań i jakie mają dla nich znaczenie?
11. Jaki obraz własnej przyszłości uczestnicy badań budują w swoich wyobrażeniach?

Odpowiedzi na powyższe pytania poszukiwano w narracjach uczestników badań, jednak nie były im one zadawane wprost, a jedyne zadanie, jakie przed nimi postawiono, polegało na odtworzeniu własnej drogi edukacyjnej do wyższego wykształcenia. Zatem treści, które badani zdecydowali się przedstawić, były kwestią ich osobistego wyboru. Dla unaocznienia gotowości uczestników do współuczestnictwa w badaniach oraz ich głębokiej świadomości dotyczącej celu wykorzystania ich biografii zostanie przytoczonych kilka wypowiedzi pochodzących z tych prac. Przekonanie,

że teksty uczestników dotrą do szerszego odbiorcy, wyrażają np. słowa Matyldy¹⁰¹, skierowane wprost do wyobrazonego czytelnika: „Na wstępie chcę was wszystkich pozdrowić”. Podobnie Jolanta, przedstawiając się, zapowiada: „Więcej o moim życiu dowiedzie się z tej pracy, którą przygotowałam”. Czasem potencjalni czytelnicy są opisani wprost, tak np. Aneta swoją pracę kieruje „głównie do studentów surdopedagogiki, pedagogów pracujących z uczniami niesłyszącymi, tak w szkołach specjalnych, jak i ogólnodostępnych, integracyjnych, oraz pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, kształtujących ścieżki edukacyjne dzieci niesłyszących, ale także i do grupy osób z uszkodzonym słuchem, która być może przyczyni się do zwiększenia liczby niesłyszących na wyższych uczelniach”.

Na początku tego rozdziału został wyraźnie przedstawiony cel badań, jednak ich uczestnicy określali także swoje prywatne cele pisania biografii i dzielenia się swoim doświadczeniem. Oto kilka ich refleksji. Uczestnicy mają świadomość własnego trudu włożonego w pokonywanie barier i chcieliby, aby dowiedzieli się o tym inni – słyszący, ale nie tylko oni:

Wybrałam taki temat pracy, aby pokazać na przykładzie mojej własnej biografii, jak trudno odnaleźć się osobie niesłyszącej w środowisku ludzi słyszących i jak ciężką oraz żmudną drogę trzeba przejść, aby dostać się na wyższą uczelnię. (Karolina)

Doskonale wiem, że słyszący nie potrafią sobie wyobrazić, co to znaczy mieć uszkodzony słuch. Nie mają też pojęcia, co sami mogą zrobić, aby zniwelować dzielące nas bariery [...]. Tę pracę postanowiłam napisać, ponieważ chcę i zależy mi, by słyszący mogli zrozumieć sytuację takich osób jak ja [...]. Opisałam [...] możliwości i przeszkody, które utrudniały mi życie w społeczeństwie. Pokazałam również to, co pomogło pokonać te przeszkody. (Aldona)

Opisuję w swej pracy swoje życie, jakie miałam i jakie mam. Poruszam także problemy ogólne osób niesłyszących, ich kontakty [...]. Jest mi łatwiej o tym pisać, bo sama jestem osobą niesłyszącą [...]. Praca moja jest autobiograficzna. Opisuję w niej swoje własne życie. Jest ona świadectwem moich przeżyć, postawy i oglądów, którymi chcę się podzielić z innymi [...]. Doświadczenia edukacyjne osoby z uszkodzonym słuchem, która mimo trudności ukończyła szkołę średnią, zdała maturę,

¹⁰¹ Imiona zostały zmienione, a i tak używane są tylko incydentalnie – wyjaśnienie czytelnik znajdzie w następnym podrozdziale mieszczącym charakterystyki uczestników.

zdobyła wyższe wykształcenie na studiach magisterskich i podyplomowych, mogą być ważne dla obecnych i przyszłych surdopedagogów, surdopsychologów, dla osób głuchych i słabosłyszących oraz dla ich rodziców. (Matylda)

Studentom zależy nie tylko na pokazaniu swoich problemów, choć motyw ten obecny jest w wielu pracach. Uważają również, że ich biografie mogą przyczynić się do pokonania negatywnych stereotypów społecznych:

Jaki jest cel pisania takiej pracy? Otóż u większości społeczeństwa słyszących panuje stereotyp na temat osoby z wadą słuchu, jako nie potrafiącej niczego zrozumieć, mówić, jak również nie znającej emocji [...]. O nas mało się pisze, pokazuje w telewizjach. Jak już, to jesteśmy przedstawieni często w błędnym świetle. Przez małą wiedzę o naszym świecie powstały stereotypy powielane od dawnych czasów [...] Piszę tę pracę z nadzieją, że wpłynie ona pozytywnie na myślenie o nas, zlikwidowanie stereotypów. (Tadeusz)

Są i tacy, którzy widzą w pisaniu biografii narzędzie do pracy i komunikacji ze swoimi niesłyszącymi uczniami. Mają świadomość, że mogą być dla nich wzorem i że własne doświadczenia mogą być ważnym punktem odniesienia w budowanej relacji wychowawczej. Jednak oprócz tego pojawia się też ciekawy wątek prywatnego wykorzystania tak spisanej historii:

Praca poświęcona jest historii mojego życia [...]. Traktuję ją bardzo osobiście i będzie stanowić dla mnie dość ważną rodzinną pamiątkę. Na pewno pokażę ją kiedyś moim dzieciom. Chciałabym, aby dla moich uczniów była przykładem, że jak tylko będą chcieli, to mogą wiele w życiu osiągnąć. Brak dobrego słuchu nie może na tej drodze być przeszkodą, a wręcz przeciwnie, może stać się jeszcze większym bodźcem do pracy nad sobą. (Martyna)

Pogłębiona refleksja może również stanowić istotny punkt na drodze osobistego rozwoju, co zresztą było również założeniem projektu:

Do małej grupy osób, które mają uszkodzony słuch i ukończyły szkołę wyższą, należała moja osoba. Dlatego chcę przedstawić własne doświadczenia [...]. Praca dyplomowa stanowi dla mnie inspirację do dalszych działań. (Aneta)

Tak więc przedstawione fragmenty ujawniają osobiste motywy pisania biografii i są to – co trzeba podkreślić – motywy niezwykle zróżnicowane, jednak wszystkie one wskazują na wzbogacenie założonego przez autorkę celu badawczego o cele indywidualne. Ponieważ, zgodnie z zapowiedzią, głos stopniowo oddawany będzie samym uczestnikom badań, rozdział ten zakończy nieco obszerniejsza wypowiedź jednej ze studentek, ukazująca jej złożone oczekiwania, ale i entuzjastyczny stosunek do projektu, która nie tylko potwierdza przypuszczenie, że udział w badaniu miał dla uczestników niebagatelne znaczenie, ale i jest świadectwem ich głębokiego zaangażowania. Jednocześnie fragment ten będzie dobrym wprowadzeniem do bliższego przedstawienia osób, które współtworzyły niniejszą pracę, dzieląc się nie tylko swoimi wspomnieniami, doświadczeniami, ale i emocjami oraz kreatywnością. Oto fragment pochodzący z pracy Patrycji¹⁰²:

W dzieciństwie nieustannie marzyłam, by napisać pamiętnik o sobie, ale w końcu napisałam o sobie pracę licencjacką. Jestem osobą z uszkodzonym słuchem, która ukończyła szkołę specjalną, a do niedawna takie osoby rzadko dochodziły w naszym kraju do poziomu wyższego wykształcenia [...]. Dlatego – w moim przekonaniu – tak bardzo potrzebna jest naukowa wiedza, osadzona głęboko w doświadczeniach indywidualnych tych, którym się udało ukończyć studia, żeby naprawdę zrozumieć te potrzeby i poznać warunki skutecznej edukacji. Myślę, że i moje refleksje mogą być tu przydatne, dlatego zdecydowałam się na szczere opisanie własnej drogi do studiów i wybranego przeze mnie pięknego zawodu nauczycielskiego. Mojej pracy przyświecał cel pomocy innym: następnym głuchym, którzy zdecydują się odważyć i sięgnąć po dyplom

¹⁰² Praca poddana była korekcie językowej w zakresie, jaki opisuję w ostatnim podrozdziale tej części pracy, dotyczącym zasad opracowania i prezentacji materiału badawczego, zresztą czynię to na przykładzie tekstu tej samej autorki. Tym samym chcę uprzedzić zrozumiałe wątpliwości, czy rzeczywiście jest to tekst osoby z poważnym uszkodzeniem słuchu albo czy jest to tekst pisany samodzielnie. Na oba te pytania należy odpowiedzieć twierdząco, przy czym nie ulega wątpliwości, że mimo uszkodzenia słuchu i trudności w posługiwaniu się gramatyką (których nie widać w tym, skorygowanym już, tekście, ale które widoczne są w posiadanej przeze mnie wersji sprzed korekty) trudności tych jest świadoma również sama Patrycja. Napisana przez nią praca dowodzi, że mamy do czynienia z osobą ekspresyjną, wrażliwą językowo i po prostu uzdolnioną. Nie jest to zresztą jedyna uczestniczka badań, której zdolności zdecydowanie przyczyniły się do osiągnięcia osobistego sukcesu edukacyjnego. Na taką specyfikę posługiwania się językiem przez głuchych uczniów i studentów – ograniczenia kompetencyjne w zakresie gramatyki przy czasami wielkiej wrażliwości i kreatywności literackiej – zwraca uwagę M. Marschark [(1997), *Raising and Educating a Deaf Child. A Comprehensive Guide to the Choices, Controversies, and Decisions Faced by Parents and Educators*, Oxford University Press, New York, Oxford, s. 145–147].

wyższej uczelni, oraz uczelniom i wykładowcom, którzy odważą się otworzyć na głuchych. Przekonanie o znaczeniu tego celu spowodowało, że zdecydowałam podzielić się swoimi doświadczeniami – i tymi dobrymi, i tymi złymi, napisać o sukcesach i porażkach, o marzeniach i rozczarowaniach. Zapewniam, że wcale niełatwo zdobyć się na taką szczerość, bo to nasze osobiste życie i nigdy nie wiadomo, co sobie pomyślą o nas inni. Można pomyśleć: cóż to za praca naukowa opisać swoje własne życie. Jednak przełamanie tych oporów, o których pisałam, spojrzenie na siebie z dystansu, przy znajomości pełnej – czasem aż do bólu! – prawdy o sobie, jest wysiłkiem nie mniejszym niż zbieranie materiałów o kimś obcym i według mnie stanowi prawdziwy wysiłek badawczy: w oparciu o metody pracy naukowej można się wiele nauczyć z własnej biografii i potem dać tę niepowtarzalną wiedzę innym. W moim odczuciu przy zbieraniu i napisaniu pracy twórczo rozwijałam się: pracowałam bujną wena, sercem, emocjami i umysłem.

Uczestnicy badań i dobór materiału badawczego

Materiał badawczy zbierany był w latach 2004–2012¹⁰³, wyjściowo stanowiło go 25 prac autobiograficznych¹⁰⁴, ukierunkowanych na analizę i zrozumienie własnych doświadczeń edukacyjnych, pisanych przez studentki (18)

¹⁰³ Pierwsze materiały, które dotyczą jednej z osób, są nieco wcześniejsze – pochodzą z roku 2000. Nie były one jeszcze pełną biografią edukacyjną, stanowiły jednak osobiste zapiski z refleksjami dotyczącymi własnych doświadczeń edukacyjnych, w pełni przystające do pozostałego materiału biograficznego.

¹⁰⁴ Posiadam więcej takich biografii, jednak kilka osób nie zgodziło się na wykorzystywanie ich do innych celów niż związane z dyplomowaniem. Korzystam zatem wyłącznie z prac niezastreżonych do celów badawczych. W dwu przypadkach korzystam z wywiadów narracyjnych, stanowiących element prac pisanych pod moim kierunkiem przez uczestników seminariów, które prowadziłam na Uniwersytecie Łódzkim (praca magisterska) i w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi (praca dyplomowa), jako studia przypadków innych osób z uszkodzonym słuchem (studia biograficzne, ale nie autobiograficzne). Za udostępnienie do celów badawczych zawartych w nich biograficznych wywiadów narracyjnych bardzo dziękuję swoim studentom: Panu Emilowi Kurzawie oraz Pani Paulinie Romanowskiej. Do przeprowadzenia wywiadów narracyjnych autorzy byli przygotowani w ramach seminarium. Założenia wywiadów były spójne z metodologią prac autobiograficznych. W poszanowaniu praw autorskich włączam tytuły prac do bibliografii, a wykorzystane w analizie fragmenty sygnowane będą imionami ich bohaterów: Adrianny (imię bohaterki fikcyjne) [E. Kurzawa (2010), *Osoba z uszkodzonym słuchem jako surdopedagog (studium indywidualnego przypadku)*]. Praca magisterska, Uniwersytet Łódzki, Łódź, kps. przechowywany w Bibliotece Uniwersytetu Łódzkiego; Tomasza [P. Romanowska (2008), *Głusi i słyszący i ich dwa światy – doświadczenia życiowe niesłyszącego surdopedagoga (studium indywidualnego przypadku Tomasza R)*]. Praca dyplomowa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Łódź, kps. przechowywany w Bibliotece WSP w Łodzi].

i studentów (7) z uszkodzonym słuchem, studiujących pedagogikę specjalną (surdopedagogikę) lub pedagogikę (różne specjalności, najczęściej pedagogikę opiekuńczo-wychowawczą), ale w powiązaniu z późniejszym przygotowaniem do zawodu surdopedagoga (studia podyplomowe lub kursy kwalifikacyjne). Większość z tych osób włączona była do projektu badawczego będąc na etapie studiów podyplomowych, choć w badanej grupie są i tacy, którzy studiowali wówczas na studiach licencjackich oraz uzupełniających magisterskich. Trzeba tu zaznaczyć, że choć w tradycji polskiej status studenta zarezerwowany jest dla osób studiujących na studiach licencjackich lub magisterskich¹⁰⁵, to w niniejszej pracy określenie to używane będzie także w odniesieniu do uczestników studiów podyplomowych. Wprawdzie ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* określa takie osoby mianem słuchaczy¹⁰⁶, ale użycie tego określenia wobec przedstawicieli tak specyficznej grupy daje wiele do myślenia, kiedy zastanowić się, jak paradoksalny efekt językowy tworzy to połączenie. Już samo pojęcie „słuchacza” z punktu widzenia pedagogiki jest kontrowersyjne, obnaża bowiem słabość myślenia o istocie studiowania w ogóle¹⁰⁷. Pojęcie „słuchacz studiów podyplomowych” w praktyce jest bardzo rzadko używane przez studiujących, a w dyskursie publicznym prawie nierozróżnialne. Zwrócenie na nie uwagi uczestnikom badań wywoływało ich zdziwienie, a nawet rozbawienie. Nie jest to jednak tylko zabawna zbitka słowna, bowiem oksymoroniczne określenie „niesłyszący słuchacz” czy „głuchy słuchacz” niechcący ujawnia również niezamierzenie dyskryminujący charakter praktyk oświatowych.

¹⁰⁵ Art. 2. ust. 1 pkt. 18k *Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.), tekst ujednolicony [online] [dostęp: 20.03.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/reforma-szkolnictwa-wyzszego/tekst-ujednolicony-prawo-o-szkolnictwie-wyzszym>.

¹⁰⁶ Tamże, art. 2. ust. 1 pkt. 18 m.

¹⁰⁷ Podział na studentów i słuchaczy wydaje się nie mieć żadnego uzasadnienia merytorycznego i być sprzeczny z wiedzą o nauczaniu, ponieważ zakłada poprzez zróżnicowanie semantyczne różnice w organizacji procesu dydaktycznego. Tymczasem jest wręcz odwrotnie. Realizacja założeń Procesu Bolońskiego wiąże się ze standaryzacją oferty dydaktycznej i uzyskiwanych efektów kształcenia, które w ramach poszczególnych przedmiotów powinny być porównywalne na studiach licencjackich, magisterskich i podyplomowych (mogą się różnić założone poziomy kwalifikacji). Podział na studentów i słuchaczy ma więc, prawdopodobnie, wyłącznie znaczenie administracyjne, gdyż wiąże się z dodatkowymi uprawnieniami (np. legitymacja studencka, zniżki w rozmaitych opłatach, w tym zniżka na przejazdy komunikacją zbiorową, uprawnienia stypendialne). Jako taki jest anachronizmem, z którym trudno spotkać się w innych krajach. Ponieważ określenie statusu osoby uprawnionej można uzyskać w inny sposób, powinno się rozważyć odejście od takiego rozróżnienia. Jest to tylko kwestia poboczna w podjętym temacie, ale to właśnie ten temat ujawnia nieadekwatność krytykowanego terminu.

Sam pomysł pisania biografii edukacyjnych inspirowany był pracami badawczymi andragogów z Uniwersytetu Łódzkiego. Ośrodek Łódzki znacząco przyczynił się do rozwoju metody biograficznej, która dla celów pedagogicznych wykorzystywana jest nie tylko jako instrument badawczy, ale także jako wartościowy projekt pozwalający na uzyskanie samowiedzy, z możliwością jej dalszego spożytkowania na potrzeby własne i innych uczestników procesów edukacyjnych¹⁰⁸. W bieżącym roku odbyła się już VII Łódzka Konferencja Biograficzna pod hasłem „Biografia i badanie biografii”¹⁰⁹, organizowana przez Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Jest zatem zrozumiałym, że bliskość źródła tej metody w naturalny sposób skłania do jej praktycznego wykorzystania. Do prowadzenia prac autobiograficznych przyczyniły się także własne pozytywne doświadczenia opieki seminaryjnej nad pewną szczególną pracą licencjacką, która łączyła w sobie cele edukacyjne i terapeutyczne. Dotyczyła studentki walczącej z głęboką depresją i tendencjami suicydalnymi¹¹⁰. Ze względu na obrany przez studentkę kierunek studiów praca została ukierunkowana na problemy pedagogiczne, związane z doświadczeniami edukacyjnymi, terapeutycznymi i rozwojowymi¹¹¹. Doświadczenie to

¹⁰⁸ Zob. O. Czerniawska (1998), *Biografie edukacyjne i ich zastosowanie w kształceniu andragogicznym*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2; P. Dominice (2006), *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wyd. Naukowe WSHE, Łódź; E. Dubas (1997), *Warsztaty przyszłości w naukach o wychowaniu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków; i inne.

¹⁰⁹ Zob. VII Łódzka Konferencja Biograficzna – *Biografia i badanie biografii „Osobliwości biografii edukacyjnych”*. Komunikat nr 2 [online][dostęp: 19.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://wnow.uni.lodz.pl/doc/kom12013.pdf>.

¹¹⁰ Z tego właśnie powodu powierzono mi rolę promotora jej pracy dyplomowej: jako uczelniej rzeczniczce osób niepełnosprawnych i jako psychologowi.

¹¹¹ Było to nie tylko odpowiedzialne zadanie, ale także bardzo trudne wyzwanie organizacyjne. W czasie pisania pracy studentka była hospitalizowana, pozostawała w terapii. Konieczne było precyzyjne określenie obszarów współpracy i kontaktu z psychoterapeutką oraz prowadzącym lekarzem psychiatrą. Przystępując do tej pracy, opierałam się na założeniach Duccio Demetrio [zob. D. Demetrio (2000), *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 31–43], jednak z racji swojej roli promotora nie wchodziłam bezpośrednio w rolę terapeutki. Natomiast terapeutyczne efekty pracy były wręcz nieoczekiwane duże. To właśnie pisanie autobiografii doprowadziło do kolejnych odsłon różnych obszarów problemowych, łącznie z identyfikacją traumy, która wcześniej nie była przedmiotem pracy terapeutycznej. Opisuując własne wspomnienia, studentka decydowała się na podjęcie kolejnych kroków w terapii, tak więc studia nad sobą intensyfikowały treści przenoszone do gabinetu terapeutycznego, aktualizowały przeżywane konflikty, pozwalały przekonstruować je poznawczo. W mojej ocenie zwiększyło to u autorki świadomość kontroli nad własnym życiem, pełnym przeciwności, oraz świadomość sensu pracy nad własnym rozwojem. Odważne spojrzenie w oczy widmom z przeszłości, podejmowanie kolejnych wyzwań edukacyjnych, budowanie kompetencji zawodowych na

dowodilo głębokiego sensu naukowego, dydaktycznego i terapeutycznego pisania o sobie. Potwierdziła to również obiektywna ocena ekspertów Państwowej Komisji Akredytacyjnej, wizytującej uczelnię w 2007 r., gdyż pracę oceniono jako oryginalną, wyróżniającą się, a metodologię za wartościową i zbyt rzadko jeszcze wykorzystywaną w badaniach. To właśnie ta opinia ostatecznie zaważyła na wyborze takiej, a nie innej metody badawczej, co z kolei pozwoliło utwierdzić się w przekonaniu o celowości proponowania studentom z niepełnosprawnością – zwłaszcza studentom pedagogiki i pedagogiki specjalnej – prac o charakterze autobiograficznym, ukierunkowanych na różne problemy szczegółowe¹¹². Trzeba natomiast podkreślić, że to im pozostawiano wybór, czy będą uczestniczyć w tego rodzaju projekcie, czy też nie. Tego rodzaju przedsięwzięcia badawcze nie mogą się bowiem opierać na przymusie, a u ich podstaw musi leżeć przekonanie, że są źródłem naukowych i osobistych korzyści.

Materiał biograficzny powstawał zatem zarówno dla celów badawczych, jak i dydaktycznych. Wykorzystany przez jego autorów w celach warsztatowych, służył samopoznaniu, był źródłem wiedzy o edukacji osób z uszkodzonym słuchem na zajęciach z surdodydaktyki i psychologii dziecka z uszkodzonym słuchem, a także stanowił podstawę empiryczną prac dyplomowych. Ciekawe, że w wielu wypowiedziach pojawiła się spontaniczna refleksja o zmianie stosunku do własnych doświadczeń edukacyjnych w trakcie dojrzewania do decyzji o przystąpieniu do takiego projektu. Studenci często pisali, że niejednokrotnie byli zaskoczeni, iż ich własna historia może być przedmiotem naukowej analizy, że może być podstawą prac badawczych. Mimo iż sami często przyznawali, że korzystali lub korzystają z własnego doświadczenia lub doświadczeń innych osób niepełnosprawnych, traktowali to zawsze jako źródło wiedzy o statusie

własnych trudnych doświadczeniach życiowych i działania na rzecz pomocy innym – to niewątpliwe korzyści emancypacyjne wyniesione przez autorkę pracy. Dla mnie – cenne doświadczenie osobiste i zawodowe, którego efekty starałam się również przenieść na pracę z innymi studentami z niepełnosprawnością. Dotyczyło to przede wszystkim najliczniejszej grupy moich studentów z uszkodzonym słuchem, chociaż w spektrum odczuwanych przez nich opresji rzadko mieściły się aż tak traumatyczne przeżycia. Pani H. K., której to wartościowe doświadczenie zawdzięczam – serdecznie dziękuję i podtrzymuję ją w Jej planach nadania wspomnieniom formy książki.

¹¹² Prace studentów niesłyszących to tylko część biografii edukacyjnych, powstających w ramach prowadzonych przeze mnie seminariów. Interesujący materiał badawczy stanowią także prace (auto)biograficzne dotyczące osób z padaczką, z uszkodzonym wzrokiem, zespołem Tourette'a, DDA czy – jak powstająca obecnie praca – z chorobami autoimmunologicznymi.

pozanaukowym lub w ogóle nie rozważali relacji pomiędzy wiedzą naukową a osobistym doświadczeniem. Uprawomocniona praktyką dydaktyczną w ramach studiów surdopedagogicznych konfrontacja własnych doświadczeń z teorią naukową nobilituje rangę tych doświadczeń, ale również określa ich miejsce w hierarchii wiedzy specjalistycznej. Afirmując osobiste doświadczenia, nie pozwala im jednocześnie umniejszać rangi innych źródeł wiedzy. Doceniając je, uczy również szacunku dla płynących z nich wartości i uaktywnia potrzebę intersubiektywnej konfrontacji z doświadczeniami innych. Istotne było, aby zapewnić warunki do takiej konfrontacji. Tu trzeba podkreślić, że w sukurs tym staraniom przyszło kierownictwo studiów podyplomowych na kierunku surdopedagogika w Wyższej Szkole Pedagogicznej, które wyraziło zgodę, aby obrona prac dyplomowych zorganizowana była w formie seminaryjnej. Każdy z dyplomantów, w obecności wszystkich pozostałych, przedstawiał najważniejsze wnioski ze swojej pracy i odpowiadał na związane z nią pytania recenzentów, a i również pozostałych uczestników seminarium. Odbywało się to raczej w formie wspólnej dyskusji niż typowego egzaminu. Była to sprzyjająca okazja, by poprzez wymianę doświadczeń nadać im pożądany walor intersubiektywności. Pokonywanie ograniczeń związanych z własną niepełnosprawnością stanowi cenne źródło praktycznej wiedzy dla pedagoga specjalnego, chociaż istnieje ryzyko przedwczesnej generalizacji wypływających stąd wniosków. Wymiana tak różnych doświadczeń osobistych pozwala spojrzeć z różnych punktów widzenia na wyzwania związane z kształceniem dziecka z uszkodzonym słuchem. Ten efekt zadziałał w praktyce bardzo dobrze. Wydaje się, że było to też ważne dla słyszących studentów surdopedagogiki, podobnie jak wartościowe było dla nich w ogóle doświadczenie wspólnego studiowania ze studentami niesłyszącymi. Szczególnie dobre efekty przyniosły studia prowadzone w roku akademickim 2007/2008, kiedy osoby z uszkodzonym słuchem stanowiły prawie połowę grupy.

W pracy nad biografią metaforą przewodnią była „droga” – droga osoby z uszkodzonym słuchem do matury, studiów i zawodu pedagoga. Ponieważ nieskonkretyzowane zadania typu otwartego mogą być dla osób niesłyszących trudne, badani oczekiwali bliższych wskazówek. Zaproponowano więc zastosowanie w narracji perspektywy linearnej: od dzieciństwa, kiedy nastąpiło lub zostało zdiagnozowane uszkodzenie słuchu (zdecydowana większość badanych to osoby z wczesnym uszkodzeniem

prelingwalnym), do chwili obecnej, łącznie z ukazaniem planów zawodowych i marzeń. W sposób naturalny zaznaczyły się zatem pewne etapy życia uczestników badań: okres przed pójściem do przedszkola, okres przedszkola, szkoły, studiów, jednak ostatecznie o treści pracy, jej strukturze i sposobie opracowania materiału decydowali sami autorzy w trakcie zajęć seminaryjnych i podczas pracy nad swoją biografią. Różnią się więc one między sobą układem, zawartością, objętością, treścią, formą językową, a także odstępstwami od wyjściowej perspektywy linearnej. Należy to uznać za pozytywny efekt minimalnej ingerencji w narrację.

Etapy pracy nad biografią wyglądały zatem następująco:

1. Przedstawienie idei pracy autobiograficznej i ukazanie celów takiej pracy.
2. Pozyskanie chętnych do współpracy i wzbudzenie motywacji do podzielenia się własnymi doświadczeniami edukacyjnymi u tych, którzy się na taką formę zdecydowali.
3. Spisanie wspomnień lub udzielenie wywiadu. Ten etap pracy realizowany był w dwu wariantach, ze względu na zróżnicowany poziom kompetencji językowych badanych osób. W trzech przypadkach były to wywiady przeprowadzone z pomocą tłumaczy języka migowego¹¹³. Wybór takiej opcji spowodowany był obawami badanych przed obszerniejszą wypowiedzią na piśmie, nie było więc powodu, by wobec tego niepotrzebnie obciążać ich dodatkową pracą pisemną. Obecność tłumacza nie tylko umożliwiła pogłębioną komunikację w formie preferowanej przez studentów (a dzięki temu powstanie nieobciążonej trudnościami komunikacyjnymi

¹¹³ W tych przypadkach sama prowadziłam wywiad i dokonywałam jego transkrypcji, na której studenci prowadzili dalej swoje własne analizy, a ja własne. Dwie osoby były uczestnikami mojego seminarium, a jedna seminarium prowadzonego przez inną osobę. Na taką formę zdecydowałyśmy się wspólnie z prowadzącą seminarium Teresą Wejner. Mój udział ograniczał się w tym przypadku również do przeprowadzenia wywiadu i dokonania jego transkrypcji. Wywiad – za zgodą respondentki i promotorki – analizuję w swojej pracy niezależnie od sposobu jego dalszego wykorzystania na tamtym seminarium. Tej drugiej również bardzo dziękuję za otwartość na nowe doświadczenia edukacyjne i życzliwą współpracę. T. Wejner, bez wcześniejszych doświadczeń z zakresu surdopedagogiki, bez wahań przyjęła pod opiekę i skutecznie poprowadziła do dyplomu cztery studentki z głębokim uszkodzeniem słuchu, uczestniczące także w moich badaniach (oczywiście, kluczowa była tutaj także pomoc tłumaczy). Chciałam serdecznie podziękować Pani Doktor za to, że przyczyniła się również w ten sposób do ich życiowego sukcesu i uzyskania tytułu magistra.

obszernej opowieści), ale również nagranie wywiadów na dyktafon. W dwu kolejnych przypadkach wywiady prowadzili przeszkoleni seminarzyści, opracowujący studia przypadków nauczycieli z uszkodzonym słuchem: jeden wywiad przeprowadził student, kontaktując się werbalnie, bo takie były możliwości respondentki; drugi wywiad zrealizowany był w języku migowym przez studentkę – natywną użytkowniczkę tego języka¹¹⁴. Pozostali studenci sami spisywali swoją biografię, korzystając ze wsparcia w ramach seminarium.

4. Analiza materiału biograficznego pod kątem celów niniejszej pracy, przebiegająca niezależnie od dalszego wykorzystania pozyskanych materiałów przez uczestników badań w ramach ich studiów.

Wszyscy uczestnicy badań byli w latach 1999–2013 studentami: na Uniwersytecie Łódzkim (5letnie studia magisterskie kierunek: pedagogika, specjalności: pedagogika specjalna, pedagogika rewalidacyjna), w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi (zarówno na licencjacie, uzupełniających studiach magisterskich na kierunku pedagogika specjalna i pedagogika, jak i na studiach podyplomowych z zakresu surdopedagogiki, wczesnego wspomagania rozwoju, oligofrenopedagogiki i pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej) oraz na metodycznym kursie kwalifikacyjnym z zakresu surdopedagogiki w Wojewódzkim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi.

Wybór do analizy akurat 25 prac podyktowany był kilkoma przesłankami:

- liczba tzw. przypadków badawczych wybranych do analizy jakościowej powinna być optymalna, tj. nie za duża – zwłaszcza w przypadku stosunkowo obszernych relacji biograficznych – ze względu na trudności z opracowaniem zbyt rozbudowanego materiału, i nie za mała, by rzeczywiście można było mówić o rozpoznaniu analizowanego procesu lub zjawiska;
- ze względu na potrzebę uzyskania wystarczającej wariacji wewnętrznej liczba 25 biografii wydaje się wystarczająca, przy czym

¹¹⁴ W tym miejscu chciałabym bardzo podziękować za współpracę i pomoc w pozyskaniu materiału biograficznego od użytkowników PJM tłumaczom języka migowego: Pani Marioli Kozłowskiej, Pani Małgorzacie Wasilewskiej, Panu Ryszardowi Powązce oraz Pani Paulinie Romanowskiej.

trzeba wziąć też pod uwagę realne możliwości dostępu badacza do osób reprezentujących określone zmienne;

- subiektywne poczucie teoretycznego nasycenia (ang. *theoretical saturation*) materiału badawczego¹¹⁵, co – zdaniem Krzysztofa Koneckiego – jest naturalnym zjawiskiem w analizie obszernego materiału o charakterze jakościowym. O jego wystąpieniu świadczy zaobserwowanie powtarzalności materiału. W przypadku tych badań można było włączać do analiz kolejne posiadane biografie, jednak za zaprzestaniem dalszego pobierania próbek na poziomie 25. przemawiał fakt powielania się doświadczeń badanych, opisanych w kolejnych pracach – nie wносиły one zatem już nic znaczącego do korpusu narracji.

Trzeba przy tym zwrócić uwagę, że może zdarzyć się osiągnięcie nasycenia teoretycznego w jednym aspekcie przy niedostatecznej ilości informacji w innym. Wówczas badacz musi sięgnąć po kolejne materiały, czasem inne źródła, które pozwolą na uzyskanie odpowiedniego stopnia nasycenia we wszystkich obszarach badania. W przypadku badań jakościowych ukierunkowanych na ugruntowanie teorii badacz w trakcie analizy musi także zastanowić się, czego jeszcze potrzebuje do zweryfikowania i domknięcia obrazu, który wyłania się z już zebranego materiału. Jest to proces dynamiczny, co jest implikacją tego, iż dobry materiał badawczy powinien, według założeń teorii ugruntowanej, „pracować” w trakcie analizy, generując nowe spostrzeżenia, ale i potrzebę nowych uzupełnień. W przypadku omawianych badań potrzeba taka ujawniła się, pociągając za sobą konieczność sięgnięcia po materiał pozwalający na kompensację ograniczonego zróżnicowania wewnętrznego grupy badawczej pod względem niektórych zmiennych, np. wśród uczestników badań znalazły się tylko dwie osoby z implantem ślimakowym, w grupie znacząco przeważały kobiety (w stosunku ok. 2:1), nie było też nikogo, kto dla celów swojej edukacji wykorzystywałby metodę fonogestów. Całkowite pominięcie tych aspektów mogłoby zniekształcać obraz badań, dlatego – jak również ze względu na konieczność zrównoważenia wykorzystanych źródeł (wymóg triangulacji) – analizie poddano również 7 opublikowanych artykułów z narracjami biograficznymi. Trzeba podkreślić, iż wśród tych artykułów było też kilka

¹¹⁵ K. Konecki (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, s. 31–32.

takich, których autorami, a zarazem bohaterami byli sami badani, a więc w istotny sposób uzupełniały one dotychczasowy zbiór i wzbogacały katalog posiadanych materiałów biograficznych.

Źródła materiałów biograficznych wykorzystanych w badaniach przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Źródła materiału biograficznego wykorzystanego w badaniach

Źródło materiału biograficznego	Liczba materiałów źródłowych w podziale wg płci badanych		
	kobiety	mężczyźni	łącznie
Zgromadzone biografie edukacyjne	18	7	25
Uzupełniające artykuły – opublikowane materiały biograficzne, wykorzystane w analizie badawczej	3	4	7
Łączna liczba źródeł biograficznych	21	11	32
Łączna liczba osób, których biografie wykorzystano w badaniach	20*	9*	29*

* Mniejsza od łącznej liczby źródeł, gdyż dwa z tekstów opublikowanych dotyczyły tej samej osoby, a kolejne dwa pochodziły od tych samych osób, których biografiami dysponowałam w zasobach własnych.

Źródło: Opracowanie własne.

Poniżej przedstawiam krótkie charakterystyki 25 osób, których materiały biograficzne zostały wykorzystane w niniejszym opracowaniu. W czasie przeprowadzania badań najmłodsza z badanych osób miała 23 lata, najstarsza 28. Znajdowały się więc one w okresie tzw. wczesnej dorosłości, na etapie wchodzenia w samodzielne życie, kończąc studia wyższe lub będąc już ich absolwentami. Różnice wiekowe pomiędzy poszczególnymi badanymi nie były na tyle znaczące, aby wnieść wiele do interpretacji materiału, z tego powodu informacje na temat ich wieku pominięto w charakterystykach indywidualnych jako dane ułatwiające identyfikację. Z tego samego powodu zmienione zostały personalia autorów (imiona), choć nie dotyczy to osób, które opublikowały artykuły biograficzne pod własnym nazwiskiem – w tych przypadkach zachowywano prawdziwe imiona, gdyż

i tak odwołanie do źródła drukowanego nie pozostawia wątpliwości co do tożsamości autora.

Wśród uczestników badań znalazły się osoby o różnym stopniu i rodzaju uszkodzenia słuchu – od głębokiego prelingwalnego do lekkiego; najpóźniejsza utrata w 7 r.ż. Charakterystyki mają tylko wymiar orientacyjny, służą wstępnemu przedstawieniu uczestników badań, gdyż więcej opowiedzą o nich ich biografie. W tych krótkich szkicach użyto określeń, którymi opisywali się sami uczestnicy, dlatego opisy te mogą być nieco niespójne (np. w niektórych podano ubytek słuchu w decybelach, w jednym przypadku w procentach, w innych – jest tylko charakterystyka opisowa). Jednak mimo pewnych rozbieżności w charakterystyce całej grupy badawczej, taki sposób przedstawienia był celowy, uznający podmiotowość uczestników i ich prawo do budowania własnego wizerunku. Wśród badanych przeważa głęboka prelingwalna głuchota (15 osób), jak i w ogóle prelingwalne uszkodzenie słuchu (w przynajmniej 21 przypadkach; u jednej osoby uszkodzenie słuchu nastąpiło w wieku 7 lat – postlingwalne, u jednej w wieku 3 lat – interlingwalne, natomiast u dwu osób diagnoza była późna, ok. 6. r.ż., choć podejrzewa się, iż samo uszkodzenie mogło nastąpić wcześniej – być prelingwalne lub interlingwalne). Stopień utraty słuchu występował w różnych kombinacjach z wiekiem jego utraty, przy czym osoba z najmniejszym ubytkiem słuchu była jednocześnie osobą, u której późno wykryto wadę, czego konsekwencją była późna rehabilitacja. Pełne zestawienie tych wskaźników przedstawia tabela 2.

Tabela 2

Charakterystyka uczestników badań

Zmienna	Warianty zmiennej	Liczba uczestników badań		
		kobiety (N=18)	mężczyźni (N=7)	łącznie (N=25)
Stopień uszkodzenia słuchu	lekki	–	1	1
	umiarkowany	3	1	4
	znaczny*	4	2	6
	głęboki**	11	3	14
* w tym dwie osoby z niejednoznaczną diagnozą U/Z ** w tym jedna osoba z niejednoznaczną diagnozą Z/G				

Źródło: Opracowanie własne na podstawie materiałów biograficznych uczestników badań.

W charakterystyce zbiorczej uczestników badań pominięto podział na osoby słabosłyszące i niesłyszące (głuche), gdyż dla wielu z nich przyporządkowanie tego rodzaju może mieć wymiar wartościujący. Jak można było przypuszczać, wśród badanych znalazły się osoby o relatywnie mniejszym ubytku słuchu, które określają się jako Głuche. Nie można więc wykluczyć, iż były wśród nich zarówno osoby identyfikujące się jako bardziej, jak i jako mniej g/Głuche niż są w rzeczywistości. Spośród 25 osób 16 zadeklarowało swą przynależność do społeczności Głuchych lub podkreślało silne związki z kulturą Głuchych, 6 określiło się jako osoby słabosłyszące (choć i wśród tych osób daje się zauważyć silny związek ze społecznością Głuchych), dla 4 przypisanie do konkretnej kategorii (głuchych, Głuchych, niesłyszących lub słabosłyszących) nie miało znaczenia. Nie można jednak pochylnie wyciągać z tego wniosków, gdyż – jak się okazało – przypisanie do którejkolwiek z tych grup nie miało też większego znaczenia dla kilku osób ewidentnie partycypujących w społeczności i kulturze Głuchych. Mając jednak świadomość, jak krzywdzące może być dla osób z uszkodzonym słuchem zaklasyfikowanie do którejkolwiek z grup wbrew ich własnym wyobrażeniom, lepiej unikać takiego przypisywania ról, jeśli uczestnicy sami nie wyrażą na to zgody. Tym bardziej iż nie ma to większego znaczenia z punktu widzenia całego projektu badawczego.

W charakterystyce, jak i w przedstawianym materiale badawczym unikano prezentowania informacji, które znacząco naruszałyby prywatność opisywanych osób. Nie podawano np. nazw miast, dokładnych nazw szkół, uczelni itd., aby choć trochę umożliwić im zachowanie anonimowości. Trzeba zdawać sobie jednak sprawę – i zdawali sobie z tego sprawę uczestnicy badań – że są oni osobami stosunkowo łatwo rozpoznawalnymi, choćby ze względu na swoją charakterystyczną działalność, zainteresowania i osiągnięcia. Pomimo zastosowanych zabiegów anonimizacji środowisko nie będzie miało większych problemów z identyfikacją większości z nich, i trudno się dziwić: wielu bohaterów przedstawianych opowieści można określić jako liderów środowisk, w których funkcjonują – są osobami wyznaczającymi nowe standardy aktywności i edukacji Głuchych. Wydaje się jednak, że możliwość rozpoznania tych osób jak najbardziej może mieć walor pozytywny: to przedstawiciele praktycznie pierwszego pokolenia niesłyszących studentów kształconych na wyższych uczelniach na szerszą skalę ze wsparciem tłumaczy, a więc elita intelektualna tego środowiska i osoby, z których działaniami wiąże

się nadzieje na zmianę standardów edukacyjnych w surdopedagogice. Przyjemnością jest więc prezentowanie ich sylwetek, gdy wiadomo, że za każdym odnotowanym sukcesem stoi ogromny wysiłek ich i ich bliskich. Nie sposób zupełnie ukryć nazw organizacji, zespołów, klubów, w których badani uczestniczyli lub które współtworzyli. Ich sukcesy to najczęściej prawdziwe powody do dumy, trudno więc ukryć to w bezosobowym, utajnionym wywodzie. Ale chroniąc ich prywatność, pominięto w opisach różne intymne szczegóły dotyczące ich rodzin: problemy rozpadu małżeństw rodziców, doświadczania trudności materialnych czy nawet przemocy w rodzinie. Pod tym względem uczestnicy tych badań nie różnią się od innych osób, o czym świadczy cała paleta ich doświadczeń – pozytywnych i negatywnych – związanych z najbliższym środowiskiem i rodziną. Czasem wspomniano o nich w analizie jako o kontekście pewnych sytuacji, jednak założeniem było czynić to dyskretnie, nie ujawniając personaliów, z poczuciem zobowiązania do ochrony prywatności osób, które powierzyły dla celów tej pracy swoje wspomnienia.

Można zatem zaprezentować sylwetki badanych. Ponieważ istotnym elementem badań, obok interpretacji zebranego materiału biograficznego, była analiza danych pochodzących z obserwacji, w charakterystykach wskazano również na tego rodzaju źródła, a więc przedstawiono dydaktyczne i pozadydaktyczne zależności łączące autorkę tego opracowania z uczestnikami badań. Oto kim są bohaterowie zgromadzonych narracji:

(1) Karolina – osoba z całkowitą prelingwalną głuchotą: utrata słuchu w 7. m.ż., brak wspomnień słuchowych; rodzina słysząca. Komunikacja w PJM. Przedszkole ogólnodostępne, potem zerówka w szkole dla głuchych. Języka nauczyła się od dzieci w szkole dla dzieci głuchych; tata, ze względu na córkę, nauczył się języka migowego, mama zna go trochę gorzej. Absolwentka gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej dla niesłyszących, ukończyła studia licencjackie i magisterskie z pedagogiki, specjalność: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, oraz studia podyplomowe z zakresu surdopedagogiki. Silnie związana z kulturą Głuchych i z Ich środowiskiem. Mąż jest także osobą z uszkodzonym słuchem. Cały cykl kształcenia na poziomie wyższym i podyplomowym zrealizowała przy udziale tłumacza języka migowego ze środków PFRON.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: wywiad z udziałem tłumacza języka migowego, wieloletnia osobista współpraca, obserwacja i korespondencja

w czasie trzyletnich studiów licencjackich, dwuletnich studiów magisterskich uzupełniających i półtorarocznych studiów podyplomowych.

(2) **Patrycja** – osoba słabosłysząca, ze znacznym prelingwalnym ubytkiem słuchu. Pochodzi z rodziny niesłyszących. Niesłyszący rodzice i dwóch starszych niesłyszących braci – obaj poślubili kobiety z uszkodzonym słuchem (ich dzieci słyszą). Patrycja ma także niesłyszących wujków ze strony ojca i matki. Rodzina jest silnie związana z kulturą Głuchych, młodzi ludzie są wykształceni, z dużymi ambicjami edukacyjnymi i potencjałem emancypacyjnym. Brat i bratowa ukończyli studia, są surdopedagogami, cenionymi nauczycielami w ośrodkach dla dzieci z uszkodzonym słuchem. Wszyscy troje aktywnie działają w środowisku Głuchych. Patrycja ukończyła szkołę dla niesłyszących, studia licencjackie i magisterskie z pedagogiki, specjalność: kształcenie zintegrowane, studia podyplomowe z zakresu surdopedagogiki. Zadeklarowana Głucha, propagatorka PJM. Pierwsza studentka w swojej uczelni, dla której zorganizowano wsparcie tłumacza języka migowego (w połowie studiów licencjackich), dalej cały cykl kształcenia na poziomie wyższym i podyplomowym zrealizowała przy udziale tłumacza języka migowego ze środków PFRON.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: praca autobiograficzna, wieloletnia osobista współpraca, obserwacja i korespondencja w czasie trzyletnich studiów licencjackich, półtorarocznych studiów podyplomowych oraz późniejszych działań.

(3) **Mateusz** – osoba ze znacznym prelingwalnym uszkodzeniem słuchu (LL 75 dB, PP 80 dB), wykrytym w 5–6 m.ż. Wychowywany oralnie w rodzinie słyszących. Ukończył szkołę dla dzieci z uszkodzonym słuchem, zasadniczą szkołę zawodową oraz technikum zawodowe dla niesłyszących, kierunek: tkactwo artystyczne, a następnie 5-letnie jednolite studia pedagogiczne o specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i studia podyplomowe z zakresu surdopedagogiki. Ukończył trzystopniowy kurs języka migowego (SJM) dla nauczycieli, przeprowadzony przez Centrum Edukacyjne Języka Migowego PZG w Warszawie (jako warunek do zatrudnienia w zawodzie surdopedagoga). W planach ma jeszcze studia podyplomowe na kierunku informatyka. Sprawa przynależności kulturowej nie rodzi u niego jakichś większych dylematów: dobrze czuje się w środowisku Głuchych, ma tu dużo znajomych, nie odczuwa barier komunikacyjnych,

a jako osoba słabosłysząca czuje się zobowiązany do pomocy tym, którzy słyszą gorzej lub nie słyszą wcale, i jest przez nich akceptowany. Żona, surdopedagog, jest także osobą z uszkodzonym słuchem.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: praca autobiograficzna, osobista współpraca, obserwacja i korespondencja w czasie półtorarocznych studiów podyplomowych.

(4) **Agata** – osoba słabosłysząca, z umiarkowanym perilingwalnym uszkodzeniem słuchu (zdiagnozowanym i prawdopodobnie nabytym w 6 r.ż.). Wychowywała się w rodzinie słyszących. Ukończyła szkołę podstawową dla słabosłyszących, taką też szkołę zasadniczą w zawodzie kucharz-cukiernik, a potem technikum zawodowe ze specjalnością technolog żywienia. Absolwentka 5letnich jednolitych studiów pedagogicznych o specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza oraz studiów podyplomowych z zakresu surdopedagogiki. Ukończyła trzystopniowy kurs języka miganego dla nauczycieli, przeprowadzony przez Centrum Edukacyjne Języka Migowego PZG w Warszawie (jako warunek zatrudnienia w zawodzie surdopedagoga), jak również kurs – warsztaty z zakresu bajkoterapii. Poszukuje nowych sposobów podniesienia swoich kwalifikacji, by koniecznie pracować w swoim zawodzie. W chwili zbierania materiałów badawczych była wolontariuszką w szkole podstawowej z oddziałami integracyjnymi. Określa się jako osoba słabosłysząca, która bardzo chciałaby pracować z osobami niesłyszącymi lub słabosłyszącymi. Mąż, surdopedagog, jest także osobą z uszkodzonym słuchem.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: praca autobiograficzna, osobista współpraca, obserwacja i korespondencja w czasie półtorarocznych studiów podyplomowych.

(5) **Marek** – osoba z wczesnym (ok. 1 r.ż.) prelingwalnym uszkodzeniem słuchu w stopniu umiarkowanym; aktualne wyniki wskazują jednak na ubytek znaczny (PP 90 dB, LL 85 dB). Pochodzi z rodziny słyszących, rodzice zdecydowali o wyborze komunikacji oralnej, jednak skierowali syna do szkoły podstawowej dla dzieci głuchych. Dzięki temu w szkole i internacie wcześniej zetknął się z językiem migowym, który otworzył mu drogę do środowiska i Kultury Głuchych. Ukończył zasadniczą szkołę zawodową dla niesłyszących, kierunek: kreślarstwo, a potem trzyletnie technikum budowlane dla

nieślyszących. W szkole średniej odkrył w sobie talent do tańca. Studiował na 5-letnich jednolitych magisterskich studiach pedagogicznych o specjalności pedagogika z plastyką. Jest osobą dwujęzyczną, z silnym poczuciem związku ze środowiskiem i kulturą Głuchych. Tancerz i lider grupy pantomimicznej nieślyszących. W chwili zbierania materiałów pracował jako nauczyciel stażysta w ośrodku szkolno-wychowawczym dla nieślyszących.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: praca autobiograficzna, osobista współpraca, obserwacja i korespondencja w czasie półtorarocznych studiów podyplomowych.

(6) **Adrianna** – osoba z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słu-
chu; rodzice nieślyszący, porozumiewający się w języku migowym, do-
łożyli wszelkich starań, by córka nauczyła się mówić i poznała także język
polski. Osiągnęła wysokie kompetencje w zakresie porozumiewania się
słownego, dobrze odczytuje mowę z ust, ale sama czuje się i określa się
jako Głucha. Mąż jest również osobą z uszkodzonym słuchem. Można
więc mówić o pełnej dwujęzyczności, przy silnych związkach ze środowi-
skiem i kulturą Głuchych. Ukończyła szkołę podstawową i liceum dla nie-
ślyszących. Siatkarka, uczestniczka mistrzostw Europy, olimpijka. Mimo
osiągnięć sportowych z powodu uszkodzenia słu-
chu nie została dopusz-
czona do wymarzonych studiów w Akademii Wychowania Fizycznego,
co odczuwa jako dyskryminację. Ukończyła 5-letnie magisterskie studia
pedagogiczne i studia podyplomowe. Jest pedagogiem opiekuńczo-wychowawczym i surdopedagogiem. Autorka pracy magisterskiej na temat re-
gionalizacji i idiomów w języku migowym uczniów z różnych ośrodków
szkolno-wychowawczych. Ceniona tłumaczka (m.in. wieloletnie wykony-
wanie tłumaczeń dla nieślyszących studentów) i wychowawca młodzieży
z uszkodzonym słuchem.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: wywiad narracyjny z pracy
magisterskiej ze studium przypadku Adrianny¹¹⁶.

(7) **Martyna** – osoba z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słu-
chu (dokumentacja medyczna określa je jako ubytek na poziomie 90–95%),
wrodzonym lub podejrzanym już od 3 m.ż., a zdiagnozowanym wstępnie
w wieku 3 lat. Problemy z pełną diagnozą ciągnęły się jednak aż do 7 r.ż.

¹¹⁶ Zob. przyp. 104, s. 205.

W tym wieku, w ośrodku szkolno-wychowawczym, zetknęła się z PJM, który otworzył jej drogę do środowiska i Kultury Głuchych. Ukończyła szkołę podstawową i technikum gastronomiczne dla niesłyszących. Rodzina słysząca. Siatkarka, powołana do polskiej kadry narodowej Głuchych i reprezentacji Polski na XVIII Światowe Igrzyska Głuchych. Mimo osiągnięć sportowych ze względu na uszkodzenie słuchu nie została dopuszczona do wymarzonych studiów w Akademii Wychowania Fizycznego, co odczuwa jako dyskryminację. Ukończyła 5-letnie magisterskie studia pedagogiczne o specjalności kształcenie zintegrowane oraz surdopedagogikę. Działa w stowarzyszeniach na rzecz Głuchych. W chwili zbierania materiałów pracowała jako pomoc nauczyciela w ośrodku szkolno-wychowawczym dla niesłyszących i prowadziła zajęcia rewalidacyjne w szkole podstawowej. W najbliższych planach miała ukończenie kursu instruktora piłki siatkowej.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: praca autobiograficzna, osobista współpraca, obserwacja i korespondencja w czasie półtorarocznych studiów podyplomowych.

(8) **Anita** – osoba z głębokim prelingwalnym (w 2. r.ż.) uszkodzeniem słuchu (na poziomie ok. 95 dB); rodzice słyszący, niesłysząca siostra (również pedagog). Rozpoczęła naukę w szkole podstawowej dla słabosłyszących, później zmieniła ją na szkołę dla głuchych. Tam od dzieci nauczyła się PJM-u, a na lekcjach uczyła się SJM-u. Ukończyła zasadniczą szkołę zawodową dla niesłyszących na kierunku krawiectwo i technikum zawodowe dla niesłyszących – kierunek odzieżowy. Następnie ukończyła pedagogiczne studia licencjackie i uzupełniające magisterskie, na specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, oraz podyplomowe studia z zakresu surdopedagogiki. Siatkarka, zawodniczka miejscowego klubu sportowego Głuchych. Chciała studiować w Akademii Wychowania Fizycznego, ale uzyskała odmowę motywowaną tym, że osoba z uszkodzonym słuchem nie może być nauczycielem wychowania fizycznego. Blisko związana ze środowiskiem i kulturą Głuchych. Cały cykl kształcenia na poziomie wyższym i podyplomowym zrealizowała przy udziale tłumacza języka migowego ze środków PFRON.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: praca autobiograficzna, wieloletnia osobista współpraca, obserwacja i korespondencja w czasie trzyletnich studiów licencjackich, dwuletnich studiów magisterskich uzupełniających i półtorarocznych studiów podyplomowych.

(9) **Alicja** – osoba z głębokim obustronnym prelingwalnym uszkodzeniem słuchu; uszkodzenie słuchu w 8. m.ż. Uczyła się w szkole podstawowej dla dzieci głuchych, gdzie wcześniej zetknęła się z językiem migowym, jednak najlepszy dostęp do PJM uzyskała dzięki kontaktowi z niesłyszącą rodziną niesłyszącego kolegi. Absolwentka zasadniczej szkoły zawodowej dla niesłyszących, kierunek: krawiectwo, i technikum zawodowego dla niesłyszących, kierunek odzieżowy. Ma uzdolnienia plastyczne. Ukończyła studia podyplomowe z zakresu surdopedagogiki oraz kurs grafiki komputerowej. Mąż jest także osobą niesłyszącą. Oboje z mężem bardzo silnie związani są ze środowiskiem i kulturą Głuchych. Cały cykl kształcenia na poziomie wyższym i podyplomowym zrealizowała przy udziale tłumacza języka migowego ze środków PFRON.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: praca autobiograficzna, wieloletnia osobista współpraca, obserwacja i korespondencja w czasie trzyletnich studiów licencjackich, dwuletnich studiów magisterskich uzupełniających i półtorarocznych studiów podyplomowych.

(10) **TADEUSZ** – osoba z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słuchu; ma niesłyszącą rodzinę – rodziców i siostrę (ekonomistkę), ale na jego rozwój i wychowanie w równym stopniu wpłynęła niesłysząca matka, jak i słysząca babcia – obie przekonane o potrzebie dwujęzyczności i rozwijania kompetencji z zakresu języka ojczystego w mowie i piśmie oraz o znaczącej roli rozwijania zamiłowania czytelniczego u głuchego dziecka. Dzięki temu Tadeusz posiadał kompetencje z zakresu obu języków na bardzo wysokim poziomie. Identyfikuje się ze środowiskiem i kulturą Głuchych, ale uważa znajomość języka ojczystego za zwykłą konieczność. Od wczesnego dzieciństwa przejawiał zainteresowania historyczne i, niezwykłą jak na dziecko, pasję genealogiczną. Ukończył szkoły dla uczniów z uszkodzonym słuchem: podstawową, zasadniczą zawodową i technikum, zdobył zawód kreślarza. Magister historii z dwiema specjalizacjami: archiwalną i pedagogiczną. W czasie zbierania materiału badawczego, kiedy kończył studia z surdopedagogiki, rozpoczął już pracę nad doktoratem z genealogii. Miał na swym koncie pierwsze publikacje naukowe z tego zakresu. Uczestniczył w kilku konferencjach naukowych w kraju i za granicą, prezentując referaty poświęcone historii Głuchych. W ubiegłym roku założył placówkę zajmującą się badaniem historii Głuchych, która ma szansę wypełnić lukę w studiach nad tym obszarem w Polsce.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: praca autobiograficzna, osobista współpraca, obserwacja i korespondencja w czasie półtorarocznych studiów podyplomowych.

(11) **Aneta** – osoba obustronnie niedosłysząca, z umiarkowanym lub znacznym prelingwalnym uszkodzeniem słuchu (uszkodzenie powstało w 9 m.ż., diagnoza dopiero po 3 r.ż. – rozbieżność wyników). Naukę rozpoczęła w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym dla niesłyszących (tam zetknęła się z PJM-em), a następnie przenieśli się do szkoły ogólnodostępnej, w której naukę odbywała w klasie specjalnej. Następnie ukończyła trzyletnią zasadniczą szkołę zawodową dla niesłyszących, kierunek: krawiectwo, i trzyletnie ogólnodostępne technikum o profilu włókienniczo-odzieżowym. Jest absolwentką 5-letnich pedagogicznych studiów magisterskich o specjalności pedagogika z plastyką i studiów podyplomowych z zakresu surdopedagogiki. Pasjonuje się fotografią artystyczną, stąd jej udział w fakultatywnych zajęciach fotograficznych, plenerach i warsztatach fotograficznych, a także filmowych.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: praca autobiograficzna, osobista współpraca, obserwacja i korespondencja w czasie półtorarocznych studiów podyplomowych.

(12) **Jolanta** – osoba z głębokim obustronnym uszkodzeniem słuchu nabytym w 7 r.ż., w czasie studiów implantowana (implant ślimakowy). Uczyła się w szkole podstawowej dla słabosłyszących – tu i w internacie zetknęła się z językiem migowym. Ukończyła liceum o profilu usługowo-gospodarczym dla dzieci słabosłyszących. Absolwentka studiów licencjackich i magisterskich z pedagogiki, specjalność: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, oraz studiów podyplomowych z zakresu surdopedagogiki. Jolanta jest osobą słabosłyszącą, z czym także sama się identyfikuje. Jest prawdziwym Przyjacielem Głuchych. Jej najlepszą przyjaciółką jest osoba niesłysząca, ale pomaga również innym osobom z uszkodzonym słuchem, np. koleżankom studiującym z nią na tym samym roku. Zna świat Głuchych, rozumie ich problemy, zna język migowy, jest bardzo zaangażowana w działania na rzecz Głuchych. Jest pasjonatką. Po studiach podjęła pracę jako nauczycielka w ośrodku szkolno-wychowawczym dla niesłyszących. Zainicjowała integracyjną współpracę ośrodka z miejscową drużyną rugby. Cały cykl kształcenia na poziomie wyższym i podyplomowym zrealizowała przy udziale tłumacza

języka migowego ze środków PFRON, choć wielokrotnie sama również tłumaczyła na zajęciach dla niesłyszących koleżanek.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: praca autobiograficzna, wieloletnia osobista współpraca, obserwacja i korespondencja w czasie trzyletnich studiów licencjackich, dwuletnich studiów magisterskich uzupełniających i półtorarocznych studiów podyplomowych oraz korespondencji utrzymywanej do dziś.

(13) **Krystyna** – mimo wrodzonej wady rozwojowej i stałego pozostawania pod opieką lekarzy wadę słuchu zdiagnozowano u niej dopiero w 6. r.ż., choć wszystko wskazuje na to, że występowała ona znacznie wcześniej; późna diagnoza i rehabilitacja. Obustronne uszkodzenie słuchu w stopniu umiarkowanym. Ukończyła szkoły ogólnodostępne, tak podstawową, jak i średnią, jedynie maturę zdawała w warunkach określonych przez OKE jako zalecane dla osób z uszkodzonym słuchem. Ukończyła 5-letnie studia magisterskie z pedagogiki o specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, a następnie studia podyplomowe z zakresu surdopedagogiki. W chwili zbierania materiału badawczego studiowała na studiach podyplomowych z zakresu zintegrowanej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Chętnie i odpowiedzialnie wykorzystuje każdą okazję, by podnosić swoje kompetencje do pracy z dziećmi: ukończyła również kurs języka migowego II stopnia (SJM), kurs dla wychowawców kolonijnych, szkolenie metodyczne z cyklu „Skarbiec matematyczny” oraz z zakresu pracy z dzieckiem z nadpobudliwością ruchową. Planuje jeszcze zdobyć kwalifikacje terapeutyczne.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: praca autobiograficzna, osobista współpraca, obserwacja i korespondencja w czasie półtorarocznych studiów podyplomowych.

(14) **Piotr** – obustronne prelingwalne uszkodzenie słuchu w stopniu umiarkowanym; rodzina słysząca. Określa się jako osoba słabosłysząca „w pełni zrehabilitowana”, co oznacza nieodczuwanie ograniczeń funkcjonalnych związanych z uszkodzeniem słuchu w życiowej samorealizacji. Późno zdiagnozowany i wyjątkowo późno aparatowany: mimo usilnych starań dopiero w 13 r.ż., skutkiem czego pojawiły się jeszcze dodatkowe problemy związane z akceptacją aparatu. Ukończył szkołę podstawową ogólnodostępną, następnie został skierowany do zasadniczej szkoły zawodowej dla

nieślyszających o profilu elektromechanicznym, a później do technikum mechaniczno-elektrycznego (szkoła ogólnodostępna). Okres nauki w ZSZ zbliżył go do środowiska Głuchych i PJM. Wraz z nieślyszającymi prowadził szkolenia z zakresu języka migowego dla harcerzy. Ukończył 5letnie pedagogiczne studia magisterskie o specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i studia podyplomowe z zakresu surdopedagogiki.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: praca autobiograficzna, osobista współpraca, obserwacja i korespondencja w czasie półtorarocznych studiów podyplomowych.

(15) **Izabela** – osoba z obustronnym prelingwalnym uszkodzeniem słuchu w stopniu umiarkowanym. Utrata słuchu nastąpiła prawdopodobnie pod koniec 1 r.ż., lecz wykryto ją dopiero w 6 r.ż; późne aparatownie i rehabilitacja. Rodzice ślyszający, jeden z braci również utracił słuch. Ukończyła szkołę podstawową, zasadniczą szkołę zawodową i technikum dla nieślyszających i słabosłyszających. Zdobyła zawód krawcowej oraz technologa odzieży. W szkole dla słabosłyszających poznała PJM. Ukończyła 5letnie pedagogiczne studia magisterskie o specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i studia podyplomowe z zakresu surdopedagogiki. Uważa się za osobę słabosłyszającą; chciałaby pracować z dziećmi nieślyszącymi.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: praca autobiograficzna, osobista współpraca, obserwacja i korespondencja w czasie półtorarocznych studiów podyplomowych.

(16) **Matylda** – osoba nieślysząca od urodzenia, rodzice również nieślyszący, nieślysząca siostra; w bliższej i dalszej rodzinie wiele nieślyszących osób. Późne aparatownie w 6 r.ż., jednak korzyści z używania aparatu słuchowego były niewielkie. Natywna użytkowniczka PJM, zadeklarowana Głucha. Ukończyła szkołę podstawową dla nieślyszających oraz technikum gastronomiczne dla nieślyszających i słabosłyszających, a następnie 5letnie pedagogiczne studia magisterskie o specjalności pedagogika z plastyką oraz studia podyplomowe z zakresu surdopedagogiki. Ma na swoim koncie osiągnięcia sportowe w lekkoatletyce, m.in. nominację na igrzyska olimpijskie i mistrzostwa Europy nieślyszających.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: praca autobiograficzna, osobista współpraca, obserwacja i korespondencja w czasie półtorarocznych studiów podyplomowych.

(17) **Tomasz** – osoba z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słuchu, niesłyszący od urodzenia, pochodzi z rodziny głuchych. Nie słyszą rodzice i brat, siostra i żona są słabosłyszące (obie są surdopedagogami z wyższym wykształceniem). Ukończył szkołę podstawową i liceum zawodowe dla niesłyszących, a następnie 5letnie pedagogiczne studia magisterskie o specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza oraz kwalifikacyjny kurs metodyczny z zakresu surdopedagogiki. W trakcie zbierania materiału badawczego był studentem podyplomowych studiów na kierunku fizyka z matematyką dla pedagogów specjalnych. Sportowiec, instruktor koszykówki. Ceniony wychowawca niesłyszącej młodzieży. Prowadzi kursy PJM dla rodziców dzieci niesłyszących, bardzo związany ze środowiskiem Głuchych, zaangażowany w działania na rzecz tego środowiska i Kultury Głuchych.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: opublikowany tekst autobiograficzny¹¹⁷, wywiad przeprowadzony przez studentkę w ramach seminarium magisterskiego, osobista współpraca i obserwacja w czasie kursu metodycznego i studiów podyplomowych.

(18) **Jadwiga** – osoba z odbiorczym uszkodzeniem słuchu w stopniu głębokim. Utraciła słuch lub też pogorszył się on znacząco ok. 2 r.ż. Aparatowana w 3 r.ż., ale pierwsze odpowiednie aparaty otrzymała w 6 r.ż. Rozpoczęła naukę w szkole podstawowej ogólnodostępnej, ale w ostatniej klasie przeszła do szkoły dla słabosłyszących. Potem ukończyła liceum zawodowe dla niesłyszących, a następnie 5letnie pedagogiczne studia magisterskie o specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i studia podyplomowe z zakresu surdopedagogiki.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: praca autobiograficzna, osobista współpraca, obserwacja i korespondencja w czasie półtorarocznych studiów podyplomowych.

(19) **Stenia** – osoba z prelingwalnym znacznym ubytkiem słuchu (w gorszym uchu głębokim). Uszkodzenie powstało ok. 9 m.ż., diagnoza miała miejsce w 2 r.ż. Ukończyła szkołę podstawową, zasadniczą szkołę zawodową i technikum dla uczniów z uszkodzonym słuchem. Zdobyła zawód krawcowej oraz technologa odzieży. Następnie ukończyła studia pedagogiczne na specjalności pedagogika z plastyką oraz studia podyplomowe z zakresu surdopedagogiki.

¹¹⁷ T. Romanowski (2007), *Moja droga życiowa w świecie osób słyszących* [w:] E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, Polski Związek Głuchych, Łódź, s. 224–234.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: praca autobiograficzna, osobista współpraca, obserwacja i korespondencja w czasie półtorarocznych studiów podyplomowych.

(20) **Błażej** – osoba z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słuchu. Ukończył szkołę podstawową, gimnazjalną i ponadgimnazjalną dla dzieci głuchych, a następnie studia licencjackie na kierunku pedagogika, specjalność: pedagogika kultury fizycznej i sportu. Obecnie kończy uzupełniające studia magisterskie na pedagogice, na specjalności wychowanie fizyczne i sport. Posługuje się PJM jako językiem podstawowym. Związany ze środowiskiem osób niesłyszących. Do niedawna aktywny sportowiec, piłkarz nożny, obecnie – po kontuzji – musiał przerwać treningi.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: wywiad przeprowadzony przy pomocy tłumacza języka migowego, osobista współpraca, obserwacja i korespondencja w czasie trzyletnich studiów licencjackich i dwuletnich uzupełniających studiów magisterskich, w tym seminarium magisterskiego.

(21) **Konrad** – osoba z lekkim uszkodzeniem słuchu, prawdopodobnie obecnym od urodzenia, wykrytym ok. 6–7 r.ż. Rozpoczął naukę w szkole podstawowej ogólnodostępnej, lecz przeniesiono go do ośrodka dla dzieci słabosłyszących, gdzie szybko się zaadaptował i poznał PJM. Ukończył zasadniczą szkołę zawodową i technikum dla niesłyszących i słabosłyszących, zdobywając zawód krawca, a następnie technika odzieży. W czasie zbierania materiałów badawczych rozpoczynał pracę wychowawcy w internacie dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących, z którymi dzielił się swoimi pasjami sportowymi: piłką nożną i tenisem. Kilkakrotny medalista Mistrzostw Polski Niesłyszących w Tenisie Stołowym.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: praca autobiograficzna, osobista współpraca, obserwacja i korespondencja w czasie półtorarocznych studiów podyplomowych.

(22) **Eliza** – osoba z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słuchu; utrata słuchu w 1. m.ż., zaobserwowana kilka miesięcy później. Rodzina słysząca. Wcześniej podjęta rehabilitacja. Ukończyła szkołę podstawową dla dzieci niesłyszących, gdzie poznała PJM. Obecnie to jej podstawowy sposób komunikacji. Ukończyła szkołę zawodową i technikum dla niesłyszących o profilu odzieżowym, a następnie studia licencjackie na kierunku

pedagogika oraz podyplomowe z zakresu surdopedagogiki. Uzyskała tytuł magistra pedagogiki na studiach uzupełniających i pracuje jako wychowawca w internacie dla dzieci niesłyszących.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: praca autobiograficzna, osobista współpraca, obserwacja i korespondencja w czasie półtorarocznych studiów podyplomowych.

(23) **Jagoda** – osoba z prelingwalnym ubytkiem słuchu określonym jako głęboki (80–100 dB)¹¹⁸. Uszkodzenie zdiagnozowano wcześniej, ok. 1. r.ż. Ukończyła szkołę podstawową dla niesłyszących oraz zasadniczą szkołę zawodową i technikum dla niesłyszących i słabosłyszących. Zdobyła zawód krawcowej oraz technologa odzieży. Dobrze zna PJM, jednak dla potwierdzenia kwalifikacji do zawodu surdopedagoga ukończyła także trzystopniowy kurs języka miganego dla nauczycieli w Centrum Edukacyjnym Języka Migowego PZG w Warszawie. Nauczyła się też w znacznym stopniu posługiwać mową. W czasie zbierania przeze mnie materiału badawczego pracowała jako nauczyciel w świetlicy w szkole dla niesłyszących i słabosłyszących.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: praca autobiograficzna, osobista współpraca, obserwacja i korespondencja w czasie półtorarocznych studiów podyplomowych.

(24) **Aldona** – słabosłysząca, uszkodzenie słuchu we wczesnym okresie interlingwalnym, prawdopodobnie w 3 r.ż.; problemy ze słuchem występowały już wcześniej, ale wiek ten ustalono jako najbardziej prawdopodobny. Ma niesłyszącego brata i rodziców. Przypuszcza, że mogła odziedziczyć większą podatność na uszkodzenia słuchu. Wychowywana dwujęzycznie. W momencie rozpoczynania nauki szkolnej знаła język migowy, jak też mogła porozumieć się werbalnie. Ukończyła szkołę podstawową dla słabosłyszących, liceum ekonomiczne, 5letnie magisterskie studia pedagogiczne o specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza oraz studia podyplomowe z zakresu surdopedagogiki.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: praca autobiograficzna, osobista współpraca, obserwacja i korespondencja w czasie półtorarocznych studiów podyplomowych.

¹¹⁸ Interpretacja biorąca pod uwagę wskaźnik ubytku słuchu w lepszym, a nie słabszym uchu wskazywałaby na stopień znaczny, chyba że przedział pokazuje zmienność wyników badań w jakimś okresie. Trudno ustalić to jednoznacznie, ale i tak oczywiste jest, że jest to poważny ubytek słuchu.

(25) **Monika** – osoba niesłysząca, mówiąca, odczytująca mowę z ust; głębokie prelingwalne uszkodzenie słuchu na poziomie ok. 100–110 dB, prawdopodobnie wrodzone. Słyszący rodzice, słyszący mąż. Absolwentka ogólnodostępnej szkoły podstawowej, takiegoż liceum zawodowego oraz 5letnich pedagogicznych studiów magisterskich o specjalności pedagogika specjalna. Była jedyną osobą niesłyszącą na swoim kierunku i jedyną osobą, która w trybie indywidualnym realizowała studia o specjalności surdopedagogika. Po zakończeniu studiów podjęła pracę jako nauczycielka wspomagająca dla dzieci z uszkodzonym słuchem i innymi zaburzeniami rozwojowymi w integracyjnej grupie przedszkolnej. Ukończyła również studia podyplomowe z zakresu oligofrenopedagogiki. Z okresu studiów na uniwersytecie pozostały materiały biograficzne Moniki, powstałe w ramach zajęć prowadzonych w trybie indywidualnym¹¹⁹. Nie była to pełna biografia, ale raczej wspomnienia odtwarzające kluczowe w życiu Moniki momenty zwrotne i jej doświadczenia edukacyjne. Z tego względu były to dla surdopedagoga wartościowe materiały, jednak kłopotliwe do włączenia do badań ze względu na ich odmienność metodologiczną (były to pierwsze próby pozyskania materiału biograficznego; sam materiał był niekompletny i dużo uboższy niż ten zbierany później). Decyzja pozytywna zapadła po odnalezieniu opublikowanego artykułu biograficznego Moniki, gdyż razem z posiadanym już materiałem tworzył on spójną całość, przystającą do realizowanego projektu badawczego.

ŹRÓDŁO INFORMACJI BIOGRAFICZNYCH: obserwacja i notatki biograficzne z okresu studiów oraz opublikowane materiały biograficzne¹²⁰.

Jak wspomniano wcześniej, w analizie sięgnięto też do innych źródeł – opublikowanych materiałów (artykułów) biograficznych. Wydaje się to uzasadnione potrzebą sięgania do przykładów dobrych praktyk, ponieważ pionierskie działania na rzecz przełamywania różnych barier społecznych

¹¹⁹ Przez trzy lata byłam opiekunem naukowym Moniki na UŁ, gdy przyznano jej indywidualny tok studiów.

¹²⁰ M. Popiołek-Piekarska (2009), *Monika opowiada o sobie* [w:] J. Kobosko (red.), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie*, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, Warszawa, s. 329–333. W tym samej monografii – jako ciekawy i oryginalny trójgłos – znajdują się także wspomnienia matki o rozwoju i edukacji Moniki [B. Popiołek (2009), *Matka Moniki* [w:] tamże, s. 334–339] oraz wspomnienia jej nauczycielki [H. Mamot (2009), *Nauczycielka Moniki – „Usłyszeć czyjeś serce”*, tamże, s. 340–344]. Teksty te traktuję jako wartościowe uzupełnienie, z przywołaniem w stosownych przypisach.

wymagają ukazania realnych możliwości osób z uszkodzonym słuchem. Częściowo w myśl motywującej zasady, że „jeśli coś może jedna osoba, to mogą to wszyscy” (ważne dla innych niesłyszących), częściowo dla rozbicia schematów i stereotypów społecznych dotyczących g/Głuchych (ważne tak dla niesłyszących, jak i słyszących). Uznano zatem treści tych publikowanych biografii za odpowiadające celom niniejszych badań, a jednocześnie umożliwiające wspomnianą już triangulację źródeł.

Osobno – poniżej – zostaną przedstawione sylwetki czterech osób, których wspomnienia edukacyjne można uznać za cenne uzupełnienie zebranego materiału. Wszyscy czworo w momencie przeprowadzania badań byli młodymi absolwentami wyższych uczelni, które ukończyli, pokonując bariery wynikające z uszkodzenia słuchu. Jednocześnie ich relacje wprowadzają nowe aspekty do materiału pozyskanego w toku badań. Charakterystyki te są na tyle wyczerpujące, na ile można zrekonstruować informacje o autorach z tekstów ich artykułów. Przedstawiają także uzasadnienie wykorzystania ich jako dodatkowego źródła badawczego. Trzeba też podkreślić, że wszystkie fragmenty tekstów publikowanych przytaczano w części empirycznej na mocy prawa cytatu (z odpowiednimi odniesieniami bibliograficznymi). Oto przesłanki, które kazały sięgnąć po te dodatkowe teksty:

- **Olga**¹²¹ – osoba słabosłysząca, związana z kulturą Głuchych i PJM. Absolwentka 5letnich magisterskich studiów pedagogicznych. Ukończyła też studia podyplomowe z wczesnego wspomaganie rozwoju oraz kwalifikacyjny kurs metodyczny z zakresu surdopedagogiki. Brała udział w różnych przedsięwzięciach edukacyjnych związanych z uczelnią i ośrodkiem szkolno-wychowawczym dla dzieci niesłyszących, uczestniczyła w konferencjach i szkoleniach, przez kilka lat działała także na polu organizacji wsparcia w zakresie języka migowego dla studentów w programie PFRON „Pitagoras”. Doświadczony surdopedagog, wychowawca w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym, tłumaczka i lektorka PJM. Jej mąż oraz jego siostra są Głuchymi surdopedagogami, których biografie również zostały wykorzystane w badaniach.

¹²¹ O. Romanowska (2009), *Doświadczenia osoby głuchej* [w:] M. Kowalska (red.), *Moje głuche dziecko. Kompendium wiedzy na temat rehabilitacji dziecka głuchego*, Polski Związek Głuchych, Łódź, s. 20–28.

- **Justyna**¹²² – unikalny charakter doświadczeń Justyny polega na tym, iż posiada ona implant ślimakowy, a takich osób było niewiele w zebranej grupie badawczej. Opublikowany tekst bardzo szczegółowo ukazuje doświadczenia edukacyjne osoby implantowanej.
- **Łukasz**¹²³ – wczesne uszkodzenie słuchu; rodzice słyszący, brat ma uszkodzony słuch. Wspomnienia Łukasza stanowią nieocenione uzupełnienie zebranego materiału badawczego, gdyż można powiedzieć, że doszedł on do poziomu studiów wyższych, a zwłaszcza do znajomości języka polskiego na poziomie umożliwiającym studiowanie, dzięki metodzie fonogestów. W jego przypadku można mówić także o pobieraniu nauki fonogestów u „samego źródła”, gdyż matka Łukasza – profesor Kazimiera Krakowiak – jest autorką polskiej wersji tej metody i wybitną badaczką – surdopedagogiem. Łukasz jest obecnie absolwentem historii sztuki. Jego żona jest osobą z lekkim uszkodzeniem słuchu.
- **Leszek**¹²⁴ – osoba niedosłysząca od urodzenia, z głębokim obustronnym ubytkiem słuchu na poziomie ok. 90–100 dB. Materiał biograficzny został włączony do badań, gdyż szczegółowo relacjonuje historię życia Leszka z perspektywy jego doświadczeń edukacyjnych, bardzo bogatych i bardzo ciekawych. Ponadto jest to biografia mężczyzny z uszkodzonym słuchem, a ci stanowili mniejszą część grupy badawczej, zatem włączenie jej do badań pozwalało zwiększyć różnorodność grupy. Leszek jest absolwentem specjalnego ośrodka dla słabosłyszących, liceum ekonomiczno-handlowego, studiów licencjackich

¹²² J. Zębik (2007), *Tożsamość osoby zaimplantowanej – czyli o sobie* [w:] E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, Polski Związek Głuchych, Łódź, s. 235–249.

¹²³ Ł. Krakowiak (2009), „*Jestem inny, to znaczy jestem wyjątkowy*” – fonogesty i ich rola w komunikowaniu się niesłyszących ze słyszącymi i niesłyszącymi – perspektywa użytkownika [w:] J. Kobosko (red.), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie. Dla terapeutów, nauczycieli, wychowawców i rodziców*, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, Warszawa, s. 212–216; Ł. Krakowiak (2009), *Łukasz – student historii sztuki* [w:] E. Domagała-Zyśk (red. i tłum.), *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

¹²⁴ L. Nowaczyk (2009), *Moja droga wyrównywania szans* [w:] J. Kobosko (red.), *Młodzież głucha...*, dz. cyt., s. 308–328.

i magisterskich na kierunku finanse i bankowość, kilku kierunków studiów podyplomowych: pedagogiki ogólnej, pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, surdopedagogiki i oligofrenopedagogiki. W chwili publikacji swojej biografii był także studentem na kierunku geografia i doktorantem na kierunku zarządzanie. Wychowawca głuchej młodzieży w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym, działacz PZG.

Poza danymi czworga ostatnich autorów publikowanych tekstów biograficznych, imiona nadane uczestnikom badań dla celów ogólnej prezentacji w tym rozdziale nie będą wykorzystywane w dalszej części. Użyto ich jedynie tutaj, by uniknąć bezosobowej relacji, a jednocześnie zapewnić anonimowość informacji.

Zasady analizy, porządkowania i prezentacji materiału badawczego

Problematyczna w przypadku badań jakościowych może być konieczność opracowania bardzo dużej ilości niejednorodnego materiału. Zatem to, co jest największą wartością badań jakościowych, jest równocześnie czynnikiem sprawiającym badaczowi największą trudność. Tak też było w przypadku niniejszych badań – surowy materiał badawczy liczył prawie 700 stron tekstu. Nie tylko trudno opanować tak obszerną całość, ale wymaga to również bardzo wiele czasu. Upřednio dobrze jest poznać szczegóły wszystkich biografii (w metodologii zalecane jest przynajmniej czterokrotne analityczne czytanie całych narracji, za każdym razem z nieco innym ukierunkowaniem lektury), a następnie dokonać ich kodowania i uporządkowania. Jak podaje Kathy Charmaz, kodowanie w badaniach jakościowych polega na nadawaniu segmentom danych (w tym wypadku segmentom tekstu) etykiet, krótkich tytułów, odnoszących się do ich treści. Kod w formie etykiety zdaniem autorki jednocześnie kategoryzuje, podsumowuje i wyjaśnia poszczególne dane, oraz jest pierwszym krokiem do analitycznego wyjaśniania materiału badawczego na polu teorii ugruntowanej¹²⁵.

Proces kodowania materiału jakościowego, zgodnie z założeniami teorii ugruntowanej, opracowanej przez Anselma Straussa i Juliet Corbin, składa się z pewnych etapów: od wstępnego rzeczowego kodowania

¹²⁵ K. Charmaz (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, s. 60–61.

otwartego¹²⁶, przez kodowanie skoncentrowane i zogniskowane¹²⁷, aż po kodowanie teoretyczne¹²⁸. Różne są też metody kodowania. Zgodnie z tymi samymi założeniami klasyfikuje się je ze względu na sposób porcjowania materiału na określone jednostki, np. tzw. kodowanie wiersz po wierszu (tzw. „co wiersz” lub „co linijka”), fraza po frazie („co fraza”), zdanie po zdaniu („co zdanie”) lub wydarzenie po wydarzeniu („co wydarzenie”)¹²⁹.

Trzeba przy tym zauważyć, że wybór danego sposobu kodowania rodzi określone konsekwencje, stawiając badacza przed pewnymi problemami. Porcje zbyt małe (co wiersz) w przypadku obszernego materiału mimo wszystko pozostawiają go z ogromną liczbą danych, które muszą zostać poddane dalszej redukcji. Użycie programu komputerowego do analizy jakościowej wprawdzie ułatwia ich opracowanie, jednak, niestety, pozbawia badacza tego, co w przypadku teorii ugruntowanej najcenniejsze: obcowania z „żywym” i „pracującym” materiałem¹³⁰. Żywym – bo pełnym wieloznaczności,

¹²⁶ Otwarcie dotyczy wszelkich możliwości teoretycznych dostrzeżonych w danych, bez zamykania się w obrębie wcześniejszych ustaleń. K. Charmaz (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik...*, dz. cyt., s. 65–66. Wymaga refleksyjnego czytania tekstów źródłowych w celu wyodrębnienia z nich kategorii. G. Gibbs, (2011), *Analizowanie danych jakościowych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, s. 98.

¹²⁷ Kodowanie skoncentrowane według K. Charmaz związane jest z wyborem najważniejszych i/lub najczęściej występujących kodów; następuje najpierw ich koncentracja – niejako zagęszczenie kodów, a następnie ich ogniskowanie poprzez łączenie kategorii z podkategoriami. Tworzy się w ten sposób pewna rama pojęciowa, użyteczna z punktu widzenia analizy materiału, przy tym Charmaz ostrzega, że zgodnie z filozofią teorii ugruntowanej nie powinna być to rama w sensie ograniczenia interpretacyjnego, raczej miałby być to rodzaj podpowiedzi dotyczący możliwości wyboru kategorii analitycznych. Kategorie i kody szczegółowe wyodrębnione w toku badań pomagają w myśleniu o problemie, ale nie mogą go przedwcześnie zamykać [Tamże, s. 79–85]. Odwrotnie kolejność opisywanych etapów kodowania postrzega G. Gibbs: ogniskowanie polega według niego na doprecyzowaniu kategorii przez ich rozbudowywanie, wzajemne odnoszenie i szukanie powiązań, natomiast następne w kolejności kodowanie selektywne związane jest z wyodrębnieniem zjawisk centralnych i kategorii kluczowych, którym podporządkowane są wszystkie pozostałe. G. Gibbs, (2011), *Analizowanie...*, dz. cyt., s. 98 i 256. Wydaje się jednak, że różnica leży przede wszystkim z rozumieniem pojęć, natomiast w praktyce oba procesy – zagęszczania kodów i wyodrębniania kategorii centralnych – uzupełniają się, a nawet w pewnym stopniu przebiegają jednocześnie.

¹²⁸ Kodowanie teoretyczne stanowi wyższy poziom kodowania, związany z konceptualizacją hipotetycznych relacji, w jakie mogą wchodzić wygenerowane kody rzeczowe. Mają charakter integracyjny, zob. K. Charmaz (2009), *Teoria ugruntowana praktyczny przewodnik...*, dz. cyt., s. 85–90. Zob. także: K. Konecki (2000), *Studia z metodologii...*, dz. cyt., s. 51.

¹²⁹ Za: G. Gibbs (2011), *Analizowanie danych...*, dz. cyt., s. 97–98, 101–106; Zob. również: K. Charmaz (2009a), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik...*, dz. cyt., s. 63–73; K. Konecki (2000), *Studia z metodologii...*, dz. cyt., s. 51–55.

¹³⁰ Według K. Koneckiego „praca” materiału badawczego jest bardzo ważnym elementem gruntowania teorii. Opierając się na podglądach B. Glasera, autor za teorię, która „pracuje”

wielowarstwowym i wyłaniającym nowe sensory, ukrywające się niekiedy nawet w potocznych sformułowaniach uczestników badań (tzw. kody *in vivo*¹³¹). Pracującym – bo powodującym wielokrotną przebudowę mentalną obrazu, który się wraz z tymi sensory wyłania.

Kolejnym wyzwaniem, przed którym staje badacz w procesie kodowania danych, jest konieczność adekwatnego do intencji autorów odczytania znaczeń ukrytych w tekście: ważne, by wypowiedzi badanych analizować w kontekście całości biografii, a wyjmując fragmenty z kontekstu, nadal zachować z nim łączność. Metodologia także zwracać uwagę na pewne kategorie wyrazów, przenoszące główny ciężar znaczenia frazy czy zdania – będą to w pierwszym rzędzie czasowniki i rzeczowniki oznaczające emocje, mogą być to także wyrazy uznane za kluczowe z perspektywy problemu badawczego itd. Analizowanie tekstów z punktu widzenia kategorii szczegółowych kodów rzeczowych i ciągła praca nad ich modyfikacją zmierzająca ku osiągnięciu form pojęć analitycznych, była – według nomenklatury Koneckiego – formą „zmuszenia tekstów do pracy”. Autor zaznacza: „gdyby [pojęcia te] nie mogły «pracować», to teoria nie byłaby niczym więcej niż tylko impresjonistycznym opisem rzeczywistości”¹³².

W analizie zebranego materiału badawczego problem kodowania rzeczowego związany był z bardzo dużą liczbą kategorii szczegółowych, które wymagały koncentracji wielostopniowej. Proces kodowania zoogniskowanego i teoretycznego okazał się łatwiejszy, gdyż zaczęły się wyłaniać głównie kategorie opisowe, łącznie z kategorią centralną. Podczas tych analiz pojawiły się obrazy różniące się wprawdzie co do szczegółów, ale pozwalające ująć się w powtarzający się cykl: opresji, jej identyfikacji,

uważa taką, która jest w stanie wyjaśniać zachowania albo inne zjawiska będące przedmiotem badania, interpretować i przewidywać pewne rzeczy, mieszczące się w obszarze badań i analiz empirycznych, zob. K. Konecki, (2000), *Studia z metodologii...*, dz. cyt., s. 28. K. Charmaz wprowadza ponadto określenie „świeżości”. Według autorki istotnym kryterium oceny teorii ugruntowanej jest oryginalność, osiągnąca m.in. poprzez wyprowadzenie „świeżych” kategorii, a więc takich, które pozwalają spojrzeć na przedmiot badań od innej niż dotąd strony. K. Charmaz (2009), *Teoria ugruntowana w XXI wieku* [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wyd. Naukowe PWN, s. 738.

¹³¹ Kody *in vivo* mogą być znanymi wszystkim w badanej grupie terminami, ukrywającymi jakieś skondensowane, istotne znaczenia, mogą być terminami stworzonymi przez uczestników, w których skupiają się określone znaczenia i doświadczenia, jak również mogą być skrótowymi sformułowaniami używanymi przez członków danej grupy i odzwierciedlającymi perspektywę tej grupy. Zob. K. Charmaz (2009a), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik...*, dz. cyt., s. 76.

¹³² K. Konecki (2000), *Studia z metodologii...*, dz. cyt., s. 37.

pokonywania, samodzielnego podejmowania decyzji, kształtowania aspiracji edukacyjnych i podejmowania dążeń zmierzających do zmiany sytuacji osobistej, co nasunęło skojarzenie z kategorią emancypacji. Trzeba wyraźnie podkreślić, że ujawnienie się emancypacji¹³³ jako nadrzędnej kategorii nastąpiło właśnie w trakcie analizowania i kodowania tekstów. Posługując się terminologią teorii ugruntowanej, można nazwać te okoliczności „kontekstem odkrycia” (ang. *serendipity*)¹³⁴, przy czym trzeba też zaznaczyć, że na gruncie tym pojęcie odkrycia nie jest bliskie jego potocznemu rozumieniu: zdobycia wiedzy o czymś dotychczas niezbadanym – chodzi tu raczej o uzyskanie nowej perspektywy analitycznej, a w związku z tym nowych hipotetycznych konstrukcji.

Dalszym etapem eksploracji badawczej, wynikającym z konstatacji, iż hipotetycznym celem i efektem dróg edukacyjnych badanych jest ich emancypacja, było poszukiwanie w teorii takich odniesień, które pozwoliłyby wyjaśnić istotę tego procesu. Był to etap długotrwały, który postępował w miarę analizy gromadzonego materiału i sporządzania roboczych not teoretycznych – zapisków z komentarzami badawczymi, na temat wyłaniających się kodów i kategorii oraz hipotetycznych powiązań między nimi. Noty są roboczą częścią analizy, ale włączane są do opisu badań czy też tzw. raportu badawczego. W niniejszej pracy sprawozdanie badawcze przyjmuje postać raczej miękkiego opisu niż sformalizowanego raportu, co bardziej odpowiada wskazówkom metodologicznym Kathy Charmaz¹³⁵ oraz przedstawionym wcześniej założeniom badań własnych niż propozycji raportowania Krzysztofa Koneckiego¹³⁶, nawiązującej do bardziej klasycznej metodologii teorii ugruntowanej.

Wygenerowane kategorie kodów zostały poddane weryfikacji pod kątem zgodności z pojęciami wpisującymi się w teorię krytyczną i pedagogikę emancypacyjną. Wówczas okazało się, że pojęcia opresji, depresji, budzenia się świadomości, identyfikacji barier, wolności, autonomii,

¹³³ Teoria ugruntowana jest metodologią ukierunkowaną na analizę procesów.

¹³⁴ K. Konecki definiuje *serendipity* jako „dokonanie odkrycia przez przypadek” lub też jako „zdolność dokonywania szczęśliwych i nieoczekiwanych odkryć przez przypadek”, zob. K. Konecki (b.r.), *Teoria ugruntowana a kontekst odkrycia. Naturalna historia pewnego badania*, s. 27 [online] [dostęp: 11.03.2013]. Dostępny w internecie: qsr.webd.pl/KKonecki/publikacje/publikacja27.doc.

¹³⁵ K. Charmaz (2009), *Teoria ugruntowana w XXI wieku* [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wyd. Naukowe PWN.

¹³⁶ K. Konecki (2000), *Studia z metodologii...*, dz. cyt., s. 55–57.

samodzielności, odpowiedzialności, transgresji itd. trafnie porządkują materiał badawczy. Jednocześnie wraz z gromadzeniem kolejnych not, zaczął się układać scenariusz raportu badawczego.

Zgodnie z sugestiami metodologów teorii ugruntowanej, analizom kodów towarzyszyło systematyczne poszukiwanie różnych potencjalnych powiązań w zebranych materiale i możliwości jego strukturalizacji, w oparciu o diagramy konceptualne, stanowiące proste narzędzia generatywne wykorzystywane w tej metodzie. Nie wszystkie okazały się równie przydatne: np. mniej użyteczne były abstrakcyjne mapy sytuacyjne według koncepcji Adele Clarke¹³⁷, bardziej – matryce warunków i konsekwencji Anselma Straussa i Juliet M. Corbin¹³⁸. Matryca Straussa i Corbin stanowiła podstawę do utworzenia diagramów, które przedstawione zostały i omówione w części empirycznej. Bardzo użyteczna dla dokonywania stałych porównań zebranego materiału okazała się także tzw. matryca procedury analogii (podobieństwa formalnego) i homologii (pokrewieństwa, pochodzenia formy) w wersji otwartej (w tym wypadku odnoszenie doświadczeń uczestników badań do doświadczeń wszystkich osób uczących się i studiujących oraz do doświadczeń uczących się i studiujących osób niepełnosprawnych) i w wersji zamkniętej (w tym wypadku wzajemne odnoszenie się do siebie doświadczeń uczestników badań)¹³⁹. W przypadku analizowanego materiału zmuszało to do ciągłego zadawania pytań: na ile obserwowane zdarzenia, zachowania są typowe dla osób z uszkodzonym słuchem? na ile dla osób z niepełnosprawnością? na ile są w ogóle typowe dla ludzi? co w nich wszystkich partykularnego, a co uniwersalnego? Diagramy, mapy, algorytmy i opinie są w teorii ugruntowanej narzędziami chroniącymi przed zniekształceniami interpretacyjnymi. Zestaw przedstawionych wyżej pytań chroni np. przed nadmiernym ekspozowaniem czynnika niepełnosprawności czy – wężej – głuchoty w ludzkim życiu, co mogłoby się zdarzyć przy nadmiernej koncentracji analitycznej na zgromadzonym materiale. W toku nauki szkolnej każdy uczeń doświadcza jakichś mniejszych lub

¹³⁷ Za: K. Charmaz, (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik...*, dz. cyt., s. 153–154. Wizualizacja tworzących się konceptów jest niewątpliwie potrzebna, jednak ścisłe zastosowanie się do mapy wzorcowej nie było możliwe, ze względu na bardzo dużą liczbę wygenerowanych z materiałów czynników, stanowiących kontekst dla emancypacji. Natomiast przy użyciu licznych cząstkowych map, powiązanych z mapą wzorcową, udało się skategoryzować te czynniki. Przedstawiają to tabele zamieszczone na s. 411–415.

¹³⁸ K. Konecki (2000), *Studia z metodologii...*, dz. cyt., s. 49–51.

¹³⁹ Tamże, s. 61–66.

większych problemów, nauka zawsze wymaga jakiegoś wysiłku, wszyscy odnoszą jakieś swoje życiowe sukcesy – ważne, by tym, które zostały opisane w zebranych biografiach, nadać właściwą rangę.

Jak pisze Beata Cytowska, kodowanie oraz sporządzanie map i not to działania o charakterze roboczym, przygotowawczym, służące późniejszemu opracowaniu raportu z badań. Autorka uznaje je raczej za narzędzia służące rozwiązaniu problemu niż samo jego rozwiązanie, uważa więc, że niecelowe jest zamieszczanie tych akurat rezultatów prac badawczych w tekście opracowania¹⁴⁰. Natomiast przydatne są one do zakomponowania struktury raportu badawczego, a więc ujawnią się w części empirycznej niniejszej pracy. Z kolei Krzysztof Konecki przywiązuje bardzo dużą wagę do jakości opracowania materiału badawczego, zwłaszcza do jego stylistyki. Zdaniem badacza w opisie analizowanych wydarzeń należy zachować ich chronologię, ale „powinien być [on] przedstawiony żywo i w sposób dynamiczny, w formie zagadki, by wzbudzić zainteresowanie czytelnika, [...] powinien być bardzo zbliżony do rzeczywistości. Czytelnik musi odnieść wątki z opisywanego przypadku do swojej pracy czy sytuacji życiowej”¹⁴¹. Zatem i na tym etapie istnieje konieczność takiego zakomponowania tekstu, by sprowokować nowe odczytania ostatecznego odbiorcy. Może to być jakieś oryginalne uporządkowanie lub też twórcza dekonstrukcja. Według Kathy Charmaz oryginalność sposobu przedstawienia tematu jest nie mniej ważna niż doniosłość i użyteczność badań. Takie sformułowanie może zaskakiwać, ale autorka tłumaczy to w ten sposób, iż użyteczność badań, które nie docierają do odbiorcy, jest znikoma. Stawia wysokie wymagania badaczom i użytym przez nich środkom wyrazu¹⁴². Postmodernistyczna perspektywa, nie tylko w przypadku teorii ugruntowanej XXI wieku, ale w ogóle w odniesieniu do metod jakościowych oczekuje od praktyk etnograficznych literackiej narracji, wartości estetycznych, refleksyjności i oddziaływania na czytelnika, przy czym zadaniem badacza – zadaniem metodologicznym, stawianym na równi z zaplanowaniem i przeprowadzeniem badań – jest znalezienie właściwej formy i poddanie materiału

¹⁴⁰ B. Cytowska (2013), *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnoprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 160.

¹⁴¹ K. Konecki (2000), *Studia z metodologii...*, dz. cyt., s. 142.

¹⁴² K. Charmaz (2009), *Teoria ugruntowana w XXI wieku...*, dz. cyt., s. 739.

badawczego owej „analityczności kreatywnej”¹⁴³. Egon G. Guba i Yvonna S. Lincoln oczekują od badaczy tekstów łamiących binarną opozycję nauka – literatura. Dołączając do głosu takich autorów jak Richardson czy Tierney, konstatują: „Postmodernistyczne reprezentacje rozglądają się za i eksperymentują z narracjami, które poszerzają zakres rozumienia, głosu i ubranej w historie różnorodności ludzkich doświadczeń. O tyle, o ile reprezentują nauki społeczne, badacze stają się również opowiadaczami historii, poetami, autorami sztuk eksperymentującymi z osobistymi narracjami, relacjami z pierwszej ręki, refleksyjnymi przepytывaniami oraz dekonstrukcją form tyranii zakorzenionych w praktykach reprezentowania”¹⁴⁴. Postmodernistyczne reprezentacje tekstualne mają wyjaśniać, doprowadzać do zrozumienia, pomagać przewidywać, ale jednocześnie muszą przeciwdziałać niebezpieczeństwu ukształtowania przekonania, że świat jest raczej prostszy, niż jest, oraz zapobiegać utrwalaniu uporczywych form historycznego nacisku”¹⁴⁵. Tak więc poszukiwanie efektywnej i efektywnej formy dla dialektyki ustawicznej pewności i niepewności, ciągła dekonstrukcja zasiedziałyh teorii, permanentne ich przekraczanie nie jest ekstrawagancją autorów, tylko metodologicznie uzasadnionym mechanizmem obrony przed niekontrolowanym wytwarzaniem symbolicznej przemocy¹⁴⁶ i przeistaczaniem się wiedzy we władzę¹⁴⁷.

Kolejnym krokiem na drodze opracowywania materiału badawczego było więc zaprojektowanie jego trafnej reprezentacji tekstualnej – co w tym przypadku oznaczało także konieczność łagodnego odejścia od form klasycznych: tradycyjnie rozumianych raportów naukowych. Bardziej radykalne eksperymenty formalne pozostawiono bardziej doświadczonym badaczom.

Jak już zostało wyjaśnione, instrukcje i wskazówki udzielone uczestnikom badań sugerowały im prowadzenie narracji linearnych (metafora drogi

¹⁴³ L. Richardson, za: tamże.

¹⁴⁴ E. G. Guba, Y. S. Lincoln (2009), *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wylaniające się zbieżności* [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, s. 308.

¹⁴⁵ Tamże, s. 307.

¹⁴⁶ P. Bourdieu, J. C. Passeron (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa; P. Bourdieu, L. J. D. Wacquant (2001), *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa.

¹⁴⁷ W odniesieniu do Foucaultowskiego pojęcia władzy-wiedzy. Zob. M. Foucault (1998), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Wyd. Aletheia, Warszawa.

edukacyjnej), i część wydarzeń faktycznie została przez badanych przedstawiona w taki właśnie sposób. Stąd też łatwo wyróżnić w tych biografjach poszczególne etapy życia, które najczęściej wyodrębniane były przez uczestników badań w podobny sposób: wczesne dzieciństwo, okres przedszkolny, okres szkoły podstawowej, ponadpodstawowej, studiów, etap zawodowy. Jednak periodyzacja ta nie jest zupełnie jednolita. Trzeba też podkreślić, że nie wszystkie wydarzenia badani chcieli i mogli pokazać w sposób linearny, a narracja nie zawsze miała charakter chronologiczny, więc tym bardziej chronologii nie należy uznawać za jedynie obowiązującą zasadę porządkującą w raporcie uogólniającym te dane. W ten sposób uzyskany obraz nie zyskiwałby owego trzeciego wymiaru, o jaki dopomina się Laurel Richardson w założeniach swojej koncepcji krystaliczności jako transgresyjnej, postmodernistycznej formy metodologicznej trafności. Koncepcja ta określana jest jako alternatywa wobec tradycyjnie pojmowanej triangulacji i związanej z nią metafory trójkąta – sztywnego, ustalonego, płaskiego i dwuwymiarowego obiektu. Autorka dostrzega potencjał tekstów postmodernistycznych w ich wielowymiarowości, czego odzwierciedleniem jest używana przez nią metafora kryształu jako obiektu przestrzennego. Odwołując się do regularności i złożoności formy kryształu, ale również do jego właściwości pryzmatycznych, a więc zmieniających optykę, Richardson postuluje: „Żadnych triangulacji. Tylko krystalizacja”¹⁴⁸.

Te propozycje metodologiczne wpłynęły na decyzję o zmianie dotychczasowego jednowymiarowego ujęcia – posłużenia się metaforą drogi. Perspektywę linearną obecną w niektórych narracjach uzupełnił jeszcze inny element porządkujący – metafora należąca do kategorii przestrzeni. Tu trzeba zaznaczyć, że sama metafora jest narzędziem często wykorzystywanym w badaniach społecznych przez socjologów, zaś w psychologii używa się jej w procesie terapeutycznym¹⁴⁹. Stąd też terapeuci chętnie posługują się cytatem z José Ortegi Y Gasset: „Metafora jest chyba najbardziej produktywna ze wszystkich umiejętności człowieka. Jej skuteczność graniczy

¹⁴⁸ E. G. Guba, Y. S. Lincoln (2009), *Kontrowersje wokół paradygmatów...*, dz. cyt., s. 304.

¹⁴⁹ Z pracą z metaforą spotkałam na szkoleniach w Polskim Instytucie Ericksonowskim, a także w okresie zainteresowania teatrem osób niepełnosprawnych, niesłyszących. Za cenną pamiątkę poczytuję sobie osobistą dedykację z życzeniami sukcesów w poszukiwaniu metafory od Danielle Bouvet, autorki książki *Mowa dziecka. O wychowaniu dwujęzycznym dziecka z uszkodzonym słuchem*, z którą spotkałam się w czasie jej wizyty w Polsce w 1999 roku. Może więc ta dedykacja nadała właściwy kierunek poszukiwaniom, które prezentuję w niniejszym opracowaniu?

z cudem. Wydaje się narzędziem stworzenia, które Bóg zostawił przez zapomnienie w umyśle jednego ze swych stworzeń, kiedy je czynił¹⁵⁰. Metafora może generować nowe znaczenia, ukazywać rzeczy w nowym świetle, może także porządkować dowolną wiedzę, wykorzystując kreatywny potencjał procesu nakładania logiki pewnych zdarzeń na inne. Praca z metaforą jest zabiegiem zwiększającym kreatywność i pozwalającym dostrzec nową perspektywę, porządkującym treści, informacje, obrazy, których bez niej nie sposób w całości objąć refleksją. W takiej sytuacji znajduje się np. badacz przytłoczony nadmiarem treści przeznaczonych do analizy. Metafora wydała się więc dobrym i prostym narzędziem, które – trzeba zauważyć – jeszcze zbyt rzadko wykorzystywane jest w pracy badawczej na gruncie pedagogiki specjalnej¹⁵¹. Problemem pozostawało jedynie znalezienie trafnej, żywej metafory, która pozwoliłaby na pomieszczenie wygenerowanych w toku analizy kodów; metafory, która swoją żywotnością – w przeciwieństwie do metafor martwych – budzi skojarzenia i zmusza do myślenia¹⁵². Wybór padł na metaforę „miasta”.

Dlaczego miasto? Mogłoby się wydawać, że równie dobrze pasowałyby dziesiątki innych obiektów, jednak praca z metaforą nie postępuje w kierunku od uchwycenia znaczeń problemów, przedmiotów, myśli do poszukiwania dla nich odpowiednich metafor, lecz w kierunku odwrotnym, tj. od nałożenia na owe problemy metafor i analizowania płynących stąd nowych odczytań, odkrywania nowych znaczeń. Można więc mówić o „nieprzypadkowym” wykorzystaniu „przypadkowych” metafor (co jest zbieżne z przywoływanym już pojęciem odkrycia – *serendipity*). Porządkując metaforę podsuwają czasem znajdujące się w najbliższym otoczeniu przedmioty. W przypadku niniejszych badań inspiracją do wprowadzenia metafory miasta okazała się przedwojenna veduta¹⁵³ – sztych

¹⁵⁰ Za: D. Młostoń (2011), *Jestem jak miasto* [online] [dostęp: 13.01.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.nadrodzedosiebie.pl/artykuly/22-jestem-jak-miasto>.

¹⁵¹ Ale jednak występują, np. metafora czterech kół zębatach, zob. J. Pyżalski (2006) *Techniki utrzymania dyscypliny i wywierania wpływu (model czterech kół zębatach)* [w:] J. Pańczyk (red.), „Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku”, t. 4, Wyd. UŁ, Łódź; albo metafora drogi w przywoływanej już pozycji: B. Cytowska (2012) *Trudne drogi adaptacji...*, dz. cyt.

¹⁵² W. Werner (2004), *Wokół metafory wojny*, „Pro Libris. Lubuskie Pismo Literacko-Kulturalne”, nr 1(6), s. 72. Samo pojęcie „metafory żywej” zostało wprowadzone do literatury przez Paula Ricoeura [*La Metaphorae Vive* (1975), za: W. Werner (2004), dz. cyt., s. 72].

¹⁵³ Veduta – sztych, obraz rysunek przedstawiający panoramę miasta, wł. veduta – ‘widok, panorama’, od wł. vedere – ‘widzieć’ (por. belweder).

przedstawiający szeroką panoramę miasta Liège, wiszący nad biurkiem, przy którym powstawała praca. Detale graficzne rysujące się na obrazie były obietnicą licznych skojarzeń, a pierwsza przymiarka semantyczna – od razu skuteczna. Miasto jest bowiem metaforą miejsca, siedliska, zakorzenienia, metaforą płodną, prowokującą do stawiania pytań o ludzkie losy, o poszukiwanie swego miejsca w życiu. Poszukiwanie miejsca to zadanie emancypacyjne, zwłaszcza jeśli powiąże się metaforę miasta-miejsca z fenomenem Laurent – Miasta Głuchych. Emancypacją w tym ujęciu będzie planowanie i budowanie miasta, wypełnianie miejskich przestrzeni, symboliczna urbanizacja planów życiowych. Mogą dokonać tego tylko same emancypujące się podmioty, sami g/Głusi. Jak wspomniano, miasto jest też odbiciem i metaforą człowieka, a więc proces tworzenia miasta (choćby w wyobraźni) odzwierciedla trud poszukiwania i konstruowania własnej tożsamości.

W toku myślenia o problemie badawczym porządkująca metafora miasta (miejsca, świata, przestrzeni) – wchłonęła pierwotną, ukierunkowującą metaforę drogi (trajektorii, losu, labiryntu ludzkich życiowych wyborów), lecz nie wyeliminowała jej. Miasto wydało się po prostu metaforą nadrzędną. Choć droga znamionuje ruch, a miasto wspomniane już miejsce, to jednak w mieście jest wiele różnych dróg, a jednocześnie drogi te skądś dokądś prowadzą. Obraz ten uchwycił trafnie – również w metaforyczny sposób – Bogusław Śliwerski, w wykładzie pt. „Różne drogi edukacji”, wygłoszonym podczas VI Międzynarodowej Konferencji Edukacja Alternatywna¹⁵⁴. Skoro drogi łączą różne miejsca, to metafora miasta również owe miejsca obejmuje. Miasto jako miejsce może być określeniem celu (gdzie?, dokąd?), a droga określeniem sposobu (jak?, którądy?). Jedno i drugie jest przedmiotem wyborów kształtujących ludzkie losy, zatem metafory drogi i miejsca nie tylko podsuwają najważniejsze pytania, na które powinien odpowiedzieć pedagog, ale także – sam sobie – każdy człowiek. Otwierają one także cały słownik pojęć, których można użyć do opisu problemu badawczego i do jego prezentacji. Tak jak odsłanianie (w rozumieniu teoretycznym) rzeczy trudnych do zobaczenia jest według założeń teorii ugruntowanej pochodną siły naukowej obserwacji, a odkrycie – zaplanowanym efektem właściwie zrealizowanej procedury badawczej, tak zobaczenie

¹⁵⁴ VI Międzynarodowa Konferencja Edukacja Alternatywna [w:] Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi [portal internetowy] [online] [dostęp: 4.01.2013]. Dostępny w internecie: http://wsp.lodz.pl/VI_Miedzynarodowa_Konferencja_Edukacja_Alternatywna-95_343-1.html.

czegoś w nowym świetle przez pryzmat metafory nie jest metafizyką czy spekulatywną zabawą, ale przewidywalnym efektem użycia analogii, zgodnie z właściwościami języka i zgodnie z prawidłowościami funkcjonowania poznawczego człowieka. „*Serendipity* tak naprawdę nie jest darem niebios czy wrodzoną zdolnością, jest umiejętnością, której możemy się nauczyć, stosując określone techniki badawcze i procedury analizy”¹⁵⁵ – pisze Konecki. Podobnie zdolność metaforyzowania – już według Arystotelesa była największym darem filozofa¹⁵⁶, a więc i sposobem postrzegania i rozumienia świata. Teoria ugruntowana, rozumiana jako proces intelektualny dochodzenia do nowej wiedzy, może być dobrze dopełniona metaforą jako narzędziem poznawczym. Nie ma więc sprzeczności w ich łączeniu.

Skojarzenia, które zaczęła wywoływać przyjęta metafora, pozwoliły przejść przez analizę całego materiału oraz zebrać wygenerowane kody i noty robocze. Trzeba przy tym jeszcze raz podkreślić, iż posłużenie się nią nie było bynajmniej motywowane ekstrawagancją, ale był to celowy zabieg metodologiczny, który umożliwił wydobycie nowych znaczących skojarzeń i sensów. Dla uzasadnienia tego wyboru można wymienić trzy przykłady silnego powiązania metafory miasta z podjętą problematyką:

1. **Metafora miasto – człowiek.** Metafora miasta wykorzystywana jest w terapii do uruchomienia procesu samopoznania i mówienia o sobie. Zadaniem osoby uczestniczącej w takiej sesji jest opisanie siebie jako miasta. W wyłaniającym się w toku opowieści obrazie ważnych jest wiele szczegółów – m.in. właśnie drogi, domy, place, przestrzenie, ludzie, ale jednym z bardziej istotnych detali są granice i mury. W używanej dla tych celów terapeutycznej przypowieści pojawia się chłopiec, który przekracza nieprzekraczane przez innych mury, odkrywa świat poza miastem, co wywołuje znamienne reakcję mieszkańców. To bardzo czytelna i łatwa do zrozumienia, a przy tym żywa metafora zachowań transgresyjnych czy emancypacyjnych. Warto ją mieć w pamięci, obserwując granice identyfikowane, budowane i przekraczane przez uczestników badań¹⁵⁷.

¹⁵⁵ K. Konecki, *Teoria ugruntowana...*, dz. cyt., s. 17.

¹⁵⁶ Za: W. Siegelman, *How to Read and Understand Poetry. Course Description*, Southern Methodist University [online] [dostęp: 4.01.2013]. Dostępny w internecie: http://www.thegreatcourses.com/tgc/courses/course_detail.aspx?cid=268.

¹⁵⁷ Przykładem wykorzystania metafory miasta dla celów samopoznania i rozwoju osobistego jest przypowieść terapeutyczna, której treść – skróconą i częściowo sparafrazowaną – przytaczam

2. **Miasto Głuchych – gra miejska.** Od trzech lat w Łodzi, ale także w innych miastach (Krakowie, Rybniku), realizowany jest ciekawy projekt: „Miasto Głuchych”, którego celem jest zwrócenie uwagi na ludzi niesłyszących w naszym otoczeniu, uwrażliwienie na ich sposób odczuwania świata i pojawiające się w nim bariery, zaproszenie do świata Głuchych. W latach 2010, 2011 i 2012 organizowane były gry miejskie, a ich uczestnicy wykonywali różne zadania, które miały pomóc w realizacji tych celów¹⁵⁸. Jak się okazało – skutecznie. Miasto Głuchych to tyle co miasto przyjazne Głuchym, miasto otwarte na Głuchych. Warto o tym pamiętać, analizując relacje między niesłyszącymi a słyszącymi, (re)konstruując koncepcje ich wspólnej przestrzeni.
3. **Miasto Głuchych – Laurent.** Opisany w rozdziale drugim „raj dla Głuchych”, „ziemia obiecana”, wymarzony własny świat. Warto mieć świadomość takich marzeń, pytając o znaczenia, jakie uczestnicy badań przypisują Kulturze Głuchych w swoim życiu, jak sytuują się w opozycji światów: Głusi – słyszący, zastanawiając się, czy element zakorzenienia w ogóle pojawia się w ich biografiach, a jeśli nie, to jak symbolicznie można interpretować ich marzenia i plany życiowe w kontekście kategorii miejsca.

Te przykłady, bardzo istotne dla omawianego tematu, wskazują na konkretne sposoby pracy z metaforą poprzez przywoływanie różnych kontekstów,

za D. Młostoń: „Było sobie kiedyś miasto. Otaczał je mur tak wysoki, że nie widać było, co jest za nim. Nikt nie pamiętał, skąd się on wziął. Najstarsi mieszkańcy opowiadali o śmiałkach, którzy kiedyś odważyli się opuścić miasto, ale nigdy już nie powrócili. Od dawna nikt nie odważył się wyjść poza mury. Pewnego dnia w mieście urodził się chłopiec, trochę inny od pozostałych dzieci – wszystko go interesowało i zadawał nieustannie mnóstwo pytań. Także o świat za murem. Ponieważ nikt nie potrafił odpowiedzieć na jego pytania, gdy dorósł – postanowił sam to zobaczyć. Znalazł w murze starą, zarosniętą furtkę i wyszedł przez nią na zewnątrz. Zdziwiony doświadczył wspaniałej przestrzeni: trawy bardziej zielonej niż w mieście, śpiewu ptaków, których nie znał, świeżego zapachu powietrza. Zaczął biec, wołając: «Ludzie, jak tu pięknie, cudownie! Chodźcie, zobaczcie!». Ale ludzie za murem kiwali ze smutkiem głowami: «Słyszycie ten krzyk? Jak cierpi, pewnie umiera w męczarniach...». Zob. oryginalny tekst przypowieści: D. Młostoń (2011), *Jestem jak miasto* [online] [dostęp: 15.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.nadrodzedosiebie.pl/artykuly/22-jestem-jak-miasto>.

¹⁵⁸ Gra miejska realizowana przez Polski Związek Głuchych w ramach projektu „4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy II” realizowanego w ramach EFS, Program Kapitał Ludzki [online] [dostęp: 13.01.13]. Dostępny w internecie: http://www.miastogluchych.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=44&Itemid=169.

przez pogłębienie rozumienia, przez twórczą rekonstrukcję znaczeń. W pracy z metaforą nie chodzi o to, by udowodnić, iż „da się” w każdym poruszonym wątku badawczym znaleźć jakieś powiązania z metaforą wiodącą (tu: miastem), ale żeby wychodząc od niej – tworzyć aktywne asocjacje. Trzy przykładowe zostały przytoczone wyżej.

Trzeba również zaznaczyć, że metafory drogi i miejsca są czytelnymi metaforami kulturowymi. Metaforyka kulturowa jest obszarem systemu kultury o dominujących komponentach inderdyskursowych, a więc metafory kulturowe są elementami pośredniczącymi w dyskursach. „Powstają one z elementów dyskursowych, które – pochodząc z różnych dyskursów – przechodzą w interdyskurs i tam realizują pozycję konsensusową [...], «uznaną» przez wszystkie dyskursy danej przestrzeni, tworząc w ten sposób element integratywny”¹⁵⁹. Zgromadzone materiały autobiograficzne mają charakter dyskursywny, a jako takie – jak każdy inny dyskurs – uwikłane są w relacje określane przez Michaela Foucaulta mianem władzy, czy też wiedzy-władzy. Symbolika kolektywna metafory kulturowej¹⁶⁰ pełni swoją mediacyjną rolę w przypadku poruszania się pomiędzy obszarami pozyskanych w badaniach indywidualnych narracji i nadawanych im znaczeń.

Metaforę miasta, w powiązaniu z metaforą drogi, wykorzystano także po to, by posegregować tematy szczegółowe i nadać tytuły częściom rozdziału empirycznego, stąd pojawiły się kolejne miejskie submetafory: galerii, pasaży, zaułków, prospektów, agory¹⁶¹. Pełnią one rolę porządkującą w prezentacji materiału badawczego, zmierzającej finalnie do ugruntowania teorii analizowanego problemu badawczego.

Ponieważ – jak piszą Guba i Lincoln – „teksty mają obecnie [tj. w dobie postmodernizmu – przy. DPJ] dużo więcej do roboty niż kiedyś”¹⁶²,

¹⁵⁹ K. Biskupska, M. Fleischer, M. Grech, M. Parus, A. Przyborska-Borkowicz (2003), *System polskich metafor kulturowych* [w:] J. Jaskóła, A. Olearczyk (red.) *Prawda a metoda. Cz. 1. Aporie myśli współczesnej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, Wrocław, s. 2.

¹⁶⁰ J. Link, za: tamże, s. 1.

¹⁶¹ Poszczególne rozdziały dedykowane są różnym metaforom, których rozbudowane opisy czytelnik znajdzie we wprowadzeniu do tych części. W opisach wykorzystano refleksje własne oraz parafrazy definicji mieszczących się w następujących źródłach: J. Kopaliński (red.) (2003) *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wyd. Muza; tenże (red.) (b.r.) *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* [online], De Agostini Polska. Dostępny w internecie: <http://www.slownik-online.pl/oslowniku.php>; S. Kozakiewicz (red.) (1996), *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, wyd. 3, PWN, Warszawa. Informacje te pochodzą także ze źródeł popularnych, m.in. z portalu: *Wikipedia. Wolna encyklopedia* [online]. Dostępny w internecie: www.wikipedia.pl.

¹⁶² E. G. Guba, Y. S. Lincoln (2009), *Kontrowersje wokół paradygmatu...*, dz. cyt, s. 305.

problematiczną i dyskusyjną kwestią stają się w analizie tzw. praktyki reprezentacji. Jeden ich aspekt został już omówiony: to problem postmodernistycznych reprezentacji tekstualnych, zmuszających badacza do eksperymentowania z tekstem, ale również wiele wymagających od czytelnika¹⁶³. Z tej perspektywy teksty postmodernistyczne są po prostu trudne: nie operują prostym do weryfikacji algorytmem, „nie chcą” dać się uporządkować, zmuszają odbiorcę do wysiłku podążania za autorem i współtworzenia interpretacji (prowokują także do niezgadzenia się z interpretacją badacza), samego zaś autora obligują do pozyskania uwagi odbiorcy.

Aspekt drugi to problem refleksyjności jako procesu krytycznego namysłu badacza i poznawania siebie wewnątrz samego procesu badania. Kontrastuje to z pozytywistycznym¹⁶⁴ i zarazem obiektywistycznym paradygmatem badawczym, pozostawiającym badacza poza badaniem i poza osobową relacją z uczestnikami badań. Perspektywa postmodernistyczna wręcz narzuca konieczność zdefiniowania własnych Ja¹⁶⁵ włączonych w proces badawczy oraz określenia ich roli w tym procesie. Jest to jeden z wyznaczników jakości w badaniach jakościowych¹⁶⁶.

Trzeci aspekt reprezentacji dotyczy tzw. głosu. W tym obszarze również dokonuje się diametralna zmiana. W klasycznym podejściu do tekstów naukowych dominuje zasada tzw. „głosu znikąd”, określana także jako „czysta obecność” reprezentacji¹⁶⁷. Zasada ta przestrzegana była dotychczas – z niewielkimi uzasadnionymi odstępstwami – również w tekście niniejszej książki. Jednakże formuła badań jakościowych nie tylko dopuszcza, ale wręcz oczekuje zaznaczenia źródła głosu, w tym głosu autora – realnego badacza w tekście, jak również dopuszczenia uczestników badania do mówienia za siebie, własnym głosem¹⁶⁸.

¹⁶³ Tamże, s. 308.

¹⁶⁴ Tak jak i stanowiącym jego dziejową kontynuację paradygmatem postpozytywistycznym.

¹⁶⁵ Według Sh. Reinhartz są to (przynajmniej) trzy Ja: Ja oparte na badaniu, Ja wniesione i Ja sytuacyjne. Niewątpliwie rzutują one na całość badań i interpretacji, na relacje z uczestnikami, a nawet mogą zmieniać badaną rzeczywistość. W perspektywie postmodernistycznej istotne jest znalezienie miejsca na refleksję dotyczącą zaangażowania własnych Ja w badania, ale także na refleksję dotyczącą tego, jak zrealizowany proces badawczy zmienia je. E. G. Guba, Y. S. Lincoln (2009), *Kontrowersje wokół paradygmatu...*, dz. cyt, s. 306–307.

¹⁶⁶ Tamże, zob. również: U. Flick (2011), *Jakość w badaniach jakościowych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

¹⁶⁷ P. Lather, za: E. G. Guba, Y. S. Lincoln (2009), *Kontrowersje wokół paradygmatu...*, dz. cyt, s. 305.

¹⁶⁸ Tamże, s. 305–306.

Wymaga to wytłumaczenia, gdyż wybór takiej formy podyktowany był nie tylko założoną strategią badawczą, ale także relacją wiążącą badacza z uczestnikami badań. Dopuszczenie uczestników do mówienia o sobie jest oczywistym zamysłem tej pracy i wydaje się, iż w badaniach biograficznych jest to najcenniejsze, zatem zbędne jest nadmiernie eksponowanie osoby badacza. Jego wpływ na sposób przedstawiania tekstu jest już i tak znaczący, a w przypadku pracy z osobami z uszkodzonym słuchem ma on jeszcze swój dodatkowy udział jako uczestnik procesu nietypowej komunikacji i interpretacji przekazu. Ponadto w przypadku niniejszego opracowania istotny był jeszcze problem pracy nad tekstem pisanym przez osoby z uszkodzonym słuchem, ze wszystkimi konsekwencjami głuchoty rzutującymi na poziom kompetencji językowych badanych.

Zatem ostatnią rzeczą, którą koniecznie należy objaśnić w odniesieniu do opracowywanego materiału badawczego i sposobu jego prezentacji, są decyzje dotyczące się stopnia ingerencji w tekst oryginalny. Badani prezentowali różny poziom kompetencji komunikacyjnych: preferowali różne sposoby komunikacji manualnej, mówili z mniej lub bardziej wyraźną artykulacją, w różnym stopniu czytali z ust (tylko kilka osób mogło swobodnie korzystać z tej formy odbioru mowy). W końcu w różnym stopniu opanowali umiejętność posługiwania się językiem polskim w formie pisanej. Nie można pominąć tego aspektu: mimo że wszyscy studiowali, a niektórzy byli już studentami drugiego lub trzeciego kierunku studiów¹⁶⁹, tylko kilka osób robiło niewiele błędów w pracach pisemnych, co można byłoby porównać ze stopniem kompetencji językowych studentów słyszących. Budzi to ciągle zdziwienie u wykładowców mniej obeznanych z problematyką głuchoty, ale nie jest zaskoczeniem dla pedagoga, który wie, że liczne błędy pojawiają się nawet w tekstach prac magisterskich. Należy jednak zwrócić uwagę zarówno na specyficzne uwarunkowania tych błędów, jak i ich charakter. Osoby głuche rzadko popełniają błędy typowo ortograficzne, jakie częste są u osób słyszących o niskim poziomie kompetencji językowych. Wiąże się to z wizualnym sposobem zapamiętywania pisowni i jest typowe w przypadku głębszych uszkodzeń słuchu. Częściej występują natomiast błędy charakterystyczne

¹⁶⁹ Uwzględnione zostały tutaj różne warianty studiów: licencjackie, magisterskie i podyplomowe, których ukończenie niezbędne jest np. do pracy z dziećmi głuchymi w szkole lub w internacie.

dla osób, które poznały język polski jako drugi, np. takie jak popełniane przez cudzoziemców. Nawet pomimo zaawansowanego stopnia znajomości drugiego języka, osoby takie popełniają błędy gramatyczne, składniowe, związane z nieprawidłową budową zdania i/lub fleksją, nieprawidłowym użyciem przyimków (tych występujących w związkach z innymi wyrazami w silnie zidiomatyzowanych konstrukcjach), a także błędy leksykalne, semantyczne. Do grupy tych ostatnich można zaliczyć zarówno błędy frazeologiczne (wynikające z nieznaności znaczenia związków frazeologicznych), jak i inne błędy leksykalne, których przyczyną jest użycie wyrazów niezgodnie z ich znaczeniem. Przy czym użycie to może całkowicie wypaczać znaczenie wyrazu, ale także świadczyć o „częściowym” jego zrozumieniu, np. dane słowo może w jakimś stopniu odpowiadać intencjom nadawcy, na co wskazuje trafne ich odczytanie przez odbiorcę, lecz w poprawnym przekazie w języku polskim raczej nie oczekiwaliby się zastosowania go w danej konstrukcji zdania. Błędy tego rodzaju mogą niekiedy dawać nawet efekt nowatorstwa, twórczego użycia języka, tym bardziej że w tekstach pojawiają się także neologizmy. Często wywołują również zaskakujący dla czytelnika efekt – czasem trochę zabawny, częściej jednak budzący poczucie jakiejś nieadekwatności. Nie zawsze też można zrozumieć intencję nadawcy.

Fakt wystąpienia określonego rodzaju błędów w pracach studentów można uznać za potwierdzenie wyników badań nad kompetencjami językowymi uczniów głuchych, przeprowadzonych przez Alicję Rakowską¹⁷⁰ i Jadwigę Baran¹⁷¹. Jednak szczegółowe porównanie zebranych tekstów z opisami autorek nasuwa spostrzeżenie, iż kompetencje te u uczestników badań musiały być znacząco rozwinięte. Zestawienie obok siebie badań prowadzonych na grupie studentów oraz grupie uczniów ukazuje istotną różnicę jakościową kompetencji językowych badanych, zdecydowanie przemawiającą na korzyść tych pierwszych. Mimo wspomnianych błędów, nie można zarzucić tekstom, iż np. nie zawierają zdań rozwiniętych¹⁷², iż są

¹⁷⁰ A. Rakowska (1992), *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych*, Wyd. WSP, Kraków; A. Rakowska (1990), *Z badań nad poziomem opanowania języka przez dzieci głuche*, „Szkola Specjalna” nr 2–3.

¹⁷¹ J. Baran (1981), *Rozwijanie mowy uczniów głuchych w procesie dydaktycznym klas V – VIII*, WSiP, Warszawa.

¹⁷² Tamże.

sztynne, powielające wyuczone schematy i mało twórcze¹⁷³, że zawierają mało informacji i świadczą o niskich kompetencjach zdaniotwórczych¹⁷⁴. Jako pozytywny przykład może posłużyć niniejszy fragment, zachowujący oryginalną pisownię¹⁷⁵:

Kiedy poszłam na studiach nie potrafiłam **przejawiać** studentom iż nie słyszę. Bałam się **ich** powiedzieć. Nie chciałam przez nich czuć (**się**) wyśmiewana, wstydziłam się. Liczyłam że oni do mnie podejda. Po roku **pojawiały** się 5 osób z wadą słuchu (4 na dziennych i 1 na **zaocznym**). Po dwóch latach **wzrosło** liczba niesłyszących, **przyszły** 6 osób z **wada** słuchu na dziennych. [...] To **zaszczyt**. Są tłumacze. W tej uczelni brakowało mi **naukę mowy czyli logopeda** dla osób z wadą słuchu oraz nie było lektora języka polskiego (**w sensie poprawność gramatyki**). **To najbardziej mnie brakowało**. [...] Najcięższa sytuacja była z **notatkiem** bo zawsze prosiłam **konkretnej osoby którą** pisze dokładnie i wyraźnie ale nagle nie chciała mi dać twierdziła że jestem wielką panią że sama powinnam notować. Był to dla mnie najcięższy **okres jakiego doznałam**. Nie umiałam spokojnie żyć wciąż byłam w rozpacz a nawet jak dziecko, przychodziły do mnie czarne chmury np. **zrzucić studię** (długo moi rodzice i bratowa mnie **przekonali**), poczucie niskiej wartości, itd. Trudno mi jest napisać dalej..... przepraszam. **Jak to się stało kiedy** pozwoliłam sobie spróbować smak dalszej nauki otóż gdy pojawiła się TŁUMACZKA była to dla mnie ogromna radość. Miałam kogoś do śmiechu, do płaczu. Zaczęłam pozytywnie myśleć. Lubiłam chodzić na wszystkie zajęcia bo dzięki **tłumaczki** rozumiałam lepiej. Nauczyłam się nowych pojęć **i nauki pedagogiczne**. Choć **pozostawały** **mnie uraz z przeszłości**. **Dzięki temu rozumiałam że gdybym przerwała studię tego powodu to o wiele bym straciła** bo tak w sumie przez te lata **nabrałam swoje ogromne doświadczenia**. **O wiele się nauczyłam niż sądziłam**. (Patrycja)

¹⁷³ D. Bouvet (1996), *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, WSiP, Warszawa; E. Domarecka-Malinowska (1991), *O ograniczeniach językowych uczniów głuchych*, „Biuletyn Audiofonologii”, t. 3, s. 1–4; Cz. Dziemidowicz (1996), *Dziecko głuche i język ojczysty*, Wyd. „Tantan”, Bydgoszcz.

¹⁷⁴ A. Rakowska (1992), *Rozwój systemu...*, dz. cyt. Zbioreczy, bardziej szczegółowy opis trudności w posługiwaniu się językiem polskim, w tym językiem pisanym, znajduje się w: D. Podgórska-Jachnik (2004), *Przekaz pantomimiczny...*, dz. cyt., s. 81–94.

¹⁷⁵ W tekście pogrubieniem wyróżniono fragmenty wymagające korekty gramatycznej, jednakże całkowicie zrozumiałe w swoim przekazie. Podkreślono słowo, którego użycie nie do końca jest jasne i adekwatne wobec domyślnej intencji, choć zawiera w sobie jednoznacznie pozytywne konotacje. W korekcie błędy pierwszej kategorii były poprawiane, drugiej nie. Tekst skorygowano również gruntownie pod względem interpunkcji.

Powyższy fragment ukazuje, z jak specyficznymi kompetencjami językowymi możemy mieć do czynienia. Z jednej strony pojawiają się tu opisane wyżej charakterystyczne dla osób głuchych błędy: gramatyczne, fleksyjne, frazeologiczne, semantyczne, interpunkcyjne. Nie sposób temu zaprzeczyć. Jednocześnie tekst jest bardzo ekspresyjny, ma swoją wyczuwalną melodię. Studentka, mimo widocznych braków, dysponuje bogatym słownictwem, używa zróżnicowanych, rozbudowanych fraz, posługuje się wyrażeniami metaforycznymi, w innych fragmentach wręcz poetyckimi. To tekst osoby wrażliwej emocjonalnie i – co wcale nie jest sprzeczne ze zdiagnozowanymi problemami – także językowo. Osobiste upodobania każą go wręcz uznać za piękny tekst. Niemniej pozostawienie tekstu bez korekt językowych, zwłaszcza w przypadku fragmentów wyjętych z kontekstu, mogłoby być krzywdzące dla autorów – niezamierzenie ich ośmieszać, a formą językową odwracać uwagę czytelnika od głębi i znaczenia przekazywanych treści, co nie było intencją autorki. Podjęto więc decyzję o korekcie błędów, które pojawiły się zarówno w cytowanym fragmencie, jak i w tekstach innych osób. Szczegółowe powody decyzji o korekcie można określić następująco:

1. W niektórych fragmentach błędy prowadziły do nieporozumień (niejednoznaczność wypowiedzi). Fragmenty te omówiono z autorami, a korygując je, uwzględniono intencje autorów.
2. Niektóre błędy dawały efekt humorystyczny, stąd konieczność korekty, gdyż publikacja nie powinna narazić nikogo na śmieszność.
3. Teksty oddają zróżnicowany poziom kompetencji językowych badanych: w niektórych pojawiają się nieliczne błędy, których liczba i charakter porównywalne są do błędów popełnianych przez słyszających studentów, w innych jest ich więcej (jak np. w cytowanym fragmencie). Trudno byłoby postawić arbitralnie granicę, decydując się na korektę jednych, a pozostawiając inne. Ze względów metodologicznych opracowanie korektorskie musiało więc dotyczyć całego zebranego materiału badawczego albo też powinien być w całości pozostawiony bez zmian.
4. Teksty w oryginalnych zapisach mają ogromny walor autentyczności i stanowią same w sobie interesujące dokumenty, jednak zakładany poziom analizy tekstów zakładał raczej koncentrację na ich treści niż na formie. Dlatego wybierając pomiędzy (z pewnością atrakcyjną) możliwością zaprezentowania ich bez korekty

a negatywnymi skutkami opisanymi w poprzednich punktach, podjęto decyzję o korekcie.

5. Badane osoby miały świadomość niedoskonałości gramatycznej swoich tekstów, skoro oddając je do celów badawczych, dały przyzwolenie dla ich opracowania korektorskiego, a nawet same oczekiwały pomocy w tym zakresie. Ich samokrytyczny stosunek do tego problemu wyrażają najlepiej słowa cytowanej już studentki:

Spotkałam **takich osób** którzy piszą gorzej albo idealnie. Jakie słownictwa używają itd. itp. Nieraz kiedy przeczytałam list od koleżanki to mnie przerażało. [...] Jakby list był od małej dziewczynki. **Po jej stronie się nie spodziewałam że nie napisała coś co bardzo interesujące. Błędy gramatyki może mieć bo tak większość osób niesłyszących mają takie problemy.** Sama je mam ale powolutku rozjaśniam. (Patrycja)

Dla zrównoważenia informacji o pojawiających się błędach, trzeba też zaznaczyć, że niektórzy uczestnicy pisali w pełni poprawne teksty, co oznacza, że opanowali język polski w wysokim stopniu. Ich teksty nie zdradzają uszkodzenia słuchu autora, nawet w przypadku głębokiej głuchoty prelingwalnej. Świadczy to także o tym, iż osoby z uszkodzonym słuchem potrzebują dłuższego czasu na kompensację utrudnionego i opóźnionego dostępu do języka i, zgodnie ze słusznym postulatem Patrycji, powinny mieć możliwość uczestniczenia w lektoratach i warsztatach pisania w języku ojczystym nawet na poziomie studiów wyższych, niezależnie od wybranego kierunku. Są w stanie nadal rozwijać swój językowy potencjał i ustawnie doskonalić umiejętność czytania i pisania. Potwierdzeniem możliwości wysokiego zaawansowania językowego osoby niesłyszącej od urodzenia jest biografia studenta dwujęzycznego, posługującego się od urodzenia naturalnym językiem migowym (za sprawą głuchej matki), ale również uczącego się od dziecka języka polskiego i rozmiłowanego w literaturze (za sprawą słyszącej babci). Oto krótka próbka kompetencji językowych tej osoby – jest to tekst oryginalny, samodzielny, obywatelski, bez korekty innych osób, a jednocześnie – od strony merytorycznej – potwierdzający tezę o potrzebie wsparcia rozwoju kompetencji językowych także na studiach:

Mimo wszystko wspominam studia historyczne, na których nauczyłem się dużo więcej. Trafiłem na dobrego prowadzącego zajęcia z logiki,

musiałem pracować dwa razy więcej niż inni. Nie bardzo mogłem aktywnie brać udział na ćwiczeniach, więc dostałem propozycję, że na konsultacjach co dwa tygodnie miałem zdawać z materiałów zleconych przez niego. Wtedy miałem podwójną pracę, ale się opłacało, gdyż zacząłem w pisowni zwracać uwagę na pewne rzeczy, do których kiedyś nie przywiązywałem wagi. Znacznie poprawiła mi się tutaj pisownia polszczyzny. (Tadeusz)

Nie wszędzie zatem poważna ingerencja korektorska była więc potrzebna. Tam, gdzie należało ją przeprowadzić, oprócz wymienionych wcześniej założeń, wykorzystywano wskazówki dotyczące profesjonalnej translatoryki, z zasadą nadrzędną: oddania nie tylko litery tekstu źródłowego, ale i jego ducha, a więc intencji, interpretowanych w kontekście sytuacji, wartości i potrzeb artykułowanych przez autora¹⁷⁶.

Dla podsumowania warto jeszcze raz wymienić przyjęte zasady dotyczące analizy, opracowania i prezentacji materiału badawczego:

1. Sposób jego opracowania podporządkowany został logice metodologii teorii ugruntowanej.
2. Materiał został usystematyzowany i przedstawiony z wykorzystaniem metafory porządkującej – metafory miasta. Było to skromną próbą wzbogacenia tradycyjnego toku wywodu i wejścia w konwencję postmodernistyczną, jednak z troską, by eksperymenty formalne nie przytłoczyły treści.
3. Pozostałe aspekty praktyk reprezentacji na poziomie narracji rozstrzygnięto na rzecz wyeksponowania głosu uczestników badań, opracowując tekst w tradycyjnej formule „głosu z nikąd”, bez nadmiernego eksponowania osoby badacza. Na poziomie interpretacji jego rola nie budzi wątpliwości, gdyż wnosi on do niej nie tylko swoją wiedzę, ale i osobiste doświadczenia. Zgodnie jednak z praktyką interpretatywno-konstruktywistyczną pozostawiono otwartą przestrzeń interakcyjną pomiędzy badaczem, uczestnikami badania i odbiorcą, zestawiając autorskie opisy z fragmentami oryginalnych wypowiedzi uczestników.

¹⁷⁶ K. Lipiński (2000), *Vademecum tłumacza*, Wyd. Idea, Kraków; *Kodeks etyczny Stowarzyszenia Tłumaczy Polskiego Języka Migowego* [online] [dostęp: 18.10.2010]. Dostępny w internecie: www.stpjm.org.pl/docs/kodeks.pdf; Stowarzyszenie Tłumaczy Literatury (2011), *Vademecum tłumacza* [online] [dostęp: 20.10.2010]. Dostępny w internecie: <http://stl.org.pl/artykuly/2011/7/26/vademecum-tlumacza>.

4. Teksty oryginalne zostały poddane większej lub mniejszej korekcie językowej, zaakceptowanej przez uczestników badań. Poza przykładami podanymi w tym rozdziale dla wytłumaczenia zakresu ingerencji w tekst oryginalny, nie ma w niniejszej pracy fragmentów tekstów uczestników badań zawierających w sposób zamierzony zachowane błędy językowe, charakterystyczne dla użytkowników języka polskiego jako języka obcego.





Część III

**Głusi
Droga do studiów wyższych
Ścieżki emancypacyjne**

Galeria

Termin architektoniczny i budowlany, a jednocześnie kojarzący się ze sztuką, z wystawą obrazów. Galerie mogą być monumentalne, gromadzące najdoskonalsze dzieła, ale mogą też być prywatnymi zbiorami tego, co dla ich właścicieli ważne, piękne, warte ocalenia od zapomnienia. Często są to reprezentacyjne wnętrza, po których przechadzając się, można oglądać dzieła sztuki. Zazwyczaj patrzy się na nie z ciekawością, z podziwem, czasem ze wzruszeniem. Można się zatrzymać na dłużej, jak to chętnie robimy przed ulubionymi obrazami. Można do nich wielokrotnie wracać. W niektórych galeriach są specjalne miejsca, gdzie można przysiąść na dłużej przed najcenniejszymi dziełami, specjalne oświetlenie, a nawet osobne pomieszczenia, w których się je wystawia. Wszystko po to, by móc te dzieła podziwiać, kontemplować, przeżywać. Najcenniejsze są strzeżone przez strażników, czujniki, alarmy. Obrazy mogą być bowiem bezcenne ze swoją wartością znaczoną treścią i formą, zdolnością wywoływania emocji, wspomnień, doznań estetycznych i intelektualnych. Nie każdy obraz trafia do galerii, ale znalezienie się tutaj jest czymś nobilitującym. Nie każdy podoba się widzom – na niektóre nie chcą oni patrzeć. Obrazy mogą także ranić, prowokować, obrażać. Można próbować przejść obok nich, pominąć, nawet odwrócić wzrok. Nie zawsze to się udaje. Bywa, że złe obrazy śnią się po nocach. Trzeba uporządkować własne myśli, by znaleźć dla tych obrazów właściwe miejsce w swoich wspomnieniach. Te dobre przywoływane są w chwilach kryzysów i wątplenia. Obrazy to komunikacja i forma, która szybko przechwytyje naszą uwagę. Obrazy to wspomnienia...

Inne znaczenia: 1) obiekt handlowy o dużej powierzchni w specjalnie zaprojektowanych budynkach, przeznaczony na sklepy lub stoiska handlowe, z różnorodną aranżacją przestrzeni i wystaw, o nazwie przewrotnie nawiązującej do galerii sztuki; 2) część budynku służąca komunikacji, łącząca odrębne części budynków lub też schody z poszczególnymi pomieszczeniami; 3) balkon teatralny.

Rozdział 4

Galeria obrazów dzieciństwa z niepełnosprawnością w tle

Obraz „chorego” dzieciństwa

Pierwszy wyrazisty obraz, jaki pojawia się w galerii wspomnień uczestników badań, wiąże się z chorobą. Świadczy o tym nagromadzenie w opowieściach biograficznych scen, w których występuje lekarz, chirurg, laryngolog, szpital, operacje, badania, lekarstwa itd. – prawie każdy z uczestników uznał za istotne zrelacjonowanie tych sytuacji, a przynajmniej wspomnienie o chorobach, które przechodził w dzieciństwie. Często towarzyszą temu dramatyczne opisy, ukazujące strach, ból i zagubienie dziecka w nieprzyjaznym świecie szpitala. To obraz opresji, z jaką spotykali się uczestniczący w badaniach studenci i studentki już na początku swojego życia. Są to istotne spostrzeżenia, gdyż doświadczenia takie umacniają związek między uszkodzeniem słuchu, niepełnosprawnością i chorobą, a więc mimo wyraźnej obecnie tendencji demedycyzacji problemu głuchoty nie pozwalają zapomnieć o pierwotnie medycznych uwarunkowaniach problemu. Do tego należy dodać, iż rola tych doświadczeń jest o tyle istotna, że to, co przeżyte we wczesnym dzieciństwie, wywiera szczególnie silny wpływ na cały rozwój i życie człowieka. Gdy przyjęta metafora główna podsuwa pytanie, jak w najwcześniejszych wspomnieniach uczestników ukształtował się obraz ich „miasta”¹, na ekranie wspomnień pojawiają się jako dominujące takie obiekty jak: dom, poradnia, szpital, gabinet logopedyczny. Trudno, mając przed oczami galerię tak utrwalonych obrazów, zaprzeczyć, iż głuchota nie jest niepełnosprawnością i jednoznacznie stwierdzić, że – choć często uwarunkowana chorobą – głuchota chorobą nie jest.

¹ Słowo ujęte w cudzysłów, gdyż chodzi tu o miasto symboliczne. Wielu uczestników badania spędziło całe lub też część dzieciństwa na wsi.

Niepełnosprawność nie jest chorobą, choć doświadczenie choroby bardzo silnie wpisuje się w życie osób z niepełnosprawnością. Dzieje się tak z wielu powodów, wśród których można przedstawić między innymi następujące:

1. Choroba może być przyczyną uszkodzeń struktur organizmu, a następstwem tego jest późniejsza niepełnosprawność.
2. Dysfunkcje będące symptomami choroby stanowią o ograniczeniu, czyli o niepełnosprawności człowieka.
3. Niepełna sprawność organizmu i osłabienie jego mechanizmów obronnych predestynuje do częstszego zapadania na różnego rodzaju choroby.
4. Niepełna sprawność organizmu powoduje osłabienie sił do walki ze „zwykłymi” chorobami, a więc osoba z niepełnosprawnością choruje dłużej i ciężiej niż osoby w pełni sił witalnych, którym zdarza się zapadać na podobne choroby.
5. Leczenie osoby niepełnosprawnej jest często trudniejsze niż terapia standardowa, gdyż np. musi uwzględniać czynnik interakcji leków – niejednokrotnie przyjmowanych przez pacjenta długotrwale, często w dużych dawkach – ich wzajemne reakcje mogą zwiększać ryzyko skutków ubocznych.
6. Pojawienie się niepełnosprawności każe poszukiwać w kolejach życia związków przyczynowo-skutkowych, co ma pomóc w znalezieniu odpowiedzi na zawsze pojawiające się pytanie: dlaczego? Nie zawsze przyczyna ta jest wiadoma czy też jawi się wyraziście, zatem oko poszukującego niekiedy uwydatnia – czasem przesadnie – rolę przebytych chorób jako potencjalnych przyczyn niepełnosprawności.
7. Doświadczenie długotrwałej choroby wpisuje się w kształtującą się osobowość dziecka, potem młodego człowieka, modyfikując styl przystosowania się do własnej niepełnosprawności².

² A. Maciarz, odwołując się do dyskusji między J. Doroszewską i A. Hulkiem nad swoistymi i nieswoistymi cechami osób przewlekle chorych, zajmuje stanowisko, iż osobowość tych osób obejmuje te same cechy, co u ludzi zdrowych, jednak ich nasilenie może być różne. [zob. A. Maciarz (1998), *Psychoemocjonalne i wychowawcze problemy dzieci przewlekle chorych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków]. Oczywiście źródłem wariacji nie jest jedynie sama choroba, ale także wszystkie czynniki środowiskowe związane z sytuacją chorego dziecka. B. Jachimczak, dokonując przeglądu wyników badań amerykańskich, wymienia jako czynniki modyfikujące

Związki te z wiekiem mogą być coraz bardziej oczywiste, zatem i obraz dzieciństwa uczestników badań był często zdominowany chorobą, przesłonięty nią, był to – jednym słowem – obraz „chorego” dzieciństwa.

Większość opisów badanych dotyczyła dolegliwości związanych bezpośrednio z chorobami narządów słuchu i utratą słuchu. Przy tym bardzo często powtarzał się podobny scenariusz: małe dziecko – ciężka choroba przebiegająca z wysoką gorączką (zapalenie uszu, gardła, płuc czy opon mózgowych) – antybiotyk ratujący życie, ale uszkadzający słuch. Ilustrują to przykładowe wypowiedzi³:

Przyszłam na świat jako zdrowe, słyszące dziecko. Bardzo często zaczęłam chorować na gardło. Infekcje pojawiały się coraz częściej, lekarz zdecydował się podać mi bardzo silny antybiotyk – gentamycynę, która spowodowała zniszczenie nerwów słuchowych.

Jak miałam 7 miesięcy, przeszłam zapalenie opon mózgowych. Na skutek tego straciłam słuch. Bardzo dużo w tym okresie leżałam w szpitalu. Ale najważniejsza w tym wszystkim okazała się wygrana mojego życia, a nie utrata słuchu.

Urodziłem się zdrowy i pochodziłem z rodziny słyszącej. Mając roczek, przebywałem w szpitalu [...] z powodu zapalenia opon mózgowo-rdzeniowych; byłem leczony gentamycyną.

Infekcje te, wraz ze stosowanymi podczas terapii środkami farmakologicznymi, są najczęstszą przyczyną postnatalnych uszkodzeń słuchu, a wśród nich szczególnie niebezpieczne jest zapalenie opon mózgowych. W ostrej fazie tej choroby ubytki słuchu pojawiają się u 16,1% dzieci, w pół roku później u 5,2%. Wskaźniki te są jeszcze wyższe, gdy zapalenie opon mózgowych ma podłoże bakteryjne⁴ – wynoszą wówczas odpowiednio

adaptację dziecka do choroby jego samoocenę, umiejscowienie poczucia kontroli, strategię zaradcze, ocenę sytuacji stresowej i inne. Można przypuszczać, że doświadczanie choroby i wypracowanie stylu radzenia sobie z nią będzie w sposób zwrotny wpływać także na te wymiary osobowości, zob. B. Jachimczak (2011), *Dydaktyczne i pozadydaktyczne uwarunkowania efektów nauczania indywidualnego dzieci przewlekle chorych (Z badań uczniów klas III szkół podstawowych)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

³ W tej części pracy pomijam przypisane badanym imiona, które mogłyby ułatwić identyfikację autorów wypowiedzi.

⁴ W porównaniu np. z zapaleniem o podłożu wirusowym. Uczestnicy badań nie precyzują, być może nie mając takiej wiedzy, jaka była etiologia ich zachorowania.

24,4% w fazie ostrej oraz 8% po sześciu miesiącach⁵. Jednocześnie należy podkreślić, że zapalenie opon mózgowych jest naprawdę poważnym problemem zdrowotnym. Chociaż śmiertelność w przebiegu tej choroby istotnie się zmniejszyła za sprawą stosowania antybiotykoterapii⁶, jednak nadal należy ją traktować jako zagrożenie dla życia dziecka. Nazwy antybiotyków pojawiają się we wspomnieniach przebytego leczenia niczym złe zaklęcia, często w towarzystwie innych specjalistycznych określeń. Biorąc pod uwagę ogólne problemy komunikacyjne, z jakimi mierzy się dziecko z uszkodzonym słuchem, opóźnienie rozwoju mowy i trudności z przyswajaniem słownictwa, można uświadomić sobie, jak duże znaczenie muszą mieć te i inne medyczne nazwy oraz naukowe wyjaśnienia mechanizmów uszkodzeń dla młodego pacjenta, że z łatwością i na stałe zakorzeniają się w słowniku niesłyszących dzieci. Odzwierciedlają to szczególnie wypowiedzi dotyczące diagnozy własnych problemów ze słuchem, co jeszcze będzie przedmiotem opisu, jednakże próbki tego można znaleźć także w wypowiedziach dotyczących innych problemów zdrowotnych, np.:

W rozmowie z mamą na temat mojego niedosłuchu dowiedziałam się, że bardzo często chorowałam, miałam podawane antybiotyki aminoglikozydowe, takie jak gentamycyna i streptomycyna.

Jak już wspomniałam, przyczyną uszkodzenia mojego słuchu było przedawkowanie streptomycyny, a leki z tej grupy uszkadzają słuch w okresie prenatalnym, poporodowym, okresie niemowlęcym i wczesnego dzieciństwa.

Opisane wyżej doświadczenia pozostają w zgodzie z aktualnym stanem wiedzy medycznej dotyczącej przyczyn utraty słuchu, jednak przepuszczenie tej wiedzy przez filtr osobistych doznań badanych sprawia, że nabiera ona zupełnie innego znaczenia. Nie sposób nie zareagować empatycznie wobec przeżyć małego dziecka i jego rodziców, gdy ukazywany jest gwałtowny przebieg choroby, ból, czasem bezradność przerażonych rodziców. Opisy niektórych osób są bardzo bogate w szczegóły, dramatyczne i pełne emocji, i mimo tego, że minęło około dwudziestu lat od tamtych wydarzeń, nadal wydają się traumatyczne:

⁵ H. Guiscafre, za: O. Périer (1992), *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*, WSiP, Warszawa, s. 31.

⁶ M. N. Schwartz, za: tamże.

Mój niedosłuch to wynik ciężkiej choroby, a raczej ratowania mojego życia antybiotykami, które w moim przypadku prawdopodobnie [rzeczywiście] je uratowały, ale dały również efekt uboczny w postaci niedosłuchu. Znam tę historię z opowiadań mamy, gdyż zachorowałam w wieku dziewięciu miesięcy, więc oczywiście tego nie pamiętam. Choroba moja zaczęła się wysoką temperaturą, brakiem apetytu i ciągłym płaczem. Mama wezwała do mnie lekarza, który stwierdził grypę. Przepisał lekarstwa, dał mamie zalecenia. Po zażyciu tych leków na następny dzień było jakby lepiej i gdy przyszedł lekarz, mama powiedziała mu, że jestem spokojniejsza, temperatura trochę spadła, więc dalej kazał stosować się do wcześniejszych zaleceń. Niestety wieczorem gorączka dopadła mnie z powrotem, i to wiele większa, nie mogłam przekręcić na bok głowy, tak jakbym miała sztywny kark, a w miejscu ciemączka wyrosła mi buła. Mama wezwała pogotowie. Lekarz z pogotowia po jednym badaniu, które polegało na schyleniu głowy, tak aby dotknąć brodą klatki piersiowej (bardzo płakałam i nie potrafiłam tego wykonać) podejrzewał zapalenie opon mózgowych. *Zabrano mnie do szpitala. Moja mama pojechała ze mną. Po zrobieniu punkcji lekarze potwierdzili diagnozę – ropne zapalenie opon mózgowych. Stan mój podobno był bardzo ciężki. Lekarz powiedział mamie, że teraz będą walczyć o moje życie.*

Z drugiej strony obraz gwałtownego przebiegu infekcji u małych pacjentów jest czymś, co wpisuje się w wyobrażenia o specyficznym przebiegu choroby u dzieci. Małe dziecko odpowiada bowiem na czynnik chorobowy reakcją całego organizmu, wysokim skokiem temperatury, biegunką, niepokojem, przyspieszonym oddechem. W opisach pojawia się charakterystyczne sformułowanie: „leciałam mamie przez ręce”. Wśród rodziców panuje przekonanie, że taki przebieg choroby małego dziecka, choć zawsze budzi ich niepokój i wymaga natychmiastowego działania, nie jest jednak czymś niezwykłym. Czasem jednak grozę budzi nie tylko gwałtowność przebiegu choroby, ale także jej unikalność i zagadkowość objawów. Jest to ogromna trauma tak dla samego chorego dziecka, jak i dla całej jego rodziny, której członkowie zupełnie nie rozumieją, co się stało i dlaczego, nie wiedzą, czego można się spodziewać, i nie znają żadnych innych chorych ani ich rodzin, do których mogliby przyrównać swoje doświadczenia. Tak było w przypadku tzw. mioglobinurii samoistnej, na którą zapadła jedna z uczestniczek badań w wieku 7 lat. Była to ciężka i tajemnicza choroba⁷,

⁷ W kręgu hipotez lekarskich wyjaśniających wystąpienie wspomnianej choroby u badanej

która uszkodziła nerki, serce, wątrobę, a także spowodowała utratę słuchu i wiotki niedowład kończyn dolnych, z przykurczami ścięgien Achillesa.

Były to sierpniowe wakacje. Obudziłam się rano, czułam się jeszcze dobrze, jak rybka [...]. Oglądając bajkę, biegałam po pokoju, aż zaczęłam po kilku minutach czuć ból nóg. [...]. Powiedziałam mamie, że bołą mnie nogi i słaba jestem [...]. Wszystko mnie bolało, najgorzej kręgosłup [...]. Zaczęłam płakać, wołając mamę. Przestraszona mama starała się mi pomóc wstać, ale ja dalej nie mogłam wstać, bo wszystko mnie bolało. Przyjechał mój lekarz, badał mnie [...], miał niepokojącą twarz [...]. Zawieźli mnie do szpitala [...]. W pierwszym dniu, co pamiętam, leżałam z noworodkami [...]. Leżałam w szpitalu od lata do zimy. Byłam w śpiączce przez jakieś dwa tygodnie. Rodzina cały czas przy mnie czuwała. Modliła się za mnie do św. Maryi. Po tej śpiączce, gdy się obudziłam, zobaczyłam moją babcię z mamą i tatą. Wtedy jeszcze słyszałam.

W trakcie choroby nastąpiło dwukrotne zatrzymanie akcji serca i akcja reanimacyjna z podaniem leków, prawdopodobnie odpowiedzialnych bezpośrednio za uszkodzenie słuchu. W tym wypadku farmakoterapia pozwoliła uratować życie dziecku, jednak należy zwrócić uwagę na problem charakterystycznego dla naszego społeczeństwa przesadnego zaufania wobec antybiotyków jako leków szybko, kompleksowo i skutecznie leczących wszystkie dziecięce infekcje⁸. Błędne jest też przeświadczenie, że wraz

studentki pojawiły się: intensywny wysiłek fizyczny w czasie wakacji, wstrząs termiczny, np. kąpiel w upalny dzień w jeziorze oraz zakażenie włóśnią krętym.

⁸ Niestety, w Polsce występują dwie niebezpieczne tendencje: nadużywanie antybiotyków, nawet tam, gdzie można wprowadzić inny rodzaj leczenia, oraz wprowadzanie antybiotyków do terapii bez poprzedzenia tej decyzji odpowiednią diagnostyką bakteriologiczną. W rezultacie tego organizmy pacjentów – zwłaszcza małych dzieci – są nadmiernie obciążone (wyjaławiane) antybiotykami oraz narasta zjawisko antybiotykooporności szczepów bakteryjnych. Jak wynika ze statystyk Europejskiego Programu Monitorowania Konsumpcji Antybiotyków ESAC (*European Surveillance of Antibiotic Consumption*) to nie tylko problem naszego kraju, ale i całej Europy, przy czym wskaźniki lokują Polskę stosunkowo wysoko w tym zestawieniu (w 2008 r. na 13 pozycji spośród 31 monitorowanych krajów europejskich). Podawaniu antybiotyków towarzyszą mity (np. 63% Polaków uważa, że antybiotyki są bronią przeciwko wirusom; wiele osób przyjmuje je na własną rękę, bez konsultacji z lekarzem). Tymczasem: „częste, zwłaszcza u małych dzieci, przeziębienia i katar (będące zawsze następstwem zakażenia wirusowego), a także inne infekcje – zapalenie gardła, krtani, tchawicy, oskrzeli wywoływane są prawie zawsze przez wirusy, na które antybiotyk nie działa, więc nie tylko nie jest potrzebny, ale dodatkowo może wywołać ciężkie działania niepożądane i spowodować eliminację flory naturalnej, która w dużej mierze chroni nas przed kolonizacją i zagrożeniem prawdziwym patogenem. Zniszczenie tej flory ułatwia rozwój w organizmie dziecka groźnych pneumokoków i meningokoków”. Zob. Narodowy Program Ochrony Antybiotyków (2011), Światowy Dzień Zdrowia,

z ustąpieniem objawów choroby zdrowie w pełni zostaje przywrócone. Potwierdza to chociażby kolejny opis:

W wieku 2 lat przeszedłam silny ból uszu, z których wydobywała się ropna wydzielina, miałam dużą gorączkę. Lekarz laryngolog przepisał mi antybiotyki.

Niestety, czasem w fazie wyciszenia gwałtownych objawów nie dostrzega się zniszczeń, które uczyniła sama choroba (gorączka), jak i zastosowane środki farmakologiczne. Zażegnanie niebezpieczeństwa – uniknięcie wspomnianego już ryzyka utraty życia – jest w tym momencie ważniejsze niż bilans strat, które często dają o sobie znać dopiero po pewnym czasie. Charakterystyczne, że studenci często opisują przyczynę swojego uszkodzenia słuchu w sposób probabilistyczny: „słuch prawdopodobnie utraciłam po zapaleniu opon mózgowych”.

Choć przedmiotem opisu są najczęściej choroby powodujące bezpośrednio uszkodzenie narządu słuchu, w narracjach pojawiają się także wspomnienia innych interwencji medycznych – np. chirurgicznych, które zapisały się silnie, a czasem nawet traumatycznie, w pamięci studentów – jak choćby zabieg usunięcia trzeciego migdałka albo zabiegi okulistyczne. Ciekawe, że jedna z kobiet, która pisze, iż straciła słuch po operacji oczu w piątym roku życia, nie uważa przy tym, że była dzieckiem chorym: „W dzieciństwie nie chorowałam i mój rozwój przebiegał *prawidłowo*”. Potwierdzają to zgromadzone w części teoretycznej tej monografii analizy, które wskazują, iż pojęciom zdrowia, choroby czy niepełnosprawności przypisywane mogą być subiektywne znaczenia. Jednocześnie uczestniczka badań podkreśla, iż coś musiało jednak niepokoić rodziców i lekarzy, gdyż „wszystkie diagnozy [...] szły w kierunku niedorozwoju umysłowego”. Przy okazji trzeba podkreślić, że głuchota nie powoduje upośledzenia umysłowego⁹, chociaż niektóre jej czynniki etiologiczne mogą również uszkadzać

7 kwietnia 2011 r., [online] [dostęp 1.06.2013]. Dostępny w internecie: http://www.antybiotyki.edu.pl/pdf/dzien-zdrowia/Informacja-Swiatowy-Dzien-Zdrowia-7_04_2011.pdf. Trudno powiedzieć, ilu uczestników badań pozostaje ofiarami niewłaściwej antybiotykoterapii – jest to nie do ustalenia. Natomiast biorąc pod uwagę obecne europejskie tendencje w zakresie ochrony antybiotyków i ochrony przed antybiotykami, podanymi niepotrzebnie i niewłaściwie, można przypuszczać, że niektórych osób może dotyczyć taki właśnie scenariusz.

⁹ A. Korzon (2011), *Wczesna rehabilitacja dzieci z wadą słuchu* [w:] B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 269.

układ nerwowy i w rezultacie prowadzić do dysfunkcji intelektualnej, jak ma to miejsce np. w przypadku niedotlenienia okołoporodowego, zapalenia opon mózgowych, na które zapadło kilkoro uczestników badań (nie dotyczyło to autorki cytowanej wypowiedzi), zakażenia wirusem cytomegalii lub też tzw. embriopatii poróżyckowej¹⁰. Wracając do autorki cytowanej wypowiedzi, trzeba powiedzieć, że wszystko – a przede wszystkim jej osiągnięcia intelektualne i edukacyjne w ciągu następnych kilkunastu lat od wydania orzeczenia wskazywały na to, iż diagnoza była błędna. Nie był to zresztą jedyny przypadek podejrzenia upośledzenia umysłowego na etapie wstępnego rozpoznania – diagnozy takie stawiane były w dzieciństwie wobec kilku uczestników, a ściślej mówiąc, dotyczyło to aż 3 spośród 25 osób biorących udział w badaniu, i choć były to diagnozy mylne, sam fakt ich pojawienia się świadczy o problemie z różnicowaniem uszkodzenia słuchu i niepełnosprawności intelektualnej. Co więcej, problem ten częściej dotyczy dzieci diagnozowanych jako słabosłyszące niż uznanych za głuche, gdyż w przypadku tych pierwszych bardziej daje o sobie znać brak pewności co do istoty obserwowanych trudności rozwojowych dziecka. Wyraźny brak reakcji na dźwięki w ogóle albo zauważalny brak odbioru dźwięków mowy ludzkiej szybciej pozwalają sformułować hipotezę, iż prawdziwym problemem dziecka jest to, że nie słyszy.

Pozostając w obszarze dramatu chorego dziecka, przytoczyć można jeszcze jeden opis bardzo ekspresyjnie obrazujący dziecięcą traumę szpitalną, u której podstaw leży brak świadomości, co się dzieje, nieumiejętność ufnego poddania się zabiegom lekarskim czy wreszcie zwykłe przerażenie sytuacją. Wśród czynników najbardziej obciążających psychikę dziecka przebywającego na oddziale szpitalnym pedagogika terapeutyczna wymienia ból, lęk i unieruchomienie¹¹, co znajduje odzwierciedlenie w opisie szpitalnych przeżyć kilku uczestników badań. Jednak odczucia te potęgowane są przede wszystkim dwoma dodatkowymi czynnikami: nieprzewidywalnością sytuacji i niemożnością zrozumienia przez dziecko, co się z nim dzieje w szpitalu, oraz traumatycznym odseparowaniem od bliskich (co zresztą odpowiada opisowi tzw. choroby szpitalnej, będącej emocjonalną reakcją na lęk wobec wymuszonej separacji¹²). Oto relacja jednej ze studentek:

¹⁰ O. Périer (1992), *Dziecko z uszkodzonym...*, dz. cyt., s. 37–38.

¹¹ Z. Sękowska (1998), *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Wyd. WSPS, Warszawa, s. 278–282.

¹² Obecnie procedury pediatryczne nie tylko dopuszczają, ale nawet zalecają stały kontakt hospitalizowanego dziecka z rodzicami, czasem jest nawet możliwość pozostawiania przy dziecku na

Dobrze pamiętam ten okres, gdy cztery razy przebywałam w szpitalu ze względu na moje zabiegi. Miałam zeza i za zgodą moich rodziców lekarze specjaliści mnie operowali. Ja zaś nie wiedziałam, czego oni wszyscy ode mnie chcieli. Tym bardziej się przestraszyłam, widząc salę operacyjną i łóżka szpitalne, gdyż nie chciałam zostać sama. Cierpiałam, kiedy nie było mamy przy mnie albo miałam zabandażowane oczka po zabiegu. Żeby widzieć, wciąż zdejmowałam opatrunki [znajdujące się] w okolicach oczu. Kiedy tylko ktoś to zauważał, to z pośpiechem zakładali mi nowy opatrunek, żebym nie widziała światła. A ja z krzykiem i szarpaniem znowu chciałam zdjąć te bandaże! W trakcie mojego pobytu w szpitalu przychodziła moja babcia zamiast mamy. Babcia wciąż mi mówiła, że jest moją matką, i uspokajałam się, gdy była przy mnie. Lekarze nie pozwolili wpuścić mamy na odwiedzin, bo inaczej nie wypuściłabym jej z powrotem do domu. Jeszcze wcześniej, kiedy do mnie przychodziła moja mama na odwiedzin, to nie pozwoliłam jej wyjść ze szpitala. Byłam bardzo nerwowym dzieckiem. Miałam zostać sama [...]. Ale uwierzyłam babci, że była moją mamą! Rączki i nóżki miałam przywiązane do łóżka. Operację oczu miałam przeprowadzoną dwa razy, bo jeden zabieg był niby nieudany. W sumie w roku 1989 i 1990 przebywałam w szpitalu czterokrotnie. Do tej pory pamiętam pielęgniarkę – „ciocię” ze szpitala, którą się mną opiekowała. Na pożegnanie dostałam od niej kartę-niezapominajkę na pamiątkę pobytu w szpitalu. Gdy miałam opatrunki w okolicach oczu, to w wyprawach do łazienki na mycie zębów pomagała mi młoda wolontariuszka.

Choć podrozdział ten poświęcony jest obrazowi dzieciństwa naznaczonego rysem choroby, należy zwrócić uwagę jeszcze na dwa aspekty. Po pierwsze, choroba niejednokrotnie jawi się we wspomnieniach uczestników badań jako jeden z wielu elementów opresyjnych. Nie zostaną tu przytoczone intymne szczegóły ich rodzinnych historii, ale trzeba powiedzieć, że niejednokrotnie traumatyczne doświadczenia choroby spletały się z problemami rodzinnymi. Choć na ciężką chorobę dziecka rodzice nigdy nie są wystarczająco przygotowani, to niekiedy pojawia się ona w naprawdę bardzo trudnym momencie życia. Tak było w przypadku, gdy ciężkie zapalenie opon mózgowych jednej z uczestniczek zbiegło się

noc. Jednak należy pamiętać, że opisywane wydarzenia miały miejsce w zupełnie innej rzeczywistości, sprzed kilkunastu czy dwudziestu lat. Dlatego nie można uznać opisów opresji dzieci za przesadzone. Zresztą bez względu na obiektywne kryteria, reakcje emocjonalne dzieci na hospitalizację i zabiegi zawsze należy oceniać w sposób subiektywny, bez umniejszania dziecięcego dramatu.

w czasie z oczekiwaniem kolejnego potomka przez jej rodziców. Dotyczy tego poniższe dramatyczne wspomnienie:

Mama bardzo to przeżyła. Była wówczas już w ciąży z moim bratem. Poblądziła w T., chociaż mieszkała tam dość długo i pracowała. Znalazła postój taxi. Była tak zapłakana, że ludzie z kolejki ją przepuścili i tak dojechała do domu. Podobno przychodziła do mnie codziennie, chociaż nie mogła się ze mną bezpośrednio widzieć. Pielęgniarka pokazywała jej mnie tylko przez szybę w drzwiach [...]. Wysłałam ze szpitala parę dni po urodzeniu mojego młodszego brata. Mama mówi, że miała dwoje niemowlaków. Ledwo co urodzony brat i ja po trzymiesięcznym pobycie w szpitalu – byłam podobno taka słaba, że nie potrafiłam usiedzieć w łóżeczku.

W zebranych opowieściach ujawniały się także inne problemy domowe – można powiedzieć: jak to w życiu. Oprócz obrazu pogodnych, pełnych miłości i spokoju domów, ujawniły się wspomnienia alkoholizmu w rodzinie, doświadczenia przemocy, ubóstwa czy poważnych chorób innych członków rodziny. Wprawdzie nie dominowały one w przedstawionych narracjach, ale doświadczenie uczy, iż nie są to problemy, które pozostają bez wpływu na psychikę i rozwój dziecka oraz relacje rodzinne. Kilka osób doświadczyło rozvodu rodziców, niektórzy w związku z tym, albo też z innych powodów, wychowywani byli przez babcię albo zmuszeni do wielokrotnych przeprowadzek. Kilkoro z uczestników badań musiało zmierzyć się z problemem przedwczesnej śmierci najbliższych – jeden ze studentów stracił oboje rodziców i wychowywany był przez brata. To zwykłe i niezwykle zarazem doświadczenia egzystencjalne, które wywarły wpływ na autorów tych smutnych narracji. Niezwykłe – ze względu na to, że takie wydarzenia stanowią zawsze momenty krytyczne na trajektorii ludzkiego życia¹³. Zwykłe – bo w swej przygodności dotknąć mogą każdego: sprawnego i niepełnosprawnego, głuchego i słyszącego, dorosłego, nastolatka czy dziecko¹⁴. Natomiast niektóre historie uwidaczniają to, jak sytuacje problemowe i różne trudności życiowe łączą się ze sobą w kompleksy, pozostając

¹³ M. Nowak-Dziemianowicz (2006), *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, wyd. 2, Wyd. DSWE, Wrocław.

¹⁴ Zwracam na to uwagę w związku z procedurą ciągłych porównań, uwzględniających zarówno aspekt homologii, jak i analogii. Procedurę tę opisano w rozdziale metodologicznym, w części poświęconej zasadom analizy materiału badawczego.

w związku przyczynowo-skutkowym także z ciągłymi chorobami dziecka. Z badań naukowych wynika, że opisywane wcześniej zapalenia surowiczo-śluzowe ucha i infekcje kataralne trąbki słuchowej oraz następstwa chronicznych zapaleń uszu są najczęstszymi przyczynami uszkodzeń odbiorczych lekkiego i średniego stopnia¹⁵, natomiast powtarzalność zachorowań może być czynnikiem stopniowego pogarszania się słuchu. Jeśli skłonny do chorób organizm dziecka narażony jest dodatkowo na różnego rodzaju środowiskowe czynniki obciążające, problemy związane ze stopniową utratą słuchu dopełniają depresyjnego obrazu jego niekorzystnej sytuacji zdrowotnej, wobec której rodzice bywają bezradni. Powiązania te zilustrować można na przykładzie historii kobiety, która wspomina trudną sytuację swoich rodziców: małżeństwa z jednym, a potem z dwojgiem małych dzieci – poszukujących własnego mieszkania, zmuszonych okresowo do zamieszkiwania w hotelu robotniczym, bez wygód, w miejscowości o niesprzyjającym dla zdrowia klimacie. Wszystko to narratorka postrzega jako przyczynę swoich częstych zachorowań i – prawdopodobnie – podłoże pogłębiającego się uszkodzenia słuchu. Oto fragmenty tej narracji:

Urodziłam się [...] jako osoba słyszcząca, ale po miesiącu zachorowałam. Przez cztery tygodnie przebywałam w szpitalu na oddziale dziecięcym [...]. Po moim przyjściu na świat rodzice nie mieli stałego miejsca zamieszkania. Musieli przeprowadzać się tam, gdzie mogli znaleźć kącik dla siebie i dla mnie, aż w końcu znaleźli dla nas miejsce w hotelu robotniczym w S. Mieszkałam w S. do 1985 roku [czyli do 5 r.ż. – przyp. D. P-J.] razem z rodzicami i od 1983 roku z młodszym bratem. W tym hotelu były trudne warunki – często chorowałam, np. na anginy, i przeziębiałam się. W S. panuje ostry i wilgotny klimat. Z tego powodu wiele dzieci zapada na przewlekłe choroby. [...] Przez okres trzech lat często chorowałam na różne choroby, takie jak przeziębienia, biegunki, bóle ucha. Choroby ciągnęły się na zmianę: raz angina, potem bóle ucha. Rodzice mówią mi, że nie dostawałam tabletek, tylko zastrzyki domięśniowe. W końcu zapadłam na zapalenie węzłów chłonnych i właśnie wtedy straciłam słuch, ale w niewielkim stopniu. Myślę, że prawdziwym powodem mojej utraty słuchu było zamieszkanie w S., bo miałam tam ciężkie warunki. [...]. Mój ojciec cały czas starał się o lepsze warunki życia dla nas. [...] Po przeprowadzeniu się do W. nadal chorowałam na te same choroby z powodu zmiany klimatu. Gdy miałam 4,5 roku, trafiłam do

¹⁵ O. Périer (1992), *Dziecko z uszkodzonym...*, dz. cyt., s. 22–23.

szpitala z powodu utrzymywania się od kilku dni podwyższonej temperatury. Stwierdzono, że mam anginę mieszkową, zapalenie jamy ustnej i szmer skurczowy nad sercem. Zrobiono badania, które potwierdziły tę diagnozę. Po zastosowaniu antybiotyku (m.in. penicyliny) mój stan się poprawił. Wycofały się zmiany chorobowe w jamie ustnej, ale utrzymywał się nadal szmer nad sercem. Na podstawie obserwacji klinicznej wykluczono ostry rzut gorączki reumatycznej. Zdaniem lekarzy szmer nad sercem był szmerem niewinnym. Po dalszej obserwacji okazało się, że to nie szmer w sercu, tylko angina.

Niektórzy uczestnicy badań problemy zdrowotne mają do dziś. Powodują one u nich różne dodatkowe ograniczenia, niezależne od uszkodzenia słuchu, jak np. schorzenie ortopedyczne, które uniemożliwia jednej ze studentek grę w ukochaną siatkówkę, czy – u innej – duża nadwaga, związana z niedoczynnością tarczycy, co wymaga stałej opieki endokrynologa, choć – jak sama mówi – „skutki [leczenia] są bardzo mierne”. U kilku osób, jak już wspomniano, wystąpiły poważne wady wzroku, niektóre wymagające operacji, inne – stałej opieki lekarskiej. W przypadku osób z uszkodzonym słuchem dodatkowe uszkodzenie wzroku jest bardzo poważnym problemem, gdyż to wzrok przejmuje wiodącą rolę w kontakcie ze światem, to na wzroku opiera się zatem większość strategii kompensacyjnych w surdopedagogice, i po prostu w życiu. Niestety uszkodzenia wzroku występują u głuchych dosyć często, a dynamika ich rozwoju jest zróżnicowana. Te, które mają charakter postępujący, stanowią największy problem, gdyż proces ten może się zakończyć nawet całkowitą utratą wzroku, jak np. u chorych z zespołem Ushera. Wśród uczestników badań znalazła się jedna osoba, której wzrok nieustannie się pogarsza, jednak etiologia tego zaburzenia jest nieznana. Tak pisze ona o swoich problemach z widzeniem:

Nie była to tylko krótkowzroczność, lecz wada wrodzona, i konieczne jest jej leczenie. [...] Byłam pod opieką lekarską okulisty do osiemnastego roku życia. Okuliści powiedzieli, że nie ma lekarstwa, żeby wyleczyć moją wadę, lecz można spowodować, że wzrok nie będzie się pogarszał. Chodzę co rok lub pół roku na kontrolę, w zależności od zaleceń lekarza, i konieczne jest przyjmowanie leków.

To, co w przypadku osób bez innych niepełnosprawności jest wyrazem zwykłej troski o wzrok, a więc rutynowe wizyty kontrolne u okulisty

i standardowa diagnostyka, w przypadku tej osoby przybiera postać uporczywej walki o zachowanie w jak najlepszym stanie wzrokowych możliwości percepcyjnych – zdaje się być ucieczką przed poważną, złożoną wadą głucho-słепoty. Co do innych problemów zdrowotnych można mieć tylko – jak pisze jedna z uczestniczek badań – „nadzieję, że więcej ich nie ma”. Zresztą obecnie w poczuciu choroby żyje tylko kilkoro spośród badanych, tylko kilkoro cierpi na jakiś chorobowy stan przewlekły, który wiąże się z koniecznością stałego przyjmowania leków, tylko w przypadku kilku osób można mówić o pogarszaniu się stanu zdrowia. Większość z nich uważa się obecnie za zdrowych, a co więcej, często poświadczaniem ich subiektywnych odczuć jest opinia lekarzy, wydana na podstawie wszechstronnych badań, które musieli przejść, by ubiegać się o przyjęcie np. na Akademię Wychowania Fizycznego¹⁶ albo na pedagogikę ze specjalizacyjnym ukierunkowaniem na sport i turystykę¹⁷. Uczestnicy badań chętnie zajmują się sportem, tańcem, żeglarstwem, czują się zdrowymi lub też choroba nie przeszkadza im w podejmowaniu nawet intensywnej aktywności fizycznej. Są też oczywiście biografie, w których wątek chorobowy nie pojawiał się w ogóle, a informacja na temat etiologii uszkodzenia słuchu zasygnalizowana była jedynie wzmianką o nazwie choroby lub poprzez ogólną konstatację o genetycznym charakterze uszkodzenia. W większości przypadków można zatem mówić o „mocnym akcencie chorobowym” we wczesnym dzieciństwie lub w okresie nauki szkolnej. Wpisują się w to również częste hospitalizacje i dłuższe nieobecności na zajęciach szkolnych. W przypadku wielorakiej, złożonej niepełnosprawności, której towarzyszą dodatkowo częste zachorowania, można mówić, przywołując słowa Beaty Cytowskiej, o swoistym „piętnie cierpienia” jako o czynniku dominującym w osobistej narracji¹⁸. W ani jednej spośród

¹⁶ Niestety nieskutecznie, gdyż w myśl obowiązujących przepisów uszkodzenie słuchu jest wystarczającym medycznym przeciwwskazaniem do przyjęcia osoby głuchej czy słabosłyszącej w poczet studentów AWF.

¹⁷ W WSP w Łodzi specjalność ta jest bardzo popularna wśród studentów z uszkodzonym słuchem i dobrze sobie na niej radzą.

¹⁸ Cytowska używa tego określenia wprawdzie w odniesieniu do dzieci wielorako głęboko niepełnosprawnych, jednak subiektywny próg psychologicznego cierpienia jest nie do określenia. Natomiast samo pojęcie jest bardzo inspirujące w odniesieniu do wszystkich osób doświadczających złożonych i przewlekłych problemów zdrowotnych, zob. B. Cytowska (2007), *Piętno cierpienia. Choroby u dzieci głęboko wielorako niepełnosprawnych* [w:] B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

zebranych autobiografii problem choroby nie został jednak na tyle wyrażenie wyeksponowany, by sądzić, że ten aspekt całkowicie zawładnął życiem badanych, co może być również dowodem ich pozytywnej adaptacji do wynikających z uszkodzenia słuchu ograniczeń. Jest to też dla nich szansa na wyzwolenie się ze schematu osoby chorej, cierpiącej i niepełnosprawnej.

Zamykając omawiany temat związany z obrazem dość ponurego dzieciństwa, należy dokonać pewnego podsumowania najważniejszych spostrzeżeń. W świetle zgromadzonego materiału biograficznego stwierdzono, że:

1. W historię dzieciństwa uczestników badań silnie wpisuje się doświadczenie choroby;
2. Najczęściej opisywane są choroby kojarzone retrospektywnie z uszkodzeniem słuchu (silne infekcje dróg oddechowych czy zapalenie opon mózgowych), ale nie tylko; w większości narracji pojawia się obraz dziecka łatwo zapadającego na różne choroby, chorującego często i przewlekłe;
3. Wiele osób ma za sobą doświadczenia różnych zabiegów chirurgicznych oraz znalazło się w sytuacji bezpośredniego zagrożenia życia. Wielu też ma świadomość, że działania lekarskie ukierunkowane były na walkę o ich życie;
4. W owej walce o życie dużą rolę odegrały antybiotyki, takie jak gentamycyna czy streptomycyna, ale jednocześnie były one czynnikiem etiologicznym uszkodzenia słuchu;
5. Wspomnienia hospitalizacji i przebytych zabiegów wiązały się w narracjach biograficznych z dramatycznymi opisami doświadczania bólu w okresie dzieciństwa, poczucia zagrożenia spowodowanego zabiegami, których znaczenie nie było dla małego dziecka zrozumiałe, a więc także i lęku wyzwolonego nagłym odseparowaniem od rodziców;
6. W przypadku niektórych osób problemy zdrowotne okresu dzieciństwa uwikłane były w związki przyczynowo-skutkowe z innymi problemami bytowymi rodziny;
7. Kilka osób do dziś zмага się ze schorzeniami przewlekłymi, jednak dla zdecydowanej większości choroby to traumatyczne

przeżycia minionego czasu dzieciństwa, najczęściej wczesnego: od urodzenia do siódmego roku życia;

8. Przy różnych stylach adaptacji do choroby i niepełnosprawności, także złożonej, u żadnego z uczestników badań nie wystąpił syndrom „piętna cierpienia”, co rodzi nadzieję, że nie poddadzą się oni schematowi osoby chorej i cierpiącej.

Doświadczenia choroby, zagrożenia życia oraz dramatycznej reakcji rodziców na te wydarzenia silnie zapadają w pamięć uczestników badań, niosąc ze sobą zarówno skojarzenia negatywne – wymienione wyżej negatywne emocje, jak i pozytywne – budująca świadomość, iż ktoś walczył o ich życie i że dla rodziców są kimś naprawdę ważnym – kimś, kogo choroba i zagrożenie śmiercią przyprawiało o rozpacz. Pozytywne jest również doświadczenie, że wyszli z tej walki zwycięsko. Na poziomie racjonalnym zyskali wysoce prawdopodobne lub pewne uzasadnienie przyczyny utraty słuchu, i to często postrzegane przez nich w kategoriach „mniejszego zła” – bo przecież mogli utracić życie.

Obraz dziecka, które odkrywa, że nie słyszy

W pierwszy odtworzony obraz galerii dziecięcych wspomnień wpisało się doświadczenie choroby, będące udziałem większości uczestników badań. To dość smutny obraz, ale najczęściej zamknięty ramami przeszłości. Nie sposób go zapomnieć, ale można go traktować jako doświadczenie, które – poza kilkoma przypadkami – zakończyło się wraz z chorowitym dzieciństwem. Jednak choroba, choć pokonana, zostawiła po sobie ślady, które pozwalają zbudować kolejny obraz: portret dziecka, które nie słyszy, chociaż nie od razu zdaje sobie z tego sprawę. Nie zdaje sobie również sprawy, że słyszą inni, i przez to tworzy się między nim a innymi osobami coraz bardziej zauważalna różnica, zwana niepełnosprawnością. Zatem obraz ten to obraz dziecka, które odkrywa swoją głuchotę i zaczyna doświadczać własnej niepełnosprawności. Odkrycie to należy uznać za niezbędny element procesu poznawania siebie: trzeba najpierw odkryć swoje ograniczenia i swoją inność, żeby potem próbować owe ograniczenia pokonać, a inności nadać treść i sens. Zdaniem Erika Eriksona pełne poznanie siebie jest zawsze zadaniem koniecznym z punktu widzenia procesu kształtowania się tożsamości. Zdaniem tego psychologa, znawcy psychospołecznych

uwarunkowań rozwoju, niepodjęcie tego zadania grozi nieuchronnie brakiem, który określa się jako kryzys tożsamości. Jest on udziałem każdego, „kto nie jest w stanie odnaleźć orientacji w przestrzeni fizycznej, społecznej i moralnej, kto cierpi z powodu rozproszenia fizycznego, biograficznego, historycznego sensu czasu”¹⁹. Kryzys tożsamości wynikać może także z przyswojenia sobie tożsamości fałszywej, zaindukowanej przez innych, co może być też zdaniem Joanny Kobosko udziałem niesłyszącego młodego człowieka, wychodzącego z dziecinnego stanu nieświadomości inności i traktowania głuchoty jako czegoś oczywistego²⁰. Odkrycie swojej własnej indywidualności, takiej jaką ona jest, oraz zintegrowanie swych trudnych doświadczeń życiowych, powinno – jak pisze Joanna Kobosko – stać się udziałem niepełnosprawnego dziecka, tak jak i każdego innego rozwijającego się młodego człowieka²¹. W takim znaczeniu i głuchota, i niepełnosprawność są po prostu pewnymi indywidualnymi atrybutami, tak jak pewne szczególne cechy fizyczności, płci, rasy itd. Trzeba je poznać, pojąć jako element różnicujący – odróżniający od innych ludzi, nadać im osobistą wartość – to droga do własnej tożsamości.

Ze względu na podjętą problematykę badań wszyscy ich uczestnicy byli osobami z uszkodzonym słuchem. Ponadto, tak z biologicznego, jak i prawnego punktu widzenia, były to również osoby niepełnosprawne²², jednak dla każdej z nich niepełnosprawność ta oznacza coś zupełnie innego. To założenie wynika z przyjętej teorii konstruktywizmu społecznego: skoro pojęcie niepełnosprawności i sama niepełnosprawność są konstruowane społecznie, to odmienne doświadczenia społeczne muszą doprowadzić do zróżnicowanych sposobów adaptacji do sytuacji własnej niepełnosprawności, a także do indywidualnego postrzegania jej lub też do jej (wtórnego) niedostrzegania²³. Nie dostrzega jej małe dziecko,

¹⁹ J. Straub (2006), *Tożsamość osobista i zbiorowa. Analiza pojęciowa* [w:] A. Jasińska-Kania (wyb. i oprac.), *Współczesne teorie socjologiczne*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa, t. 2, s. 124.

²⁰ J. Kobosko (2008), *Co to znaczy być osobą głuchą? Studia nad tożsamością osobową młodzieży głuchej* [w:] E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, Wyd. PZG, Łódź.

²¹ D. Podgórska-Jachnik (2009), *Integracja tożsamościowa doświadczeń płynących z własnej inności a przekraczanie progu dorosłości przez osoby z niepełnosprawnością* [w:] I. Chrzanowska, B. Jachimczak, D. Podgórska-Jachnik (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Trudy dorastania, trudy dorosłości*, Wyd. Satori Druk, WSP w Łodzi, Łódź.

²² Wszyscy posiadali orzeczenia o niepełnosprawności spowodowanej uszkodzeniem słuchu. W kilku przypadkach pojawiły się w nich informacje o niepełnosprawności złożonej.

²³ Pozbawienia jej statusu ważności, zaprzeczenia jej i/lub pokonania.

które po prostu nie wie jeszcze, czym jest niepełnosprawność, ale również – przyjmując swój dziecięcy, egocentryczny punkt widzenia, nie jest w stanie porównać się z innymi. Nie zdaje sobie w związku z tym sprawy z własnej inności. W przypadku grupy badanych inność ta dotyczy przede wszystkim dwóch podstawowych aspektów: niesłyszenia dźwięków, zwłaszcza mowy ludzkiej, oraz sposobu komunikowania się czy – szerzej – ograniczeń w tym komunikowaniu się.

Prześledzenie procesu odkrywania głuchoty – zapośredniczonego poprzez czerpanie wiedzy od rodziców lub też odbywającego się na drodze poszukiwań osobistych – wiązało się z wyodrębnieniem kilku kodów teoretycznych służących wyjaśnieniom, wokół których zgromadzono szczegółowe informacje, a mianowicie:

- stan wiedzy uczestników badań o ich uszkodzeniu słuchu i jego przyczynach;
- okoliczności odkrycia uszkodzenia słuchu;
- uświadomienie sobie własnej głuchoty;
- sposób przyjęcia informacji o uszkodzeniu słuchu przez rodziców i otoczenie.

Trzeba przy tym zauważyć, że nie zawsze możliwe było wyodrębnienie i przedstawienie opowieści uwzględniającej tylko jeden z opisanych czynników, gdyż łączą się one i uzupełniają.

Wiedza uczestników badań dotycząca własnego uszkodzenia słuchu oraz jego przyczyn była szeroka i precyzyjna, choć w kilku przypadkach pojawiły się np. stwierdzenia: „nigdy nie ustalono przyczyny mojego uszkodzenia słuchu” czy „właściwie do tej pory nie wiem, co jest przyczyną mojej głuchoty” albo wypowiedzi równoważne, np.:

Jestem osobą niesłyszącą, moi rodzice również nie słyszą. Nie wiemy dokładnie, dlaczego ja nie słyszę, ale moi rodzice mówią, że zachorowałam na zapalenie ucha środkowego, i może od tego mam problemy ze słuchem, albo też może po rodzicach, dlatego że moi rodzice też nie słyszą i teraz ja też nie.

Wypowiedź ta potwierdza dane, których dostarczają statystyki mówiące o braku rozpoznanej przyczyny uszkodzenia słuchu u około 20–30%

nieślyszących i słabosłyszących²⁴. Niektórym głuchym wystarczają wyjaśnienia podobne do wcześniej zacytowanych, inni mnożą wątpliwości, które trudno rozstrzygnąć, jednak świadczy to o tym, że zadają sobie samym pytania i poszukują najbardziej prawdopodobnych odpowiedzi:

Przyczyną niedosłuchu moich braci jest wada genetyczna, natomiast moja – pozostaje zagadką. Moja mama twierdzi, że urodziłam się jako osoba słysząca, lecz słuch straciłam po operacji oczu, czyli w wieku pięciu lat. Niektórzy jednak uważają to za niemożliwie, ponieważ mam nieślyszącą rodzinę. Może z tego wynika, iż mam wadę słuchu albo miałam predyspozycje do utraty słuchu po operacji oczu? Chciałabym poznać powód mojej choroby, ale musiałabym się zgłosić na badanie przesiewowe. Prawdopodobne jest, że przed operacją dobrze słyszałam, choć może to był mniejszy ubytek słuchu niż po operacji oczu. Z tamtego czasu pamiętam, że słyszałam dźwięk windy i sygnały alarmowe, np. pogotowia ratunkowego, policji czy straży pożarnej. Wiem, że mam uszkodzone nerwy słuchowe, i prawdopodobnie odkryto to po operacji oczu.

Badania wskazały, że uczestnicy posiadają szeroką wiedzę o przyczynach głuchoty, i dotyczy to nawet tych, którzy nie znają przyczyny głuchoty własnej. Dość swobodnie dywagowali oni na temat owych potencjalnych przyczyn, przedstawiając wysoce prawdopodobne scenariusze uszkodzenia. Tak dużą wiedzę prawdopodobnie zawdzięczają, po pierwsze, przypisywaniu osobistego znaczenia utracie słuchu – zawsze zmienia ona diametralnie życie uczestników badań; po drugie, jej źródłem mogą być studia z zakresu surdopedagogiki, które pomogły rozwinąć naukowe zainteresowania uczestników etiologią głuchoty.

Wydaje się, że przyczyny utraty słuchu stanowią jedno z mniej kontrowersyjnych zagadnień surdopedagogiki. Większość badaczy jest zgodnych co do etiologii uszkodzeń słuchu, ponieważ wszyscy oni odwołują się do tych samych uznanych źródeł medycznych, stąd ich twierdzenia na temat przyczyn głuchoty rzadko są kwestionowane przez surdopedagogów i ich podopiecznych. Co najwyżej stan wiedzy odnośnie czynników etiologicznych zmieniają napływające wyniki nowych badań, np. dostarczające informacji na temat genetycznych uwarunkowań uszkodzeń słuchu. Wiele wypowiedzi uczestników, także tych cytowanych w poprzednim podrozdziale, świadczy o tym, że w świadomości uczestników postnatalne uszkodzenie

²⁴ O. Périer (1992), *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*, WSiP, Warszawa, s. 25.

słuchu – spowodowane poważnymi chorobami infekcyjnymi i związanym z tym przyjmowaniem leków ototoksycznych – to główne powody uszkodzenia. Zbędne wydaje się ponowne przytaczanie tych wypowiedzi. Natomiast warto przytoczyć fragmenty narracji tych osób, których głuchota ma charakter genetyczny, gdyż i takie przypadki pojawiły w grupie badanych. Osobom niewtajemniczonym nieprawdopodobne wydawać się mogą całe złożone *łańcuchy głuchoty* w relacjach rodzinnych, które rozbudowują się nie tylko poprzez narodziny kolejnych głuchych dzieci, ale też wchodzenie w związki z partnerami z uszkodzonym słuchem²⁵. W narracjach informacje na ten temat odzwierciedlały się niekiedy lakoniczną wzmianką: „Jestem osobą niesłyszącą od urodzenia. Moi rodzice są osobami niesłyszącymi” albo też: „Nazywam się M., urodziłam się i mieszkam w C. Mam młodszą niesłyszącą siostrę. Ma na imię P. i jest mężatką”. Często jednak opisu zawiłych powiązań rodzinnych nie dało zamknąć się w dwu – trzech zdaniach, wobec czego studenci opowiadali nieco więcej:

Urodziłam się [...] jako trzecie dziecko w rodzinie. Jestem osobą niedosłyszącą. Wychowałam się w rodzinie niesłyszących. [...] Mimo iż miałam i mam rodzinę z uszkodzonym narządem słuchu, nauczyłam się poprawnie mówić [...]. Mam niesłyszących rodziców i dwóch starszych niesłyszących braci. Moi dziadkowie ze strony mamy i taty słyszą, ale obecnie żyje tylko babcia ze strony mamy, która nie zna migowego. Czasem – i raczej rzadko – pokazuje gestem słowa, które sobie przestrzennie wyobraża, np. „dom” – takie proste i podstawowe znaki. Trzy moje bratanice słyszą. Mam także niesłyszących wujków: jednego ze strony mamy i jednego ze strony taty. [...] Obaj bracia mają żony z uszkodzonym słuchem, ale słyszące dzieci.

Inny przykład:

Już kilka pokoleń wstecz w rodzinie po stronie mamy pojawił się niesłyszący męski przodek [...]. Natomiast moi dziadkowie wydali na

²⁵ Problem preferowanego wyboru partnera z uszkodzonym słuchem w tym środowisku był już przedstawiony w części teoretycznej. Skoro małżeństw między głuchymi jest proporcjonalnie więcej niż małżeństw mieszanych (głuchy/a – słyszący/a lub słabosłyszący/a – słyszący/a), w naturalny sposób należy przyjąć, iż w rodzinach tych mogą się pojawiać głuche dzieci, o ile przyczyna, która spowodowała głuchotę rodzica/ów, ma charakter genetyczny. Więcej uwagi problemom wyboru partnera życiowego przez osoby niesłyszące, głównie nietypowemu dla nich wyborowi małżonka słyszącego, poświęca: U. Bartnikowska (2004), *Małżeństwa mieszane (osoba z uszkodzonym słuchem – osoba słysząca)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

świat siedmioro dzieci. Tak się dziwnie złożyło, że czterej synowie słyszą, a trzy córki nie słyszą. Moja mama jest najstarsza z całego rodzeństwa. Słuch straciła w wyniku zapalenia ucha. Jej siostry nie słyszą od urodzenia. Bracia mojej mamy mają dzieci i wszystkie normalnie słyszą. Wszystkie siostry w rodzinie mają mężów. Jedna ma dwoje niesłyszących dzieci, a druga słyszące dziecko, a moja mama dwie niesłyszące córki [...]. Ze strony taty również jest mnóstwo niesłyszących osób. Jego mama ma niesłyszącą kuzynkę. Kuzynka obecnie ma dwie niesłyszące córki. Obecnie jest babcią i ma troje niesłyszących wnuków. Starsza córka ma słyszącego męża i niesłyszącego syna. Młodsza ma niesłyszącego męża i niesłyszące córki. Z całą rodziną mam świetny kontakt.

Większość studentów pochodzi jednak z rodzin słyszących – jak zresztą wskazują na to przedstawione wcześniej statystyki. To usytuowanie w rodzinie jest pierwszym źródłem dyferencjacji: słyszący – niesłyszący, jednak jest również źródłem podziału na to, co normalne i co nienormalne. Jako normalny ukazywany jest świat słyszących:

Moja rodzina to osoby słyszące. Porozumiewam się, używając języka migowego i odczytuję z ust (z mamą). A ojciec i starszy brat nie umieją migać, zmuszają mnie do mówienia, dla mnie jest to trudny sposób porozumiewania się, ale oni twierdzą, że robią to dla mojego dobra, bym mogła egzystować w miarę normalnie w społeczeństwie – wśród ludzi słyszących.

Niektóre osoby szczegółowo opisywały sposób odkrycia ich niedosłuchu przez otoczenie, inni nie, ponieważ nie wiedzą, jak rodzice domyślili się ich głuchoty. Została im jedynie przedstawiona jej przyczyna. Kobieta, która wspominała ratowanie swego życia za pomocą antybiotyków, pisała też:

Znam tę historię z opowiadań mamy, gdyż zachorowałam w wieku dziewięciu miesięcy, więc oczywiście tego nie pamiętam.

Do niektórych osób, choć uszkodzenie słuchu nastąpiło w ich przypadku we wczesnym dzieciństwie, świadomość tego oraz informacja o okolicznościach utraty słuchu dotarła stosunkowo późno, jednak posiadane już doświadczenia osobiste spowodowały, iż osoby te przyjęły to w sposób zupełnie naturalny:

Rodzice opowiadali mi o tym [o utracie słuchu – przyp. D. P-J.]. To było w szkole podstawowej, kiedy usłyszałam po raz pierwszy o swojej głuchocie i po prostu przyjąłam to.

Inni po prostu opisywali siebie:

Jestem osobą obustronnie niedosłyszącą. Od dzieciństwa mam uszkodzony słuch w stopniu umiarkowanym. Posiadam dwa aparaty słuchowe zauszne, które pomagają mi w codziennym funkcjonowaniu.

Czasem zestaw wyróżników użytych do opisu własnej osoby był nieco zaskakujący, choć należy zrozumieć, że z punktu widzenia osób przedstawiających się muszą to być rzeczy ważne:

Jestem osobą z dwustronnym głębokim ubytkiem słuchu, [...] w lewym uchu mam wszczepiony implant ślimakowy. Mam 22 lata. Jestem spod zodiaku bliźniąt. Mieszkam w Z., mieście narodzin św. Maksymiliana Kolbego.

Nazywam się P. Urodziłam się [...] w L. jako trzecie dziecko w rodzinie. Jestem osobą niedosłyszącą. Wychowałam się w rodzinie niedosłyszących. Jestem panną. Nie mam zwierzątka. Kiedyś miałam świnkę morską.

Zanim uczestnicy badań zdali sobie sprawę ze swojego uszkodzenia słuchu, pierwszymi jego „odkrywcami” byli lekarze, a jeszcze częściej rodzice. Szczególnie doświadczenia tych ostatnich znalazły odzwierciedlenie w opisach biograficznych – studenci integrowali je z własnymi wspomnieniami odkrywania głuchoty w okresie dzieciństwa.

Diagnoza postawiona przez lekarzy, zwykle przyjmowana z niedowierzaniem, zawsze była w jakiś sposób potwierdzana praktycznie – sprawdzano, co zapis audiogramu faktycznie oznacza w codziennym funkcjonowaniu dziecka. Co więcej, niepokojąco dużo opisów świadczy o tym, że to rodzice podejrzewający niedosłuch u dziecka próbowali uporczywie – często latami – uzyskać pewną diagnozę, potwierdzającą ich obawy. Trzeba pamiętać, iż dzieciństwo badanych przypadało na przełom lat 70. i 80., a więc była to zupełnie inna rzeczywistość rehabilitacyjna. Jeśli jednak rodzice poszukiwali wsparcia u lekarzy przez 4–5 lat, jeśli wielokrotnie byli uspokajani, że nic się z dzieckiem nie dzieje, po czym w 8 r.ż. otrzymywali diagnozę potwierdzającą ubytek słuchu na poziomie ok. 90% – rozumiały

staje się ich poczucie zawodu i straty dzieciństwa dla celów rehabilitacji dziecka. Przykładem długo nieskutecznych poszukiwań rodziców jest następujący opis:

Jestem osobą niesłyszącą praktycznie od urodzenia. Według informacji uzyskanych od rodziców i diagnozujących mnie wówczas lekarzy utrata słuchu nastąpiła w trzecim miesiącu życia na skutek przyjmowania leków. Podczas pierwszych trzech lat życia niestety nikt nie zdiagnozował mojej głuchoty. Moja mama zaniepokojona tym, że nie mówię, szukała pomocy u różnych specjalistów. Wszystkie diagnozy [...] szły w kierunku niedorozwoju umysłowego. W dzieciństwie nie chorowałam i mój rozwój przebiegał prawidłowo. Na szczęście moi rodzice, obcując ze mną na co dzień, nie godzili się na taką diagnozę. Uważali bowiem, że prawidłowo reaguję na wszystkie bodźce z otoczenia, tylko nic nie słyszę. Dość długo nie zdiagnozowano tego u mnie. Moja mama, wiedzona matczyną intuicją, czuła, że mam duże problemy ze słuchem [...].

Gdy chodziłam do zerówki, wszyscy zdawali sobie sprawę, że coś jest nie w porządku. W połowie półrocza skierowano mnie [na badania] w celu określenia, co tak naprawdę mi jest. Stwierdzono u mnie upośledzenie umysłowe, a z taką diagnozą – jak już mówiłam – nie zgadzali się moi rodzice. Mama poprosiła o następne badanie, które miało się odbyć dopiero za pół roku. Tak daleki termin spowodowałby, że nie rozpoczęłabym we wrześniu nauki w pierwszej klasie. Mój tato z babcią udali się do Ministerstwa Zdrowia w Warszawie w celu przyspieszenia badań, których wynik trzeba było dostarczyć do szkoły, w której miałam rozpocząć naukę. Po wielu nieudanych interwencjach ministerstwo wydało w końcu decyzję o przyspieszeniu badań. Zebrała się komisja lekarska, która po dokładnych pomiarach stwierdziła u mnie głęboki niedosłuch: minus 90% na jedno ucho i minus 95% na drugie.

Opóźniona diagnoza znacząco ogranicza szanse skutecznej rehabilitacji, dlatego w narracjach pojawiały się czasem rozważania: co by było, gdyby wada słuchu rozpoznana była wcześniej, jakie efekty mogłyby przynieść wcześniejsze i lepsze jakościowo działania kompensacyjne. Studenci mieli świadomość różnicy sytuacji głuchych dawniej i dziś, a u niektórych wyraźnie powodowało to frustrację:

Uważam, że moja wada została późno wykryta, a gdyby nie operacja, to czy rodzice by się [jej] później domyślili, czy by się [o niej] dowiedzieli?

A czy wcześniej już miałam uszkodzony słuch? Tego nikt nie wie. Podobno urodziłam się z uszkodzonym słuchem, ale wykryto to dopiero po operacji. Uważam, że obecnie dzieje się dobrze, że dużo mówi się o wadzie słuchu, i dzięki temu rodzice już małym dzieciom sprawdzają słuch samodzielnie, poprzez różne zabawy. Także medycyna, która cały czas prze do przodu, odkrywa [dla diagnostyki] wiele urządzeń, i to takich, które zaraz po urodzeniu są w stanie zbadać słuch dziecka.

Jednocześnie inni studenci traktowali jako oczywistość to, że czasy się zmieniają, a to, że mimo niesprzyjających okoliczności ich rodzice i oni sami sprościli trudnemu wyzwaniu działania wbrew opiniom i ocenom ówczesnych specjalistów, że zaprzeczyli ówczesnym prognozom, poczytywali za swój wspólny rodzinny sukces i zwycięstwo nad niepełnosprawnością:

Początek lat osiemdziesiątych, kiedy przyszedłam na świat, to nie był czas, kiedy głośno mówiło się o osobach niepełnosprawnych. Nie były one widoczne w życiu codziennym, tak jak teraz. Wiedza i świadomość społeczna stawiały takie osoby poza normalnym społeczeństwem. Nawet co niektórzy lekarze (osoby wykształcone) nie potrafili przeciwstawić się stereotypowi „głupiego niepełnosprawnego” – świadczyć o tym mogą opinie profesorów, u których konsultowali się moi rodzice. Część z nich nie dawała mi szans na normalny rozwój, mówiąc, że nigdy nie będę mówić, rozumieć czy chodzić do normalnej szkoły. Trzeba było dużo odwagi i samozaparcia, aby wbrew tym wszystkim sądom nie poddać się, ale uparcie walczyć o każdą nową szansę, umiejętność i najmniejszy krok do przodu.

Relacje studentów pokazują, że dobra i w porę postawiona diagnoza była udziałem nielicznych, a jednocześnie postępowanie diagnostyczne było wielkim przeżyciem i dla rodziców, i dla dziecka. Wiele osób pamiętało to dość szczegółowo, jako że było już wtedy dziećmi kilkuletnimi. Pamięć tych wydarzeń świadczy, jak ważne były to dla nich chwile. W czasie tych pomiarów nie tylko audiolodzy zdobywali wiedzę o badanych: także badani uświadamiali sobie szereg własnych możliwości i ograniczeń. Ilustruje to poniższy opis:

Po przeprowadzonym wywiadzie i badaniu laryngologicznym diagnoza brzmiała: uszkodzenie centralnego ośrodka słuchu, co oznaczało nie-

dosłuch w stopniu 60 dB [obecnie pogorszył się do 95 dB – przyp. D. P.-J.]. Jest to tzw. głuchota nabyta, [...] nastąpił zanik mowy. [...]. Z relacji moich rodziców dowiedziałam się, iż wiadomość ta była dla nich najpierw szokiem po diagnozie, potem był ból, rozpacz, smutek oraz żal, a także pretensja do lekarza o podanie nieodpowiedniego antybiotyku. Te uczucia moi rodzice szybko postanowili zwalczyć. Nie załamywali się, pomimo bezwzględności lekarzy i niektórych specjalistów, którzy bez najmniejszej dozy rozważli i zrozumienia sytuacji potrafili powiedzieć mamie po prostu tak: „Pani dziecko niedosłyszy, mało reaguje na bodźce dźwiękowe; jest aparat słuchowy, ale Pani dziecku on nie pomoże, bo ma najprawdopodobniej uszkodzony nerw części odbiorczej”. [...] Udałiśmy się z rodzicami do następnej poradni audiologicznej [...], gdzie została przeprowadzona audiometria zabawowa – było to badanie słuchu z elementami zabawy na sygnał (np. wrzucanie klocków do pudełka), podniesienie ręki na głos lub dźwięk w słuchawkach. Badania te wychodziły różnie, wyniki zależały od tego, czy byłam zmęczona, czy chętna do słuchania głosu, dźwięku w słuchawkach.

Odkrywanie głuchoty dziecka uświadamiało rodzicom przede wszystkim to, jak mało tak naprawdę wiedzą o tej niepełnosprawności – można powiedzieć: często nie wiedzieli o niej nic²⁶. Wiedza na temat głuchoty nie jest popularna – uczestnicy pochodzący ze słyszących rodzin wskazywali czasem, iż ich rodzice nigdy wcześniej nie zetknęli się osobami niesłyszącymi. Zatem pod pojęciem „odkrywania głuchoty” kryje się nie tylko uświadomienie sobie, że dziecko nie słyszy, czy też że słyszy słabo, ale również poznawanie nowego obszaru – zdobywanie wiedzy na temat tego, czym jest głuchota. Przy tym trzeba zauważyć, że nie jest łatwo otworzyć się na informacje medyczne, gdyż jeszcze silniejszą potrzebą chwili jest konieczność uporania się rodziców z własnymi emocjami wywołanymi diagnozą. Czasem emocje wysuwają się na plan pierwszy. Oto przykłady takich sytuacji:

Mama opowiadała mi, że bardzo, bardzo dużo przepłakała, dużo w tamtym czasie przecierpiała. Nie znam szczegółów, czy od razu powiedziano jej o mojej głuchocie po tej chorobie, czy jeszcze musiała czekać na diagnozę. Tego nie wiem. Wiem, że to było na skutek zapalenia opon mózgowych.

²⁶ Z wyłączeniem – w sposób oczywisty – rodziców, którzy sami nie słyszeli, jak również tych rodzin, w których było już głuche dziecko.

Zanim mnie wypisano do domu, doktor poprosił mamę do swojego gabinetu i... gdy wyszła, miała w oczach łzy, gdyż dowiedziała się o moim ubytku słuchu. Była to bardzo smutna wiadomość dla mojej mamy. Musiała się zastanowić, co będzie dalej i jak ma ze mną postępować.

W moim przypadku przed trzecim rokiem życia mama nie wiedziała, że ja faktycznie niedosłyszę, ponieważ reagowałam na różne hałasy. W trakcie badań okazało się, że na prawe ucho słyszę [z ubytkiem w zakresie] od 20 do 90 dB, a na lewe kompletnie nie słyszę (mam bardzo głęboki ubytek [w zakresie] od 40 do 100 dB). Z prawej strony słyszę również bez aparatu – słyszę niskie tony, ale dzięki aparatowi dużo lepiej słyszę nawet tony wysokie. Moja mama w tamtym czasie, czyli w latach 80., nigdy nie słyszała o „osobach niesłyszących”, nawet nie spotkała takiej osoby. Wiedziała, że mam opóźnienia mowy, i myślała, że to po mojej ciężkiej chorobie. Lekarz uprzedził moją mamę, że mogą wystąpić u mnie skutki uboczne po przebytej chorobie i dlatego nie pomyślała o tym, że przez to mogę mieć wadę słuchu.

Po pobycie w szpitalu mama zauważyła, że nie reagowałam na dźwięki. Reagowałam tylko na głośne dźwięki, np. pukanie. Rodzice zaczęli podejrzewać, że nie słyszę. Potrzebowali trochę czasu, aby to zaakceptować.

Obraz odkrywania uszkodzenia słuchu przez rodziców w relacji następnej uczestniczki badań wyłania się ze szczegółowego sprawozdania z poszukiwań diagnostycznego potwierdzenia problemu ze słuchem. W narracji pojawił się naukowy opis ograniczeń funkcjonalnych, uzyskany w czasie diagnozy. Ta specjalistyczna wiedza ułatwia wprawdzie zrozumienie istoty problemu, czyni jednak głuchotę bardzo złożonym zjawiskiem akustyczno-psychologicznym:

Po pewnym czasie [po przebytej chorobie – przyp. D. P-J.] rodzice zauważyli, iż nie reaguję na dźwięki. Nie przeszkadzał [mi] głośno nastawiony telewizor czy klaskanie przy łóżeczku. Po kilku dniach udaliśmy się [...] do lekarza laryngologa, który stwierdził uszkodzenie nerwu słuchowego części odbiorczej. Uszkodzenie to powoduje nie tylko zmniejszenie możliwości słyszenia dźwięków, ale także zmianę ich widma akustycznego. W moim przypadku uszkodzenie słuchu w stopniu umiarkowanym oznacza słyszenie dźwięków mowy, ale ze względu na odbiór niekompletnego pasma częstotliwości – bez ich rozumienia, a tym samym bez możliwości identyfikacji poszczególnych (czasem tylko niektórych) głosek.

Z odkrywaniem głuchoty blisko związane jest odkrywanie słyszenia²⁷. Znamienne, że to właśnie bodźce dźwiękowe bywają u osób z uszkodzonym słuchem dominującym elementem wspomnień z dzieciństwa – potwierdza to zamieszczony niżej fragment narracji:

Ze wspomnień z dzieciństwa, które mocno utkwiły mi w pamięci, pamiętam pierwszą rozmowę przez telefon. Sięgnęłam po słuchawkę u dziadka – byłam wtedy w szkole podstawowej. Pragnęłam spróbować rozmawiać przez telefon i usłyszeć głos, więc poprosiłam dziadka [...] o pozwolenie i zadzwoniłam do swojej szkolnej koleżanki Sylwii. Co prawda nie zastałam koleżanki, ale rozmawiałam z jej babcią albo mamą i nie mogłam uwierzyć, że potrafiłam komunikować się przez telefon bez problemu i zakłóceń: żadnych kłopotów!

Unikalnym wspomnieniem utrwalonym w materiale badawczym jest opis pierwszego kontaktu ze światem dźwięków po otrzymaniu pierwszych aparatów słuchowych oraz wspomnienie pierwszych wrażeń, jakie towarzyszyły posługiwaniu się głosem przy użyciu aparatów:

Jak miałem 3 latka, dostałem aparat słuchowy, który był, jak się później okazało, za słaby dla mnie. Gdy miałem 4 lata, dotarł do mnie pierwszy odgłos otoczenia – było to pianie koguta, co wywołało moje zdziwienie i wybuch śmiechu oraz radość babci, która to widziała.

Potrafiłam [jako 6-latka – przyp. D. P-J.] wymówić większość głosek, proste wyrazy. Lubiłam operować głosem z pomocą aparatów słuchowych.

Oczywiście dla wielu uczestników badań dźwięki nigdy nie były dostępne lub były dostępne w szczątkowej formie. Dla nich nigdy nie stały się pożądaną wartością, ale u innych budzą ciekawość, a nawet poczucie żalu związane z tym, że wczesny wiek utraty słuchu nie pozostawił żadnych dźwiękowych wspomnień. W tym kontekście nazwa realizowanego w Polsce od 2006 roku programu terapeutycznego domowej rehabilitacji słuchu małych dzieci – „Dźwięki Marzeń” – staje się szczególnie trafna i zrozumiała²⁸:

Troszkę ubolewam i żałuję tego, że mając 7 miesięcy, mogłam mieć tam jakieś doświadczenia dźwiękowe. No ale jednak było to za krótko, żeby

²⁷ O ile uszkodzenie słuchu nastąpiło wcześniej.

²⁸ *Dźwięki marzeń* [w:] Fundacja Orange [portal internetowy] [online] [dostęp: 11.01.2013]. Dostępny w internecie: http://www.fundacja.orange.pl/index.php?LANG=pl&page_ID=9.

czegoś się nauczyć i żeby coś zapamiętać, szkoda! Nie pamiętam na pewno, jak 7-miesięczne dziecko słyszało różne dźwięki, może reagowałam, ale nie pamiętam tego. Szkoda, że nie pamiętam.

Testowanie słuchu przez rodziców polegało najczęściej na obserwacji reakcji dziecka na dźwięki z otoczenia – spodziewano się wtedy zwrócenia przez dziecko uwagi na głośne dźwięki, takie jak szczekanie psa czy odgłos przejeżdżającego traktora. Również sami rodzice wykonywali jakieś hałaśliwe próby – co ciekawe, takie testy robili też głusi rodzice. W zamieszczonym niżej fragmencie opowieści, oprócz opisu samej „próby testowej”, warto zwrócić uwagę na reakcję ojca – trzeba podkreślić: niesłyszącego ojca – który uświadamia sobie, że wynik testu wskazuje na głuchotę. Nie potwierdza się bowiem to, że głusi marzą wyłącznie o głuchym dziecku²⁹. Uzasadnienia, dlaczego byłoby lepiej, gdyby okazało się głuche, lub odwrotnie – było słyszące, są różne, jednak najpowszechniejsze wydaje się być przekonanie, że „dziecku głuchemu będzie ciężiej w życiu niż słyszącemu”. Oto fragment ilustrujący tę myśl:

Jestem osobą niesłyszącą od urodzenia. Moi rodzice są osobami niesłyszącymi. Rodzice dowiedzieli się, że jestem osobą niesłyszącą, obserwując moją reakcję na trzaskające drzwi. Ja w ogóle nie zareagowałam na to, chociaż tata pamięta, że naprawdę mocno trzasnął drzwiami, natomiast mama [już wcześniej] miała pewne podejrzenia co do sprawności mojego słuchu. Po tym teście już miała stuprocentową pewność i powiedziała tacie, że jestem osobą niesłyszącą, a tata nie chciał uwierzyć mamie. Wziął więc patelnię z łyżką i trząskał głośno, stojąc blisko mnie. Ja w tej sytuacji też nie zareagowałam. Wtedy się przekonał i załamał się. Czyli moja mama zaakceptowała ten fakt, że ja nie słyszę, natomiast tata potrzebował trochę czasu na oswojenie się z tym [...].

Niezależnie od motywów rozpaczki niesłyszącego ojca, który odkrył, że jego dziecko również nie słyszy (można się tych motywów jedynie domyślać), widoczne jest, że wraz z rodzinną opowieścią dziecko otrzymało sygnał, iż głuchota jest tragedią; iż można się załamać na wieść o tym, że dotknęła ona własne dziecko. Taka reakcja opisywana była często w opowieściach uczestników: zrozpaczeni, załamani, bezradni byli rodzice,

²⁹ *Głusi chcą głuchego dziecka* (2008), [online] [dostęp: 23.11.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.deaf.pl/index.php?topic=9644.0>.

dziadkowie, nawet pradziadkowie z rodziny z dynastyczną głuchotą, którzy mieli nadzieję, że prawnukowi powiedzie się lepiej niż innym członkom rodziny. Emocjonalne zachowania na wieść o niepełnosprawności dziecka są pierwszym aktem psychologicznego procesu żałoby, dynamiczną odpowiedzią na poczucie straty³⁰. Strata ta dla rodziców może być bardziej lub mniej symboliczna. Czasem zebrane w rodzinnych archiwach „dowody” wskazują na to, iż gdyby nie cały niepomyślny splot okoliczności, czyjeś zaniedbanie, scenariusz rozwoju ich dziecka mógłby być zupełnie inny:

Przyszedłem na świat jako dziecko niesłyszące. Słuch straciłem prawdopodobnie przez zaniedbanie lekarza w czasie porodu. [...] Prawdopodobnie przyczyną mojego uszkodzenia narządu słuchu był brak właściwej opieki podczas porodu. Na moich fotografiach z pierwszych dni życia widać guz na górnej części czaszki. Wadę słuchu wykryto około 5–6 miesiąca życia, gdy zauważono u mnie nieprawidłową reakcję na dźwięki otaczającego środowiska.

Tak więc galeria obrazów dzieciństwa powiększyła się o kolejny eksponat: portret dziecka, na którego losie odcisnął się ślad domniemanego błędu medycznego, który rodzina postrzega jako przyczynę jego głuchoty. Obraz rodziców, natrafiających na fotografię syna za każdym razem, gdy przeglądana jest domowa kolekcja wspomnień, jest bardzo sugestywny i przywodzi na myśl pytanie, jak rodzice poradzili sobie ze swoją żalobą? Teoretycznie proces żałoby przebiega od fazy zaprzeczenia, przez rozpacz, depresję, aż do podjęcia aktywnych działań i akceptacji dziecka takiego, jakim ono jest. W praktyce bez specjalistycznego wsparcia trudno sobie poradzić z wszechogarniającym poczuciem smutku³¹, skutkiem czego może

³⁰ Psychologiczny proces żałoby u rodziców po stwierdzeniu głuchoty dziecka potwierdzają w swoich badaniach i obserwacjach klinicznych M. Zalewska i J. Kobosko, zob. M. Zalewska (2000), *Pomoc psychologiczna słyszącym rodzicom dziecka głuchego* [w:] H. Siedlecka, E. Kulczycka (red.), *Współczesne kierunki wczesnej diagnozy i wczesnej rewalidacji dziecka z wadą słuchu*, Wydawnictwo APS, Warszawa; M. Zalewska (1998), *Psychologiczne aspekty stwierdzenia głuchoty u dziecka* [w:] J. Rola (red.), *Wybrane problemy psychologicznej diagnozy zaburzeń rozwoju dzieci*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa; M. Zalewska (1998), *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą. Psychiczne mechanizmy zaburzeń rozwoju tożsamości dziecka głuchego i dziecka z opóźnionym rozwojem mowy*, Wyd. J. Santorski & Co., Warszawa; J. Kobosko (2011), *Pomoc psychologiczna słyszącym rodzicom a efektywność rehabilitacji dzieci głuchych*, „Otolaryngologia”, nr 10 (11); J. Kobosko (2009), *Relacja matka – dziecko a zaburzenia rozwoju językowego u młodzieży głuchej*, „Przegląd Psychologiczny” nr 52(3) i in.

³¹ Według Y. Csanyi to charakterystyczna emocja dla rodzin, w których dziecko utraciło

być, po pierwsze, zatrzymanie się procesu żałoby na którymś z etapów (np. depresyjnym), bez dojścia do stanu akceptacji – prawdziwej, bezwarunkowej akceptacji dziecka wraz z jego głuchotą. Po drugie, rodzic skupiony na przeżywaniu tragedii związanej z niepełnosprawnością dziecka nie jest dla niego dostępny emocjonalnie. Rozpacz rodzica działa zatem dwojako: daje dziecku to, czego nie powinna – bo przenosi negatywny komunikat o głuchocie jako gigantycznym, egzystencjalnym nieszczęściu, oraz nie daje tego, co dziecko powinno otrzymać – pozytywnych komunikatów, będących podstawą nawiązania dobrych, bliskich relacji i przywiązania. W zebranych biografiach nie było wystarczającego materiału do analitycznego odtworzenia procesu kształtowania się całości więzi między rodzicami a ich niesłyszącymi czy słabosłyszącymi dziećmi, choć pośrednio niektóre komunikaty mogą świadczyć o:

- bardzo silnej symbiotycznej więzi (być może oznaczającej zbyt silną koncentrację uczuciową na dziecku, a może tylko specyficzną emocjonalność niektórych rodziców);
- bardzo wysokich wymaganiach rodziców wobec ich dzieci (być może nadmiernych, a być może słusznych w kontekście potrzeby kompensacji ujawnionych uszkodzeń);
- zamknięciu się rodziców we własnym cierpieniu i przeniesieniu ciężaru kontaktu z dzieckiem na innych członków rodziny (być może będącym świadectwem odcięcia się, dystansu i niedostępności emocjonalnej, a może świadczącym tylko o wdrozeniu jedynej możliwej lub po prostu najlepszej organizacji systemu rodzinnego w obliczu niebagatelnych wyzwań i potrzeby zaangażowania w rehabilitację i edukację głuchego dziecka).

Jak zostało już powiedziane, historie opowiedziane przez studentów nie dostarczają dość wskazówek dla jednoznacznych rozstrzygnięć w tym obszarze, zresztą nie o rozstrzygnięcia tu chodzi, lecz o wskazanie, jak wiele zmiennych określa sposób kształtowania się relacji rodziców z ich dziećmi z uszkodzonym słuchem³². Trzeba bowiem pamiętać, że to nie

słuch. Za: J. Kobosko (2011), *Pomoc psychologiczna słyszącym rodzicom...*, dz. cyt.

³² Zwraca na to uwagę K. Krakowiak również w kontekście trudnych decyzji wyboru optymalnego sposobu komunikowania się słyszących rodziców z niesłyszącym dzieckiem, zob. K. Krakowiak (2003), *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzonym słuchem*, Wyd. KUL, Stalowa Wola, s. 9–25, 69–79, 175–183, i inne publikacje tej autorki.

tylko dziecko kształtuje w tych relacjach swoją tożsamość, ale kształtowaniu podlega również tożsamość jego rodziców³³. To złożony, interaktywny proces, pozwalający obu stronom uczyć się swoich ról – a więc i siebie – we wzajemnych relacjach i związkach.

Warto tutaj odsłonić jeden z wyraziście skomponowanych obrazów – urokliwy fragment, który w dość niezwykły sposób ukazuje proces odkrywania uszkodzenia słuchu u głuchego dziecka – niezwykły bo zapośredniczony wspomnieniami rodzinnymi, które przechowują pamięć o tym, jak dziadkowie studenta odkryli głuchotę jego matki. Dla uczestnika badań jest to punkt wyjścia do skonstruowania analogii, mówiącej mu wiele o nim samym. Jednocześnie narracja ta sygnalizuje kilka wątków istotnych dla jej autora z punktu widzenia tożsamościowego (rozwijanych w innych częściach jego pracy), np.: przywiązanie do rodzinnego miasta, związki z historią rodzinną i jej genealogią, rodzinne mity. Ciekawe jest, że mężczyzna wyjaśniał stosunek rodziny do jego głuchoty przez pryzmat – zapewne często wspominanych przez bliskich – doświadczeń poprzedniego pokolenia. Oznacza to także, że rodzina dopracowała się własnego znaczenia głuchoty, z którym identyfikuje się badany student. Uszkodzenie słuchu nie jest dla niej zaskoczeniem. Rodzina dopracowała się także skutecznej strategii radzenia sobie z głuchotą dziecka, czego dowodem jest wysoki poziom kompetencji w zakresie czytania i pisania autora tej narracji. Fragment został przywołany w większej całości, bo sam w sobie stanowi interesujący obrazek – w sam raz do wyeksponowania na ścianie galerii, którą tworzą karty tego rozdziału. To wizerunek głuchego młodego człowieka, który nie tylko odkrywa własną głuchotę, ale także rodzinną historię tejże – a zatem integrując doświadczenia własne i przeszłych pokoleń, odkrywa uszkodzenie słuchu jako nieodzowny atrybut swojej rodziny, w której są zarówno słyszący, jak i niesłyszący.

Urodziłem się 27 lat temu w małym, ale urokliwym mieście L. To był sobotni dzień, pół roku przed burzliwym wydarzeniem, które miało zdecydowany wpływ na upadek komunizmu w Polsce – przed stanem wojennym. Byłem pierwszym dzieckiem swoich rodziców i pierwszym

³³ J. Kobosko (2008), *Tożsamość macierzyńska matki a głuchota dziecka*, „Studia Psychologiczne” nr 46 (4); J. Kobosko (2007), *Tożsamość macierzyńska matek słyszących młodzieży głuchej i jej znaczenie dla rozwoju osobowej tożsamości tej młodzieży*. Praca doktorska pod kierunkiem prof. dr hab. Mariny Zalewskiej, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, kps, przechowywany w Bibliotece Uniwersyteckiej w Warszawie.

wnukiem dziadków ze strony mamy, bo dziadkowie ze strony taty już mieli jedną wnuczkę. Mój tato prawdopodobnie od urodzenia jest niesłyszący (choć ma duże resztki słuchowe), a mama straciła słuch w niemowlęctwie, przez gentamycynę [...]. Ponadto mój tato ma cztery siostry, z których jedna nie słyszy. Zatem rodzice nie byli zaskoczeni, kiedy się okazało, że drogą genetyczną odziedziczyłem wadę słuchu. Moi dziadkowie troszkę inaczej to odebrali, jak również pradziadkowie. Oni liczyli, że jednak może mi się poszczęścić. Warto opisać historię odkrycia zaburzenia słuchu u mojej mamy, by zrozumieć moją babcie Alfredę. Pewnego dnia dziadkowie spacerowali z wózkiem, w którym była moja mama. W tym czasie jechał bardzo hałaśliwy traktor (wtedy były inne maszyny), a dziecko spało w najlepszym. Po tym dziadek Jan powiedział do babci: „Fredzia, ona chyba nie słyszy”. Babci nie przyszło do głowy, że może jej się to przytrafić, więc zareagowała, mówiąc: „Co ty gadasz?”. Ale jednak to nie pozwalało jej spokojnie spać, zatem poszła do lekarza, laryngologa. Trafiła na niezbyt kompetentnego, gdyż kazał mamie usiąść przed oszkloną szafą. Za nią szeleściły papiery, ale mama w odbiciu szkła widziała, że coś się dzieje, więc w „odpowiednim” momencie odwracała głowę. Na podstawie tego laryngolog stwierdził, że babcia przesadza. Mimo wszystko ona nie uwierzyła w tę diagnozę i poszła do innego [lekarza], tym razem trafiła na dobrego. Powiedział jej wprost: „Niestety ona nie słyszy, ma bardzo głęboką głuchotę. Ale proszę się nie zamartwiać, bo to strata czasu. Trzeba ją przygotować do życia w społeczeństwie. A to wymaga dużo pracy”. Babcia zrobiła wszystko, by nie dopuścić, aby mama nie radziła sobie w życiu dorosłym. [...] Jeśli chodzi o moją głuchotę, to, tak jak wspominałem, raczej spodziewano się tego. Zatem była zauważona dość wcześnie, kiedy miałem kilkanaście miesięcy. [...] Mój niedosłuch można zaliczyć do kategorii głębokiego niedosłuchu.

W rodzinie tej nikt nie robi tragedii z głuchoty, a wręcz jest ona spodziewana przy narodzinach każdego kolejnego dziecka. Dopuszcza się do świadomości myśli o jej zdolności ograniczania życiowych szans (stąd oczekiwanie dziadków, że może jednak wnukowi „poszczęścić się”), ale nie o przekreślaniu ich. Mądre i rzeczowe słowa lekarza mogły faktycznie skrócić etap rozpacz po utraconym przez dziecko słuchu, zaś doświadczenia poprzedniego pokolenia zostały znakomicie wykorzystane, czego dowodem jest między innymi językowa biegłość autora i jego osiągnięcia naukowe³⁴.

³⁴ Zostaną one przedstawione w dalszej części, lecz już w tym miejscu można wspomnieć,

Kolejnym wyrazistym elementem, który pojawia się w obrazie niesłyszącego dziecka, jest wprowadzone przez uczestników badań do opisu swoich doświadczeń pojęcie „innego”. Znamienne, że choć niektórzy z racji relatywnie mniejszego ubytku słuchu zaliczani są do osób słabosłyszących, a wiele ich wypowiedzi świadczyło o poczuciu usytuowania „między światami słyszących i g/Głuchych”³⁵, to i dla nich „tymi innymi” będą zawsze słyszący. Wrażenie inności nasilało się jeszcze pod wpływem systematycznych, długotrwałych kontaktów badanych ze słyszącymi dziećmi – będzie to jeszcze szerzej przedstawiane w opisie doświadczeń edukacyjnych. Jednak teraz już można zasygnalizować, iż wspólna zabawa, wspólne zajęcia, są okazją do uczenia się różnic – tu jeszcze bez aspektu wartościującego, choć pojawiają się oznaki wyłączenia, marginalizacji:

Chodziłam do przedszkola i już zauważyłam pewne różnice między sobą a dziećmi. Nie mogłam z nimi uczestniczyć w różnych zabawach grupowych, tylko zawsze bawiłam się sama, gdzieś na uboczu, swoimi własnymi zabawkami, którymi nie dzieliłam się z innymi dziećmi.

W przypadku osób z rodzin głuchych odkrywanie inności dotyczyć może całej rodziny. Tym, co rzucało światło na jej inność, były między innymi reakcje otoczenia – nie zawsze przychylne, często stygmatyzujące. Jedna z kobiet z rodziny głuchych pisze:

W dzieciństwie moi znajomi z domu i podwórka dziwnie na mnie patrzyli albo śmiali się ze mnie. [...] Ludzie i dzieci z kamienicy dokuczali nam z powodu naszej niepełnosprawności, przedrzeźniali, „migając rękami”, nazwali nas „niemowami”.

Negatywne reakcje otoczenia na odmienność uwarunkowane są różnymi czynnikami i jest to problem bardzo złożony. Jednak wydaje się, iż duże znaczenie może mieć tu postawa rodziców czy samych osób z uszkodzonym słuchem. Pozytywne komunikaty płynące ze strony rodziców związane z głuchotą i jej atrybutami wspomina jedna ze studentek:

że autor niniejszej wypowiedzi w czasie przeprowadzania badań był już także doktorantem Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, gdzie przygotowywał publikacje oparte na materiałach archiwalnych.

³⁵ A. Kołodziejczak (2008), *Pomiędzy dwoma światami – problem tożsamości społecznej wybranej grupy niesłyszących* [w:] E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, Wyd. PZG, Łódź; D. Podgórska-Jachnik (2008), *Głusi wśród słyszących – głusi wśród Głuchych. Problem integracji społecznej osób z uszkodzonym słuchem w aspekcie tożsamościowym* [w:] tamże.

Rodzice nigdy nie wstydzili się mówić o mojej wadze słuchu i tego, że noszę aparat słuchowy. Pierwszym aparatem słuchowym był aparat „kieszonkowy”, który nosiłam na szyi pod bluzką (żeby nie był narażony na uderzenie), a jedynie mikrofon był odsłonięty. Aparat połączony był kablem ze słuchawkami. Rodzice systematycznie przyzwyczajali mnie do używania tego aparatu, który zaakceptowałam, byłam dumna, cieszyłam się słyszaniem dźwiękami, zaczynałam używać celowo własnego głosu, a kiedy nie chciałam słuchać – bolała mnie głowa – wyłączałam go.

Motyw problemów z użytkowaniem, a zarazem stygmatu, jakim był aparat pudełkowy, obecnie już się nie pojawia, gdyż nowoczesne technologie nie tylko podniosły komfort słyszenia, ale także noszenia aparatów (obecnie głównie zausznych, czasem wewnątrzkanałowych, ale także coraz częściej implantów). Natomiast w zgromadzonych biografiiach motyw ten występuje kilkakrotnie (jest to doświadczenie pokoleniowe), jak również podobnie opisywane są sposoby radzenia sobie z tym problemem. Zatem jeszcze dwa zbliżone przykłady:

Babcia S., mama mojego taty, kiedy zobaczyła, jak się męczę z noszeniem aparatu w kieszonce w koszuli, uszyła mi piękny woreczek ze sznurkiem zakładany na szyję. Bardzo się ucieszyłam, bo już nie musiałam tak uważać, że mi wyleci z kieszonki, i mogłam biegać, bawić się. Natomiast rodzice cieszyli się, że aparat słuchowy pozwalał na częściowe słyszenie.

Po jakimś czasie polubiłam noszenie aparatu, dzięki specjalnym ozdobnym pokrowcom, które moja babcia i ciocia robiły z kolorowej wełny. Zawsze chwaliłam się koleżankom, że mam „ubranko dla aparatu”.

Najbardziej pozytywne doświadczenia dotyczą jednak spostrzeżeń tego rodzaju, że inność związana z głuchotą może być atrakcyjna dla słyszących, o czym zapewnia jedna ze studentek:

Przekonałam się, że moja odmienność może być dla słyszących interesująca. Występowałam w programie „TUT TURU Quiz” – bardzo szybko nauczyłam dzieci występujące w tym programie migać, było to dla nich wielką frajdą – coś nowego, inny język – mało znany, którego dzieci słyszące nie uczą się.

Wątek ten będzie rozwinięty w innym miejscu, natomiast w kontekście tematyki tego podrozdziału trzeba zauważyć, iż wyjście poza znajomy

bezpieczny krąg naraża osoby niesłyszące na nieprzyjemne reakcje dotyczące ich uszkodzonego słuchu, ale zarazem daje też szansę dowiedzenia się o sobie czegoś nowego i ważnego: choćby tego, że głuchota może być też ciekawa – w pozytywnym tego słowa znaczeniu – dla innych. Jednym z atrybutów, który w dużej mierze decyduje o tej atrakcyjności, jest niezwykły dla słyszących język migowy. Potwierdza to inna uczestniczka badań, która, wspominając sytuację poznania swego słyszącego męża, pisze:

Byłam dumna, że zwrócił na mnie uwagę. Byłam dumna z tego, że nie słyszę, a on zainteresował się moim językiem migowym.

Nie jest to jednak powszechne doświadczenie – być może gdyby tak było, głusi nie odcinaliby się sami od słyszących, a że tak nie zawsze jest, bliższe im są takie przekonania:

Wiem z własnego doświadczenia, że głuchota jest odbierana przez społeczeństwo jako choroba, cierpienie. Bariera w komunikowaniu się jest jedną z najbardziej uciążliwych przeszkód, na co dzień niedocenianą przez społeczeństwo.

Osoby niesłyszące postrzegane są przez słyszących przede wszystkim jako inwalidzi, którzy nie tylko nie słyszą, ale co gorsza nie mówią. Takie postrzeganie głuchych wynika z niezajomości tego środowiska oraz z nieumiejętności przystosowania się słyszących do głuchego rozmówcy. Wielu z nich uważa, że z głuchymi nie ma kontaktu, bo oni mają bardzo ubogi zasób słownictwa. Rozumieją tylko konkretne sprawy i tylko to, co można pokazać. Głusi są – zdaniem słyszących – słabo wykształceni, ponieważ mogą kończyć tylko specjalne szkoły, a tam uczą się wyłącznie podstaw przedmiotów. Porozumiewają się jakoś rękami, ale to nie jest język.

Atrybucje dotyczące tego, „jak nas spostrzegają słyszący”, są częstym przedmiotem rozważań słabosłyszących i głuchych (między innymi na forach internetowych g/Głuchych). Dlatego interesujące są refleksyjne diagnozy, będące rekonstrukcją domniemanego przez niesłyszących sposobu postrzegania ich przez słyszących:

Chociaż głuchota jest niedostrzegalna zewnątrz, problem ujawnia się i staje się nierozwiązywalny dopiero przy próbie nawiązania bezpośredniego kontaktu. Próba taka, zazwyczaj przypadkowa, podejmowana

np. na ulicy czy w sklepie (która godzina?, którądy dojechać do...? itp.), powoduje konsternację osoby ją podejmującej i zazwyczaj wycofanie się. Ułatwia jednak powstawanie uproszczonych i nieprawdziwych ocen, sprzyjających powstawaniu mitów społecznych.

Uszkodzenie słuchu jest niepełnosprawnością nietypową. Kiedy człowiek niesłyszący idzie ulicą – jego niepełnosprawność z reguły nie jest widoczna. Jest ona możliwa do zaobserwowania jedynie wówczas, gdy np. osoba ta nosi łatwo dostrzegalne aparaty słuchowe lub też gdy jest to więcej niż jedna osoba i rozmawiają ze sobą w języku migowym. Kiedy jednak w latach sześćdziesiątych Polski Związek Głuchych zabiegał w telewizji publicznej o tłumaczenie na język migowy chociaż jednej wybranej audycji, jego przedstawiciele dowiedzieli się, że język migowy szpeciłby ekran i słyszący telewidzowie nie chcieliby tego oglądać³⁶.

Tak więc mimo iż odkrywanie własnej głuchoty – w kontekście możliwości i ograniczeń, sprawności i nie(pełno)sprawności, tożsamości i inności – jest zadaniem rozwojowym (jak u każdego człowieka, który musi poznać i określić siebie, by pewniej wejść w dorosłe życie), to jednak nie kończy się ono ani w dzieciństwie, ani w okresie adolescencji. Obraz siebie, który istnieje w świadomości młodego dorosłego niesłyszącego człowieka, jest już w dużym stopniu ukształtowany, ale ciągle podatny na korekty i uzupełnienia pod wpływem nowych, znaczących doświadczeń życiowych. Tych złych – dyskryminujących, wyłączających, naznaczających, a więc skłaniających do szukania bezpiecznego schronienia poprzez samoizolację, jak i tych pozytywnych – podnoszących, otwierających światy społeczne, skłaniających do transgresji ku tym światom. Także ku światu słyszących.

Próbując zintegrować kody zogniskowane wygenerowane z tej partii materiałów autobiograficznych z ilustrującymi je wybranymi do tego rozdziału fragmentami wypowiedzi, można dokonać pewnego częściowego podsumowania, zwracając uwagę na to że:

1. Małe dziecko głuche nie uświadamia sobie swojej głuchoty i nie jest to przedmiotem jego rozmyślań, natomiast zachowuje pamięć

³⁶ Uczestnik badania powołuje się na opisane w literaturze (nie podał źródła) doświadczenia przedstawiciela Polskiego Związku Głuchych, który chciał w tamtych czasach przekonać władze telewizji o konieczności zapewnienia osobom niesłyszącym dostępu do informacji.

- tę, co stanowiło przedmiot zabiegów medycznych, poszukiwań diagnostycznych oraz związanych z tym reakcji rodziców.
2. Uczucie się siebie jako osoby niesłyszącej i niepełnosprawnej jest niezbędnym etapem na drodze kształtowania się przyszłej tożsamości.
 3. Wiedza uczestników badań na temat ich uszkodzenia słuchu okazała się bardzo szczegółowa – obejmowała znajomość okoliczności nabycia i odkrycia uszkodzenia, jak również jego przyczyny.
 4. Tam gdzie brak którejs z tych informacji, budowane są wysoce uprawdopodobnione hipotezy, cechujące się spójnością wewnętrzną i zdolnością do objaśniania związków przyczynowo-skutkowych.
 5. Okoliczności odkrycia uszkodzenia słuchu przez rodziców były zazwyczaj bardzo dramatyczne i wiązały się z emocjonalną reakcją rozpaczliwą. Poczucie straty pojawiało się nawet w rodzinach genetycznie obciążonych głuchotą, gdzie spodziewano się, iż dziecko może mieć uszkodzony słuch, choć reakcja na tę informację w większości rodzin głuchych³⁷ była neutralna, tj. akceptująca taki stan rzeczy, jednak bez tendencji afirmatywnych (tj. nie pojawiła się reakcja radości z powodu głuchoty dziecka).
 6. Odkrywanie ograniczeń w słyszeniu idzie w parze z doświadczeniami słyszenia u tych dzieci, które zachowują resztki słuchu lub pamięć wrażeń słuchowych, jak również wchodzi w świat dźwięków za pośrednictwem technologii umożliwiających słyszenie (głównie aparaty słuchowe).
 7. Opisy tego, jak rodzice odkrywali głuchotę dziecka, dominowały nad tymi, które przedstawiały, jak uświadamiali to sobie sami uczestnicy badań. Wynika stąd, że jednym z kontekstów odkrycia własnej głuchoty jest przyjmowanie informacji na ten temat od rodziców, wraz z ich stosunkiem emocjonalnym do samego uszkodzenia.
 8. Odkrycie niesłyszenia czy ograniczeń w słyszeniu nie jest jeszcze odkryciem głuchoty w jej kontekście społecznym, komunikacyjnym i tożsamościowym. Człowiek niesłyszący uczy się swojej

³⁷ Zebrany materiał biograficzny wskazuje, że siedmioro spośród uczestników badań należało do takich rodzin.

głuchoty, inności, niepełnosprawności poprzez doświadczenia związane z wchodzeniem w kolejne kręgi społeczne i kolejne obszary aktywności. Trwa to aż do okresu osiągnięcia dorosłości, a także prawdopodobnie przez całe życie, dzięki integracji antynomicznych doświadczeń: wykluczenia i transgresji.

9. Szczególnie użyteczne dla pozytywnego budowania własnej tożsamości okazały się doświadczenia wskazujące na to, iż głuchota i jej atrybuty mogą być czymś atrakcyjnym dla słyszących.

Obraz samotnego dzieciństwa

Kolejny obraz w galerii dzieciństwa uczestników badań to obraz malowany samotnością. Samotność i osamotnienie są poważnymi problemami w życiu każdego człowieka, a szczególnie w życiu dziecka. Ujmując to szerzej: samotność jest poważnym problemem psychologicznym i społecznym, który doskwiera milionom ludzi na świecie. Długotrwała samotność całkowicie wyniszcza psychikę człowieka, dlatego lekarzom i naukowcom zaleca się przywiązywanie większej wagi do tego zjawiska³⁸ – dotyczy to także psychologów, pedagogów oraz pedagogów specjalnych³⁹. Dla dorosłego człowieka samotność może być kwestią wyboru,

³⁸ R. Booth (2000), *Loneliness as a Component of Psychiatric Disorders*, "Medscape General Medicine" nr 2 (2) [online] [dostęp: 17.03.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.medscape.com/viewarticle/430545>.

³⁹ Jednym z moich podopiecznych jako osoby odpowiedzialnej za wsparcie psychoedukacyjne na wyższej uczelni był słabosłyszący chłopak. Przez pewien czas przychodził z różnymi problemami natury organizacyjnej, dotyczącymi jego zaliczeń, udziału w zajęciach itd. Pamiętam go jako pogodnego, zawsze uśmiechniętego chłopaka. Pewnego razu odkrył zakryte koszulą przedramiona, pełne starych i nowych blizn po samookaleczeniach. Opowiedział o ciągnących się latami problemach z samotnością. Czuł się samotny w szkole i na studiach, w rodzinnej miejscowości i w akademiku, gdzie mieszkał w czasie studiów. Dramatyczne poczucie samotności wróciło, gdy rzuciła go dziewczyna i gdy pojawiała się perspektywa powrotu do rodzinnej miejscowości, z którą nie wiązał żadnej nadziei. Taką nadzieję wiązał kiedyś ze studiami. Nie spełniły jednak jego oczekiwań. Na dyżury przychodził ze swoimi drobnymi problemami dydaktycznymi, jako pretekstami do spotkania, do rozmowy, do wypełnienia samotnej pustki, choćby i w taki sposób. Okaleczanie się nazywał działaniem „bólem na ból”. Samotność osób z uszkodzonym słuchem, jako poważny problem kliniczny powiązany z wieloma różnymi czynnikami wpisanymi w doświadczenia osoby, która nie (dość dobrze) słyszy, opisuje również M. Zalewska (2009), *„Samotność wśród bliskich” – kliniczne studium Krystyny, dziewczyny głuchej przeżywającej problemy wokół własnej tożsamości* [w:] J. Kobosko (red.) *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie*, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, Warszawa.

być stanem pozwalającym otworzyć się na siebie samego jako rodzaj ćwiczenia duchowego służącego samopoznaniu i samodoskonaleniu, czasem służącego wycieszeniu, odizolowaniu od zakłócających bodźców codzienności, by w niezmałconej niczym ciszy i skupieniu zbliżyć się samego siebie, do Boga, do absolutu itd. Takich celów nie stawiają przed sobą dzieci, którym obecność innych i liczne kontakty społeczne w różnych środowiskach potrzebne są jako ważne doświadczenia rozwojowe i socjalizacyjne. W naturalnych sytuacjach (tj. przy braku negatywnych czy wręcz traumatyzujących doświadczeń społecznych) same nigdy z tych kontaktów nie rezygnują⁴⁰. Natomiast z różnych powodów mogą doświadczać osamotnienia. Jedną z jego przyczyn są różnego rodzaju subiektywne i obiektywne istniejące bariery pomiędzy ludźmi. Uszkodzenie słuchu jest – jak już wielokrotnie pisano w tej książce – przyczyną barier komunikacyjnych, co rzutuje z kolei na kontakty społeczne osób niesłyszących i słabosłyszących. Tak problemy w kontaktach społecznych, jak i poczucie samotności było przedmiotem opisu w większości zebranych autobiografii, przy czym największe nasilenie tych negatywnych odczuć przypada na lata szkolne, choć samotność zaczyna być już odczuwana wcześniej, tj. w okresie przedszkolnym.

Samotność i osamotnienie mają wiele aspektów i wymiarów, najczęściej jednak sprowadzane są one do czterech czynników: samotności społecznej, rodzinnej, emocjonalnej oraz tzw. negatywnej

⁴⁰ M. Łopatkowa, autorka monografii dotyczącej samotności dziecka, opisuje to zjawisko w bardzo przejmujący sposób, z empatycznej humanistycznej perspektywy swojej „pedagogiki serca”. Opierając się na poglądach J. Szczepańskiego, różnicuje samotność (fizyczny brak kontaktu z ludźmi; także wyłączenie obcowanie z samym sobą) i osamotnienie (stan psychicznego oddalenia i braku łączności z innymi), a także samotność dorosłych i samotność dzieci. Ciekawe, że autorka wiąże tę różnicę z posiadaniem swojego własnego świata. W zintegrowanym prywatnym świecie dorosłym można się skryć, obcując tylko z sobą i to może być ten wybór, którego dziecko jeszcze nie posiada lub który jest dla niego silnie powiązany z czynnikami zewnętrznymi – także osobami bliskimi, stanowiącymi podstawę poczucia bezpieczeństwa dla nich i dla tego świata. Dziecko skazane na samotności popada w stan wyobcowania – można powiedzieć dezintegracji psychospołecznej – która dodatkowo utrudnia mu budowanie swego świata-schronienia, tak na teraz, jak i na przyszłość [zob. M. Łopatkowa (1989), *Samotność dziecka*, WSiP, Warszawa]. Co do różnicowania pojęć samotności i osamotnienia – Łopatkowa ostatecznie używa ich jednak zamiennie, odnosząc jedno i drugie do pewnego stanu psychiki związanego z brakiem tak kontaktu fizycznego, jak i psychicznego. W niniejszym rozdziale również będą używane one zamiennie, gdyż zgodnie z zasadą ograniczenia prekonceptualizacji w teorii ugruntowanej, bardziej chodzi tutaj o identyfikację tego, co w związku z tymi pojęciami – nawet w potocznym rozumieniu – pojawiło się w narracjach badanych, niż o związki z jakąś określoną koncepcją samotności.

emocjonalności⁴¹. W przypadku niesłyszących studentek i studentów, którzy podzielili się swoimi wspomnieniami z dzieciństwa, samotność ta ujawniła się w następujących obszarach życiowych:

- samotność w rodzinie;
- samotność związana z ograniczoną liczbą kontaktów z rówieśnikami i brakiem tych rówieśników w otoczeniu;
- samotność wśród rówieśników, związana z izolacją i odrzuceniem ze strony grupy;
- samotność (osamotnienie) po utracie kogoś bliskiego.

Problem samotności w rodzinie jest złożonym zjawiskiem, polegającym na odczuwaniu długotrwałego dyskomfortu, spowodowanego brakiem bliskości w relacjach społecznych w swoim najbliższym otoczeniu. Pojawia się, gdy kontakty społeczne stają się powierzchowne, niesatysfakcjonujące, a ponieważ mowa tu o więziach rodzinnych – potrafi nawet podważać sens wspólnoty. O aż tak poważnych problemach nie wspominali uczestnicy badań, aczkolwiek w niektórych wypowiedziach (np. wskazujących na to, że rodzina nie chciała uczyć się języka migowego⁴²) wprawdzie nieartykułowany wprost, jednak pojawiał się żal, że jako osoby głuche byli pozostawieni sami sobie ze swoim językiem – nieużytecznym dla kontaktów i niedocenionym przez najbliższych. Wyobcowanie powodowało stan osamotnienia. Na podstawie materiału badawczego można wywnioskować, że badani mieli poczucie zróżnicowanego stopnia bliskości z różnymi osobami, co przy okazji potwierdza tezę o społecznym charakterze barier. Gdyby bowiem bariery komunikacyjne były uwarunkowane wyłącznie jako właściwość jednostki, w podobnym stopniu ograniczałyby one możliwość kontaktowania się z różnymi osobami. Tymczasem tak nie jest i, co ciekawe, w przypadku badanych zróżnicowanie to widoczne było już we wczesnym dzieciństwie, ujawniając się w prostych interakcjach komunikacyjnych. Jedna ze studentek tak o tym opowiadała:

⁴¹ Czynniki wyodrębnione metodą analizy czynnikowej zawartości treściowej różnych narzędzi do badania stanu osamotnienia K. M. Crame, J. E. W. Barry (1999), *Conceptualizations and measures of loneliness: a comparison of subscales*, "Personality and Individual Differences", Vol. 27, No. 3.

⁴² Z różnych powodów, np. z powodu lęku przed językiem migowym lub ze względu na zalecenia specjalistów, by dziecko mówiło, a nie migało.

Najlepszy kontakt miałam zawsze z babcią. Jak próbowałam nawiązać jakiś kontakt z dziadkiem, on częściej mnie nie rozumiał, niż rozumiał. Natomiast nie miałam takich trudności z babcią. Starłam się mówić najwyraźniej jak potrafiłam i ona zawsze – bardziej lub mniej – ale zawsze mnie rozumiała. I tutaj czułam się rozumiana.

W wypowiedzi tej zwraca uwagę to, jak silnym efektem motywacyjnym dla niesłyszącego dziecka jest nagradzający charakter skutecznej komunikacji. Otwarcie i okazana empatia, nawet w sytuacji ograniczonych możliwości porozumiewania się, mobilizują do „jak najwyraźniejszego mówienia”. W zestawieniu z wypowiedziami zacytowanymi w poprzednim podrozdziale, ukazującymi niechęć do mówienia, spostrzeżenie to może być podstawą uznania słuszności zalecenia Czesława Dziemidowicza, by mowy i języka uczyć dziecko w sytuacjach naturalnych. Nawet nie tyle uczyć, co pozwalać je odkrywać w sytuacjach stymulujących poznawczo⁴³.

W rodzinach słyszących, gdy pojawia się głuche dziecko, często zdarza się, że któryś z członków rodziny bierze na siebie ciężar nauczania się skutecznej komunikacji z dzieckiem, stając się z czasem rodzajem tłumacza i mediatora w relacji tego dziecka z innymi członkami rodziny, słabiej znającymi język, którym operuje dziecko. W przypadku badanych rolę taką przejmowała zazwyczaj jedna, czasem dwie osoby – ojciec, matka czy babcia, często rodzeństwo.

Jego mama [narzeczonego uczestniczki badań – przyp. D.P-J] więcej do niego mówi, ale jego siostra, ta młodsza, zaraz po nim, trzecia w kolejności, ona miga z nim. Może dlatego, że on był cały czas w szkołach z internatem i tak naprawdę miał bardzo mały kontakt z rodziną, przyjeżdżał do domu tylko na weekendy. Nie miał czasu, żeby rozmawiać, tłumaczyć, żeby nawiązać w domu jakiś kontakt, taki trochę bliższy, żeby ich języka nauczyć.

Znamienne, że uczestnicy wspominali osoby mediatorów jako bliższe im emocjonalnie, gdyż w sposób naturalny mogli nawiązać z nimi lepszy kontakt – pojawiała się w ich relacjach bliskość, jak w tym przypadku:

Tata o wiele lepiej migał. Może dlatego, że więcej rozmawiałam z tatą, miałam [z nim] więcej kontaktu.

⁴³ Cz. Dziemidowicz (1996), *Dziecko glucho i język ojczysty*, Wyd. Tantan, Bydgoszcz.

Relacje badanych ujawniały, że początkowo niektórzy członkowie rodziny wykazywali zapał do nauki języka migowego, dążąc do przełamania barier, jednak z czasem sama nauka okazywała się barierą. Zniechęcał ich duży wysiłek:

Mój chrzestny... pamiętam, jak na początku mówił, że chce się uczyć języka migowego, i nawet coś tam zaczął. I nawet na początku się uczył, ale ta motywacja potem mu opadła, nie był już tak zafascynowany, już nie rozmawialiśmy tak.

Inni uczestnicy badań wspominali, iż nie mieli czasem z kim porozmawiać o ważnych dla nich sprawach, że kontakt między nimi a rodzicami nie był zbyt bliski, jednak generalnie z narracji badanych wyłania się obraz rodziny jako miejsca oparcia. Trzeba również wziąć przy tym pod uwagę wyniki badań Mirosławy Nowak-Dziemianowicz, która analizując liczne narracje rodzinne, dochodzi do wniosku, iż poczucie osamotnienia w rodzinie może „być stereotypem lub uproszczeniem w naszych wyobrażeniach na temat idealnych związków z innymi ludźmi, [...] konsekwencją uwiedzenia, w kontakcie z normatywną wiedzą pedagogiczną dotyczącą rodziny”⁴⁴. Głusi i słabosłyszący uczestnicy tych badań mieli poczucie, że wiele zawdzięczają rodzinie. Mieli też poczucie, że w nieprzyjaznym świecie rodzina była dla nich „i tak” najprzychylniejszym miejscem. Nie oczekiwali więc wiele i nie skarżyli się na samotność, chociaż niektórzy wiązali z relacjami w ramach rodziny, np. z rodzeństwem, nadzieję na kompensację ograniczonych kontaktów poza domem. Jej niespełnienie było czasem przyczyną zawodu – badani wskazywali na brak czasu członków rodziny czy dystans z ich strony, np. dużo starszych braci i siostr, albo też wyrażali tęsknotę za brakiem wymarzonego rodzeństwa.

Moje relacje z braćmi nie były łatwe z powodu wielkiej różnicy wieku. Gdy dorastałam, to najstarszy brat się przeprowadził, a starszy był wysłany do internatu, gdy uczęszczał do liceum w Warszawie. Czułam się jedynaczką. Zawsze chciałam bawić się z mamą, gdy już nie pracowała, a tata był jeszcze w pracy. W większości jednak sama bawiłam się lalkami, w sprzedawcę czy w namiot, albowiem większość czasu spędzałam sama i mówiłam do siebie.

⁴⁴ M. Nowak-Dziemianowicz (2006), *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, Wyd. Naukowe DSWE, Wrocław, s. 94.

Nie mam rodzeństwa, niestety jestem jedynaczką, ale bardzo bym chciała mieć, to jest takie moje marzenie [...], żeby mieć siostrę lub brata, no ale nie udało się rodzicom.

Czasem wspomnienia odsłaniały poczucie osamotnienia związane z utratą kogoś na skutek śmierci. Badani pisali o ciężkich chwilach związanych z rozstaniem z dziadkami, którymś z rodziców, jeden z uczestników został nawet osierocony przez oboje rodziców, a pewna studentka ciężko przeżyła śmierć swojej najbliższej przyjaciółki.

W tym czasie [...] przeżywałam ciężkie chwile, jak zmarła na raka moja ulubiona koleżanka. Przez długi czas nie mogłam pogodzić się z jej śmiercią, czułam się winna za to, że czasami o niej zapomniałam i mało się za nią modliłam. Ale potem zrozumiałam, że ona tak chciała, aby dalej się nie męczyła tą ciężką chorobą.

Traumatyczna była też dla jednej z badanych utrata we wczesnym dzieciństwie bliźniaczego brata:

Opisując moją rodzinę, nie wspominałam, że jestem jedynaczką. Pocho-
dzą co prawda z ciąży bliźniaczej, ale mój brat zmarł w trzecim dniu po
urodzeniu, chociaż był ode mnie lepiej rozwinięty.

Ci z uczestników badań, którzy przeżyli rozwody rodziców oraz związane z tym zmiany, m.in. dotyczące zamieszkania u innych członków rodziny, najczęściej u babci, pisali o tęsknocie za nieobecnym rodzicem, za domem swojego wczesnego dzieciństwa⁴⁵. W wypowiedziach kilkorga

⁴⁵ Zgodnie z założeniem pomijam szczegóły tych bardzo osobistych fragmentów relacji, opisujących także przyczyny rozwodu rodziców, atmosferę domu. Nie trzeba dowodzić, jak bardzo traumatycznym przeżyciem jest dla dziecka rozwód rodziców i związane z tym rozstanie z jednym z nich, a często pogorszenie relacji z obojgiem. Nie można pominąć tego wątku w analizie. Zadając pytanie o to, czy doświadczenia te są podobne, czy inne od doświadczeń dzieci i młodzieży bez uszkodzenia słuchu i bez niepełnosprawności, trzeba założyć, że niektóre rozstania rodziców mogły jednak być związane z podwyższonymi wymaganiami wynikającymi z wychowania niepełnosprawnego dziecka, czemu nie było w stanie sprostać jedno z małżonków. Ponadto nawet przy racjonalnych przesłankach związanych z włączeniem innych członków rodziny (babci) do opieki i edukacji dziecka niesłyszącego, zawsze istnieje obawa, iż spowoduje to jednak poczucie odrzucenia dziecka, odsunięcia go na bok, z powodu jego głuchoty (gdyby nie było głuche, pewnie mieszkałoby z rodzicami; ponieważ jest głuche, zostaje oddane do babci, gdy np. w domu pozostaje słyszące rodzeństwo – taki scenariusz pojawił się w trzech przypadkach, a bezpośrednie codzienne zaangażowanie babci w edukację wnuczki/wnuka – przynajmniej w siedmiu przypadkach). Tymczasem dziecku nie tylko z powodu prawidłowych wzorców socjalizacyjnych potrzebni są obydwój rodzice. [O dużej i złożonej roli ojca w edukacji

innych pojawił się motyw wyobcowania dotyczącego całej rodziny – doświadczenie złożone, gdyż z jednej strony stygmatyzujące i marginalizujące tę rodzinę, z drugiej – umacniające jej wewnętrzne więzi, jako grupy zagrożonej jakimś zewnętrznym atakiem, oraz utrwalające jej wizerunek jako rodziny innej:

Wspomnę stare czasy, gdy pojawił się problem: było tak, że jak rozmawiałam z rodzicami poza domem, np. na przystanku autobusowym albo w autobusie, to ludzie dziwnie na nas patrzyli, a nawet wprost nam dokuczali (np. próbowali migać byle jak). Zapewniam, że spotkało to każdą osobę niesłyszącą.

Jednak prawdziwe doświadczanie samotności związane jest – jak już powiedziano – nie tyle z najbliższą rodziną, co z wyjściem uczestników badań poza domowy mikrokosmos. Narracje opisujące brak w dzieciństwie towarzyszy zabaw są do siebie bardzo podobne (właściwie tylko kilka osób utrzymywało, że nie miało z tym żadnych problemów), dlatego przytoczone zostaną tylko niektóre, najbardziej charakterystyczne wypowiedzi. „Typowe” scenariusze wyglądały tak:

Między trzecim a czwartym rokiem życia rodzice, chcąc dać mi możliwość lepszego kontaktu z rówieśnikami, zapisali mnie do przedszkola. W przedszkolu tym brak było jednak wychowawcy, który miałby jakiegokolwiek doświadczenie czy wiadomości dotyczące pracy z dzieckiem niesłyszącym. Dzieci, nie mogąc nawiązać ze mną normalnego kontaktu słownego, również odsuwały się na bok. Rodzice, chcąc przekonać się naocznie, jak wyglądają warunki mojego pobytu w przedszkolu, kilka razy niepostrzeżenie zjawiali się w czasie zajęć. Widząc mnie często zapłakaną, doszli do wniosku, że nie ma to żadnego sensu i po trzech miesiącach znowu sami postanowili prowadzić moją edukację.

Chodziłam do przedszkola i już zauważyłam pewne różnice między sobą a dziećmi. Nie mogłam z nimi bardziej uczestniczyć w różnych zabawach grupowych, tylko zawsze bawiłam się sama, gdzieś na uboczu, swoimi własnymi zabawkami, którymi nie dzieliłam się z innymi dziećmi. I miałam o wiele lepszy kontakt z moją rodziną niż z dziećmi w przedszkolu. W przedszkolu ten kontakt był ograniczony – było tak, że te dzieci sobie, a ja sobie.

W zerówce było trudno, bo poszedłem do normalnej szkoły razem ze słyszącymi dziećmi. Przeważnie byłem zostawiony sam sobie, nie brano mnie do wspólnej zabawy, bo nie rozumiałem, o co chodzi. W przedszkolu były zabawki, więc jakoś sobie radziłem, bawiąc się sam.

Myszę, że efektem opisanej nieudanej, bo aż tak opóźnionej diagnozy były moje problemy w przedszkolu [masowym]. Nikt nie zwrócił uwagi, że nie słyszę poleceń i nie nadążam w zabawach. Wszyscy myśleli chyba, że nie wiem, o co chodzi. Przypominam sobie, że często z tego powodu płakałam i całe godziny spędzałam „w kącie”. Dziś mogę powiedzieć, że ta sytuacja na zawsze wpisała się w moją psychikę.

Dopiero w przedszkolu zauważyłem, że jest coś nie tak. Inne dzieci dały mi to odczuć, gdy naśmiewały się z tego, jak mówię. Pobyt w przedszkolu wspominam tak, że siedziałem i patrzyłem na poruszające się usta, ale nic z tego nie rozumiałem. Wychowawczynie nie zwracały sobie zbytnio mną głowy. Na początku wstydziłem się, nie bawiłem się na podwórku z innymi dziećmi. Jako dziecko chyba nie byłem lubiany przez dzieci słyszące. Pierwsze takie prawdziwe kontakty z dziećmi niesłyszącymi nawiązałem w „zerówce”.

W klasie drugiej miałam już nowe aparaty słuchowe – „zauszne”. Jako dziecko, już w szkole podstawowej, zaniedbywałam noszenie aparatu, miałam trudne chwile, gdy byłam przezywana i wyśmiewana przez rówieśników.

Scenariusz mniej typowy pokazuje, że badani doświadczali także przykrości z innych powodów niż te związane z głuchotą. Można wręcz powiedzieć – że przyczyny, dla których osoby te były wyśmiewane i spychane na margines życia klasy czy szkoły, były bardziej wyrafinowane. Świadczą o tym następujące słowa:

Niestety byłam wyśmiewana przez kolegów i koleżanki. Dokuczali mi, że mam brzydką albo starą mamę, wołali na nią „babcia”, bo mnie urodziła, gdy miała 35 lat. Również śmiali się ze mnie, bo miałam staroświeckie okulary.

Czasem już w okresie przedszkola dziecko niesłyszące odróżnia w kontaktach społecznych „swoich” (głuchych) od „obcych” (słyszących). Ożywione kontakty z tymi pierwszymi pozwalały zupełnie wyeliminować poczucie wyobcowania wśród słyszących. Gdy więc dziecko

ma wybór i swoje ulubione kontakty, nie przeszkadza mu brak kontaktów z innymi.

Kontaktowałam się z dziećmi niesłyszącymi doskonale, ale unikałam zabaw z dziećmi słyszącymi. Myślę, że w przedszkolu była jednak mała integracja.

Dowodem na brak jakiejkolwiek integracji są słowa innej uczestniczki badań, a słowa uczestnika, opisujące incydentalne kontakty ze słyszącymi, pozwalają zwrócić uwagę na dostrzeganie przez przedszkolaka dyskryminacji:

Nie przypominam sobie żadnej rozmowy ze słyszącymi rówieśnikami [podkreślenie studentki]. Trzeba wziąć pod uwagę fakt, że były to czasy, w których nikt nic nie wiedział o takich ludziach jak ja. W każdym razie, jak spotykano się z kimś takim, to patrzono z przerażeniem albo jak na kogoś nie z tej ziemi. Oczywiście nieraz były przejawy dyskryminacji w postaci przemocy [kierowanej] wobec nas.

Kontakt z dziećmi słyszącymi pamiętam tylko jako jedno wydarzenie. Pewnego dnia z mojej grupy nikogo nie było, więc wysłano mnie do grupy słyszącej. Tam były ciekawsze zabawki.

Studenci, wspominając przedszkolne czasy, nie tylko nie mogli sobie przypomnieć sposobu komunikowania się z nimi nauczycielek, ale wręcz nie pamiętają żadnych sytuacji komunikacyjnych. Może to świadczyć o pozostawieniu głuchych dzieci samym sobie i niepróbowaniu nawiązania z nimi kontaktu. Może jednak być także przykładem synkretycznego ujmowania sytuacji przez przedszkolaka, który zaczyna już zdawać sobie sprawę ze swojej inności, ale jeszcze nie analizuje relacji między sobą a innymi, nie rozumie, jak przebiega komunikacja i nie odczuwa płynących stąd ograniczeń. Wszystko w świadomości dziecka „dzieje się jakoś samo”:

Nie pamiętam [komunikacji z nauczycielkami w przedszkolu]. Było bardzo wiele zabaw. Było bardzo wiele sytuacji, gdy wszyscy coś robiliśmy, więc nie pamiętam tego jako jakiejś konkretnej sytuacji komunikowania się ze mną. Po prostu bardziej było to naśladowanie innych dzieci.

Osoby biorące udział w badaniach pamiętały także, że odczuwały osamotnienie i odsunięcie się innych dzieci na podwórku, w szkole czy

w innych miejscach, w których spotykały się ze swoimi rówieśnikami. Wypowiedź jednej ze studentek świadczy o tym, że kompensacyjną rolę wobec jawnego odrzucenia mogły spełniać przypadkowe kontakty, nie-specjalnie lubiane, ale „przynajmniej jakieś”. Towarzyszyła temu czasem postawa rezygnacji przy wyborze kogoś, kto nie traktował ich dobrze lub także był outsiderem, z jakiegoś innego niż głuchota powodu.

W dzieciństwie moi znajomi z domu i podwórka dziwnie na mnie patrzyli albo śmiali się ze mnie. Odizolowali się ode mnie, a ja wyobcowałam się z grupy. Unikałam spędzania czasu na placu zabaw. Dopiero później poznałam jedną młodszą koleżankę, Marlenę, z pierwszej klatki. Nie zawsze była dla mnie dobra, ale mogłam się z nią bawić. Miała rodzinę patologiczną (alkohol). Zakolegowałam się z nią, traktowałyśmy się po koleżeńsku, bawiłyśmy się razem.

Jeden z uczestników próbował wyjaśniać mechanizm powstawania bariery pomiędzy dziećmi słyszącymi a tymi z uszkodzonym słuchem. Ponieważ sam jest słabosłyszący, nietrudno dostrzec, iż opis ten jest projekcją jego własnych problemów związanych z niedostatecznym rozpoznaniem przez słyszących ograniczeń dotyczących takich właśnie osób:

Zachowania społeczne dzieci z niedosłuchem mogą się różnić od zachowań ich słyszących rówieśników. Na przykład mogą one nie odwracać się do osób, które do nich mówią. Kiedy ubytek słuchu nie jest zdiagnozowany, brak reakcji dziecka może być interpretowany jako brak zainteresowania społecznego [...]. Ponadto dziecko niesłyszące lub niedosłyszące może się posuwać do bicia lub agresji, by przekazać swoje potrzeby, zwrócić na siebie uwagę lub wyrazić frustrację i niemożność komunikacji. Niektóre dzieci mogą zamknąć się w sobie wskutek braku umiejętności komunikacji. [...] Jak na ironię, większe szanse na wczesną diagnozę i leczenie ma dziecko z głębokim niedosłuchem. Jednak dzieci z łagodnym i umiarkowanym ubytkiem słuchu mają takie same problemy.

Zebrany materiał w ciekawy sposób uzupełniają opublikowane wspomnienia Justyny Zębik, młodej kobiety z implantem ślimakowym. Pisze ona o swoich początkowo bardzo dobrych doświadczeniach z przedszkola i szkoły ogólnodostępnej, o tym, jak słyszące koleżanki wręcz prześcigały się w opiece i niesieniu pomocy. Wszystko jednak zmieniło się w okresie

dojrzewania, pod koniec szkoły podstawowej, a inne wypowiedzi uczestników badań potwierdzają, iż jest to rzeczywiście okres przełomowy w relacji ze słyszającymi rówieśnikami:

Mysłałam, że to tylko chwilowo i zaraz im przejdzie. Niezbyt tym się przejmowałam, ponieważ miałam towarzystwo z podwórka i często z nimi wychodziłam na spacer. Potem z niewiadomych przyczyn koleżanki nagle przestały do mnie przychodzić, moja przyjaciółka, z którą siedziałam w jednej ławce, zostawiła mnie i znalazła inne towarzystwo [...]. W gimnazjum już byłam całkiem izolowana od klasy, bardzo mocno [to] przeżywałam⁴⁶.

Mimo nawiązania kontaktów z młodzieżą niesłyszącą, dziewczyna bardzo boleśnie odczuła utratę kontaktu – jak pisze: brakowało jej „takich «intymnych» rozmów, gdzie można było swobodnie sobie porozmawiać”. Wspomina zaczepki i dokuczanie ze strony innych uczniów i brak reakcji ze strony klasy, która wcześniej ją przyjęła. Pisze w słowach pełnych goryczy o doznanym zawodzie:

Każdy wiedział o tym, że jestem sama, ale nikt nie wiedział, jak bardzo ucierpiałam z powodu samotności. Moje oczekiwania wobec klasy narastały, mój „świat wśród znajomych” bardzo się skurczył⁴⁷.

Jednocześnie jej opowieść opisuje często stosowaną, zwłaszcza przez młodsze dzieci, obronną technikę imaginacyjną, polegającą na wyobrażaniu sobie wymyślnego przyjaciela, który zastępuje prawdziwych przyjaciół, wypełnia społeczną pustkę, staje się powiernikiem⁴⁸. Warto przytoczyć dokumentujący takie doświadczenie fragment tekstu, gdyż jest on jednocześnie bolesnym przykładem cierpienia spowodowanego samotnością, a zarazem ilustracją sposobu radzenia sobie z tym problemem:

⁴⁶ J. Zębik (2007), *Tożsamość osoby zaimplantowanej, czyli o sobie* [w:] E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, Polski Związek Głuchych, Łódź, s. 243.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Pojawienie się „wymyślnego przyjaciela” uznawane jest za zjawisko częste u dzieci – jest to normalny etap rozwoju, pozwalający w wyobraźni zaspokoić niektóre dziecięce potrzeby społeczne. Mimo pewnych niepokojów rodziców, zdecydowana większość dzieci wyrasta ze swoich „wymyślonych przyjaciół”, co zostało dobrze uchwycone w amerykańskim serialu animowanym dla dzieci z lat 2004–2009 w reżyserii C. Mc Crackena, pt. *Dom dla zmyślonych przyjaciół pani Foster*, zob. [online] [dostęp: 25.05.2013]. Dostępny w internecie: <http://fdb.pl/film/6633-dom-dla-zmyslonych-przyjaciol-pani-foster>.

Tygodniami klasa się nie odzywała do mnie ani słowem, a ja coraz częściej rozmawiałam ze swoim przyjacielem, którego stworzyłam w wyobraźni. Potrafiłam godzinami z „nim” rozmawiać, miałam obraz tej osoby przed oczami. Nawet nauczyłam się mówić do Mamy, że idę się spotkać z moim kolegą, i nie było mnie przez kilka godzin⁴⁹.

W jednej z narracji pojawiły się słowa, które mogłyby być – niestety – gorzkim podsumowaniem tego, jak się czuje dziecko niesłyszące wśród słyszących, i taki obraz dzieciństwa należy zawiesić jako następny w naszej galerii:

Dziecko niesłyszące w szkole masowej jest bardzo biedne i osamotnione przez to, że nie słyszy, a często słyszące dzieci mu dokuczają i śmieją się z niego, co jest bardzo przykrym przeżyciem.

Ze zidentyfikowanych w analizie materiału biograficznego kodów oraz z przytoczonych tu przykładów wypowiedzi uczestników badań wynika, że samotność, zwłaszcza w relacjach ze słyszącymi rówieśnikami, jest negatywnym, a przy tym częstym doświadczeniem w życiu niesłyszących dzieci i młodzieży. Pierwsze oznaki wykluczenia pojawiają się w latach przedszkolnych, a kulminacja tego zjawiska przypada na okres dojrzewania. Samotność znacznie rzadziej bywa udziałem dzieci z uszkodzonym słuchem mających kontakty z innymi niesłyszącymi i słabosłyszącymi.

Obraz pracowitego dzieciństwa

Odkrycie uszkodzenia słuchu dziecka przez jego rodziców powoduje konieczność podjęcia wielu strategicznych decyzji dotyczących rehabilitacji, edukacji, wyboru strategii komunikacyjnej i – szerzej – wychowania. Waga tych decyzji jest bardzo duża, gdyż mają one wpływ na dalszy rozwój, który zachodzi w sytuacji licznych niewiadomych. Wiadome jest jedno: uszkodzenie słuchu jest poważnym czynnikiem zaburzającym rozwój, przekładającym się przede wszystkim na trudności w opanowaniu mowy i języka, co z kolei rzutuje na możliwość komunikowania się i wpływa na relacje społeczne dziecka, jak również całej jego rodziny. Spektrum wspomnianych wcześniej możliwości obejmuje w zasadzie

⁴⁹ J. Zębik (2007), *Tożsamość osoby zaimplantowanej...*, dz. cyt., s. 243. Przy czym zacytowano tu tylko fragmenty obszernego i bardzo emocjonalnego opisu młodzieńczego przeżywania poczucia osamotnienia wynikającego z uszkodzenia słuchu.

cztery podstawowe strategie: oralną, języka migowego, systemu języko-wo-migowego i fonogestów, jednak wybór którejkolwiek z nich obwarowany jest wieloma zastrzeżeniami, które komplikują pozornie łatwe dokonanie selekcji. Mianowicie:

1. Wybór każdej z nich niesie tak pozytywne, jak i negatywne skutki dla dalszej rehabilitacji głuchego lub słabosłyszącego dziecka.
2. I pozytywne, i negatywne można rozpatrywać jedynie w kategoriach szans lub zagrożeń, gdyż o ostatecznym efekcie rozwojowym nie decydują żadne bezwarunkowe reguły algorytmiczne. Inaczej mówiąc, żaden specjalista nie zagwarantuje sukcesu, ale też nikt nie przepowie porażki w związku z taką czy inną decyzją rodzica.
3. Wybór każdej z metod komunikowania się pociąga za sobą inne skutki (efekty) bezpośrednie, a inne perspektywiczne, długofalowe. To oczekiwania rodziców co do tych efektów są rzeczywistą podstawą wyboru metody (o ile taka świadomość i taki wybór faktycznie są im dane).
4. Sam wybór metody nie gwarantuje niczego – istotniejsza jest spójność i jakość działań rehabilitacyjnych, edukacyjnych i wychowawczych, zapewniających wyzyskanie wszystkich atutów wybranej strategii przy minimalizacji jej ograniczeń. Inaczej ujmując tę kwestię, „metoda” nikogo i niczego nie nauczy, jest tylko narzędziem w rękach rodziców i specjalistów, a wyuczone za jej pomocą umiejętności muszą zaistnieć jako ważne w życiu dziecka, co zawsze każe patrzeć na metodę w kontekście całościowych doświadczeń socjalizacyjnych i wychowawczych.
5. Żadna z tych metod komunikacji sama w sobie nie gwarantuje pełnego dostępu do społeczeństwa i jego kultury, za część których trzeba uznać także społeczność Głuchych i kulturę Głuchych, zatem wybór którejkolwiek z opcji językowych nie powinien wykluczać dostępu do opcji alternatywnej. Przy czym chodzi tu już nie o same metody komunikowania się, ale o opozycję zawężoną do alternatywy: język ojczysty (polski w mowie i /lub w piśmie) – język migowy (Polski Język Migowy – PJM). Decyzja rodziców w tym względzie dotyczy:

- osobistej zgody na dwujęzyczność i dwukulturowość swojego niesłyszącego dziecka;
 - wyboru strategii połączenia obu języków w wychowaniu dziecka, co ma zarówno swój aspekt metodyczny⁵⁰, jak i psychologiczny (psycholingwistyczny)⁵¹.
6. Obranie żadnej z metod nie zagwarantuje realizacji pełnej ścieżki edukacyjnej z jej wykorzystaniem, gdyż polski system oświatowy ograniczają braki rozwiązań systemowych w tym zakresie. Oznacza to, że niemożliwe jest zapewnienie pełnego spektrum metod komunikowania się na każdym z etapów edukacji, a inaczej rzecz ujmując, problemem mogą być tzw. ślepe uliczki, czyli edukacja z użyciem danej metody komunikowania się bez gwarancji jej kontynuacji na następnym etapie kształcenia.
7. Wybór żadnej z metod komunikacji nie gwarantuje także, iż w przyszłości dziecko będzie zadowolone z powziętej przez rodziców decyzji i że nie będzie jej postrzegać w kategoriach zmarnowanej szansy. Na przykład przynależność do społeczności i kultury Głuchych, choć przedstawiana jako wybór tożsamościowy młodego głuchej człowieka, w rzeczywistości uzależniona jest od wyborów rodzicielskich (np. ograniczenie dostępu do PJM, decyzja o implantacji, wybór określonego przedszkola czy szkoły ogólnodostępnej itd.).

⁵⁰ P. Tomaszewski (2005), *Mówić czy migać? Prawo dziecka głuchej do wychowania dwujęzycznego* [w:] D. Gorajewska (red.), *Spoleczeństwo równych szans. Tendencje i kierunki zmian*, Wyd. APS, Warszawa; P. Tomaszewski (2006), *Przyswajanie języka migowego przez dziecko głuche w różnych warunkach stymulacji językowej* [w:] T. Gałkowski, E. Pisula (red.), *Psychologia rehabilitacyjna – wybrane zagadnienia*, Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa; P. Tomaszewski (2008), *Co z mową głośną w wychowaniu dwujęzycznym dziecka głuchej?* [w:] J. Porayski-Pomsta (red.), *Diagnoza i terapia w logopedii*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa; oraz inne prace tego autora.

⁵¹ K. Krakowiak (2003), *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzonym słuchem*, Wyd. KUL, Stalowa Wola, s. 57–78; K. Krakowiak (2001), *Strategie przezwycięzania barier w komunikowaniu się językowym osób niesłyszących i słyszących* [w:] H. Dryżałowska (red.), *Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej w świetle dorobku profesora Aleksandra Hulka*. Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej, Warszawa 24–25 maja 1999 r., Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa; J. Leszka (2000), *Trudne wybory rodziców wychowujących dzieci niesłyszące* [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, Wyd. KUL, Lublin; P. Tomaszewski (2005), *Rola wychowania dwujęzycznego w procesie depatologizacji głuchoty*, „Polskie Forum Psychologiczne”, nr 10(2); P. Tomaszewski, M. Bandurski (2007), *Rozwój językowy i poznawczy dzieci głuchych a strategie wychowawcze rodziców* [w:] E. Pisula, D. Danielewicz (red.), *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.

Bez względu na rodzaj decyzji, czy to dotyczących wspomagania rozwoju i rehabilitacji, czy też wybranego sposobu porozumiewania się, istotne jest, że muszą one zapaść możliwie szybko po zdiagnozowaniu problemu uszkodzenia słuchu. W przypadku badanych komunikat na ten temat rodzice otrzymywali zazwyczaj od specjalistów, którzy byli ich pierwszymi przewodnikami po problemie głuchoty, nawet jeśli diagnoza przychodziła późno. Rodzice wiedzieli też, że uszkodzenie słuchu dziecka wymaga od nich wielkiego poświęcenia i obowiązkowości, a bez systematycznej, żmudnej i ciężkiej pracy nie będzie pozytywnych efektów jakiegokolwiek działania. Ten sposób myślenia wyznacza symboliczną ramę kolejnego obrazu w galerii: obrazu pracowitego, zagospodarowanego dla celów rehabilitacyjnych dzieciństwa, często kosztem zabawy i dziecięcej swobody, często z negatywnymi rezultatami w postaci zniechęcenia, protestów, łez, złości na rodziców i terapeutów, zwłaszcza logopedów. Czasem obrazu pokory i uległej zgody na codzienną pracę, spowodowaną wyższą koniecznością. „Zapracowane” dzieciństwo w pamięci uczestników badań to przede wszystkim obraz ćwiczeń w gabinecie logopedycznym. Oznacza to, że najwięcej pracy włożono w ukształtowanie mowy dzieci, pomimo istniejących uszkodzeń słuchu. Uczestnicy bardzo dokładnie zapamiętali większość z ćwiczeń i drobiazgowo relacjonowali przebieg zajęć:

Pani logopeda, pamiętam to, ćwiczyła ze mną język, wargi, podniebienie miękkie, twarde oraz żuchwę, a także policzki. Również otrzymałam pracę domową. W domu musiałam znaleźć obrazek w jakiejś starej książce i wkleić go do zeszytu oraz kilka razy powiedzieć wyraźnie [co przedstawia] i podpisać rysunek. Logopeda ćwiczył ze mną głoski szumiące. Mama bardzo często zwracała uwagę na moją mowę, do dziś, jak nieprawidłowo wypowiem, to zwraca mi uwagę.

Na zajęciach logopedycznych starałam się dobrze wymawiać głoski, np. „s”, „dz” itd. Pani posługiwała się patyczkiem, kolorowymi watami. Najprzydatniejszym przedmiotem w sali było lustro. Przy poprawianiu mowy lub wymawianiu dotknęłam krtani pani logopedy i poczułam głos. Narysowała mi na kartce, gdzie język powinien leżeć, a gdzie np. nie dotyka niczego między zębami. Musiałam czuć powietrze, kiedy wymawiała jakąś głoskę albo kiedy słuchałam jakichś wyrazów przy magnetofonie, które także porównywałam z głoskami podobnymi,

np. „k” czy „g”. Podczas terapii logopedycznej nauczyłam się także opowiadać na podstawie obrazka. Niektórych rzeczy nauczyłam się tylko dzięki pracy logopedy, inaczej nie umiałabym tyle, ile osiągnęłam. W terapii były wykorzystywane rozmaite pomoce edukacyjne i z ich wykorzystaniem się rozwijałam. Ćwiczyłam, jak poprawie pisać i mówić zdania na podstawie wycinanego obrazka.

Obranie konkretnej strategii przez rodziców, związane z poddaniem się reżimowi rehabilitacyjnemu, wymagało od nich przede wszystkim dużej świadomości i silnej motywacji. Podstawowym czynnikiem motywującym był cel, dla którego działania te podejmowano. Warto zwrócić uwagę, że z czasem cele rodziców stawały się też celami dzieci. Nawet gdy z obecnej perspektywy wspominają swoje protesty, opór, czy demonstracyjną niechęć i próby ucieczki z (od) zajęć, wiele osób przyznaje: „nie rozumiałem, po co to; teraz wiem, że rodzice mieli rację”. Nie zawsze zresztą formuła czasu przeszłego jest tu właściwa, gdyż niektóre naciski, np. nakłanianie do posługiwania się mową artykułowaną w domu, nadal się pojawiają. Oczywiście najczęściej doświadczenia takie dotyczą osób z rodzin słyszących, ale w materiałach badawczych ujawnił się np. przypadek niesłyszącej dziewczyny, którą głusi rodzice wysyłali przy każdej okazji do „pomieszkiwania” z dalszą słyszącą rodziną, co miało zmusić ją do mówienia i dostarczyć jej właściwych wzorców mowy. Były jednak również przykłady odwrotne, świadczące o krytycznym nastawieniu wobec udziału w rehabilitacji i kwestionowaniu celowości wkładania w nią trudu. Ilustracją tego będą przytoczone dalej fragmenty.

Interesujące jest także, że w narracjach biograficznych w różny sposób opisywane były cele rodzicielskie, jak również niejednakowy był stosunek badanych do ich realizacji – ujawniła się zarówno motywacja pozytywna – „do”, jak i tendencje unikowe – „od”. Uczestnicy badań różnie także wartościowali te cele, dzieląc je na to, co według nich dobre, na to, co złe, oraz to, co traktować można w kategoriach zła koniecznego. Oto fragmenty zaczerpnięte ze wspomnień uczestników badań:

Oni [rodzice – przyp. D. P-J.] twierdzą, że robią to [zmuszają do mówienia – przyp. D. P-J.] dla mojego dobra, bym mogła egzystować w miarę normalnie w społeczeństwie ludzi słyszących.

Rodzice nie uczyli mnie języka migowego, bo zdecydowali, że będę żył wśród ludzi zdrowych, że będę mówił i funkcjonował jak inni.

Moja mama bała się języka migowego, dlatego za wszelką cenę chciała, abym nauczyła się artykułować i porozumiewać się z otoczeniem za pomocą mowy. Teraz, gdy patrzę na tamte czasy, wiem, że ciągła rehabilitacja i systematyczne uczęszczanie do logopedy niewiele mi dało korzyści⁵².

Mojej mamie bardzo zależało, żebym mówił, więc zapisała mnie do logopedy. Ja jakoś nie przykładałem się zbytnio do tego, ponieważ nie widziałem sensu uczenia się mowy, skoro wszyscy z mojego otoczenia migają. Nie rozumiałem moich rodziców, nie rozumiałem, czemu mnie tak męczyli tymi wizytami u logopedy i posyłali na różne turnusy rehabilitacyjne itp. Nie ukrywam, że te lata były dla mnie czasem straconym i, niestety, zmarnowanym. Nie wykorzystałem tej szansy, jaką stwarzali mi rodzice. [...] Z własnego doświadczenia wiedzieli, że osoba głucha i niemówiąca ma w życiu ciężko i że ludzie nie traktują takich osób zbyt poważnie⁵³.

Już to różnicowanie świadczy, że wiedza i poglądy rodziców dotyczące przyszłego rozwoju głuchego dziecka nie były jednakowe. Okazało się także, że nie zawsze rodzice podejmują te wszystkie kluczowe, a jakże trudne decyzje odpowiednio do tego przygotowani. Problem ten jest bardzo istotny: jak przygotować rodzica – osobę odpowiedzialną za podejmowanie decyzji rehabilitacyjnych – do tego zadania. Niestety wiedza, którą dysponują rodzice, jest zazwyczaj jednostronna i przypadkowa – opiera się bowiem na przygodności natrafienia na takiego czy innego specjalistę, o takich czy innych poglądach⁵⁴. Zatem niekiedy

⁵² J. Zębik (2007), *Tożsamość osoby zaimplantowanej – czyli o sobie* [w:] E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, Polski Związek Głuchych, Łódź.

⁵³ T. Romanowski (2007), *Moja droga życiowa w świecie osób słyszących* [w:] tamże, s. 224–225.

⁵⁴ W wielu krajach dotarcie do rodzica możliwie wcześniej z możliwie pełną informacją dotyczącą wyborów, jakich przyjdzie mu dokonać, jest kwestią polityki oświatowej. Znaczy to, że eliminuje się przypadkowe przekonania zwolenników takich czy innych opcji. W Polsce brakuje jeszcze takiego poradnika dla rodziców, choć były już próby wsparcia rodziców w ich pracy z małym głuchym dzieckiem. Jedną z najbardziej znaczących pozycji były *Listy o wychowaniu dziecka z wadą słuchu. Poradnik dla rodziców dzieci w wieku przedszkolnym* (2001) – materiały kliniki Johna Tracy’ego w polskim tłumaczeniu A. Korzon i E. Ludwikowskiej, wydane nakładem Stowarzyszenia Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”

łatwiej rodzicom określić cel przewidywanej intensywnej pracy jako osiągnięcie pewnego standardu. Punktem odniesienia dla ustalenia tego standardu mogą być zarówno osiągnięcia rozwojowe innych dzieci z uszkodzonym słuchem, jak i poziom słyszących sprawnych rówieśników. Zamieszczony poniżej fragment narracji jest przykładem pierwszej z wymienionych opcji – opisuje przełomowy dla decyzji rehabilitacyjnej moment wspólnego udziału matki i córki w turnusie rehabilitacyjnym:

Na tym turnusie była dziewczynka, która nosiła aparat od wczesnego dzieciństwa – trochę lepiej słyszała, ale mówiła i rozumiała dużo więcej niż ja. To spotkanie wpłynęło mobilizująco na moją matkę. Wzięła urlop wychowawczy i nastąpiła wtedy codzienna, systematyczna i zaplanowana rehabilitacja.

Kolejne fragmenty odzwierciedlają drugą opcję, czyli zorientowaną na dorównanie słyszącym. Jak widać, opisywany cel został zinternalizowany przez autorkę wypowiedzi – a więc nie jest już tylko celem rodziców, lecz jej własnym. Druga wypowiedź wskazuje na to, że promotorką idei dorównania rówieśnikom była pierwsza szkolna nauczycielka:

Moje wady rozwojowe, brak właściwego zdiagnozowania, a co za tym idzie stosunkowo późno rozpoczęta właściwa rehabilitacja spowodowały, że odkąd pamiętam, musiałam ciężko pracować, aby „dogonić” rówieśników. Także i później nauka nie przychodziła mi tak łatwo jak zdrowym dzieciom. Potrzebowałam wiele siły, wytrwałości i upartości, aby się nie poddać i nie załamać.

– jednak nie obejmuje ona wszystkich alternatyw edukacyjnych. Były także próby stworzenia materiałów dla rodziców o aspiracjach kompendiów [np. M. Kowalska (2009) (red.), *Moje głuche dziecko. Kompendium wiedzy na temat rehabilitacji dziecka głuchego*, Wyd. PZG, Łódź], a także zbiorów wypowiedzi naukowców i praktyków [np. J. Kobosko (1998), *Moje dziecko nie słyszy, Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu*, Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”, Warszawa – czy też: tejże (2009), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie*]. Jednak chodzi tu raczej o stworzenie popularnego podręcznika dla rodziców, przedstawiającego w prosty i zrozumiały sposób wszystkie kluczowe kwestie związane z głuchotą – bez uprzedzeń, mitów, ideologii czy choćby rozmyślnej wybiórczości. Podręcznik taki powinien operować analizami typu: mocne i słabe strony, zawierać listę kluczowych pytań, które powinni zadać rodzice, i kryteria oceny placówek. Przykładem takiego właśnie podręcznika dla rodziców jest: J. W. Adams (1997), *You and Your Deaf Child. A self-Help Guide for Parents of Deaf and Hard of Hearing Children*, Clerc Books, Gallaudet University, Washington.

Bardzo miło wspominałam panią B. – ona bardzo chciała, żebym dorównała osobom zdrowym, słyszącym.

Jeszcze innym z motywów rodzicielskich było przekonanie o potrzebie jak najwcześniejszego przyzwyczajania dziecka do ciężkiej pracy. Rodzice spodziewali się – i jak się później okazało zasadnie – że w taki model wpisze się przyszła nauka ich niesłyszącego dziecka:

Moja terapia poza lekcjami to godziny ćwiczeń: poznawanie kształtów, kolorów, wielkości, bo przecież nie tylko dźwięki miały ułatwić siedmiolatkowi start w szkole. Do dziś pamiętam stosunek moich rodziców [wobec mnie] – [...] nigdy nie chcieli mnie urazić. A jednak mówili często w obecności innych osób: „źle powiedziałaś, powtórz poprawnie”. Układali usta najwyraźniej jak można, pokazując mi prawidłową wymowę wyrazu. Rodzice wiedzieli, że pobyt w szkole wymusi na mnie duży wysiłek uczenia się w trudnych okolicznościach. Te naturalne warunki prowokowały mnie, niejako samoistnie, do ćwiczeń słuchowych, do ćwiczeń w odczytywaniu mowy, do ćwiczeń artykulacyjnych.

Rodzice mieli świadomość, iż przyszłość ich dzieci wymaga wielu działań wspomagających oraz intensywnej stymulacji. Dla jednych był to impuls do poszukiwania różnorodnych form zajęć rozwijających dziecko poznawczo i kształtujących jego zainteresowania, innych zaś świadomość ta skłaniała do stosowania różnych cudownych terapii, które miały uzdrowić dziecko z głuchoty. W jednej i drugiej sytuacji wiązało się to jednak z dużym zaangażowaniem czasowym – tak dzieci, jak i rodziców.

Moja rodzina dbała o mój rozwój fizyczny. Chodziłam na lekcje pływania, gry w tenisa, miałam rower, łyżwy i rolki. Mama chciała, abym we wszystkim była dobra.

Byłyśmy na wizycie u słynnego Harisa oraz u Tombaka [uzdrowicieli – przyp. D. P-J.], gdzie uczestniczyłyśmy w eksperymentach z akupunkturą, bioenergetyką. Mama miała wrażenie, że część zabiegów oddziaływała na mnie uspokajająco i wyciszająco. Próby te nie zaszkodziły w skutecznym rehabilitowaniu, ale też nie spełniły oczekiwań – wyleczenia! Mama zrozumiała, iż jednym ratunkiem dla mnie będzie jak najszybsza rehabilitacja mowy oraz aparat słuchowy.

Rodzice nie tylko inicjowali udział swoich dzieci w różnego rodzaju terapiach, ale także sami stawali się niejako ich współterapeutami – ucząc się, czym jest głuchota, jak usprawniać swoje dziecko, jak uczyć je mowy, czytania, pisania⁵⁵. Wchodząc w role terapeutów, zostali zapamiętani przez swoje dzieci jako zdyscyplinowani i uparcie dążący do celu, mimo różnych pojawiających się na tej drodze trudności.

Nowa rzeczywistość – jaką sprawiła moja wada słuchu – wyznaczała nowe role i zadania. Rodzice włożyli dużo wysiłku w zrozumienie i poznanie, czym jest moja wada słuchu i co ze sobą niesie. Postanowili podjąć jak najszybciej działania związane z rehabilitacją słuchu i mowy. Moja mama była moją „rehabilitantką”, a ojciec zajął się utrzymaniem rodziny. Matka przejęła nade mną całkowitą opiekę i podjęła się żmudnego zadania nauczenia mnie mowy dźwiękowej w oparciu o istniejące u mnie możliwości słuchowe, i poprzez uczęszczanie na zajęcia logopedyczne [...] i inne sugerowane przez specjalistów zajęcia, a potem „pracowała” ze mną w domu.

Po zajęciach logopedycznych siadałyśmy przed lustrem i ćwiczyłyśmy mowę. Każdy mój błąd wymowy lub gramatyczny był automatycznie poprawiany. Mama opowiadała, jak robiła wszystko, aby mieć „poczucie spełnionego obowiązku w leczeniu”.

Moja matka opracowała szczegółowy plan rehabilitacji. Było to: codzienne czytanie, ćwiczenie z rozumienia, czytanie z ruchu ust, ćwiczenia słuchowe i zabawy rozwijające zmysły.

Rehabilitację moją rodzice rozpoczęli od comiesięcznych wizyt w przychodni logopedycznej [...]. Okres ten był dla nich bardzo trudny, bo wiem nie posiadając ani przygotowania, ani wiedzy w tym zakresie, podpatrując innych, sami uczyli się metod postępowania ze mną, które później powtarzali w domu. Sama też im sprawiałam wiele kłopotów, bo byłam temperamentna. Na rehabilitację musieliśmy jeździć najmowanym samochodem, bo podróż pociągiem była zbyt uciążliwa, szczególnie dla nich, gdyż przez całą drogę biegali za mną po pociągu, bo wszystko mnie interesowało.

⁵⁵ Czytanie i pisanie jest tak samo ważną formą komunikacji jak mówienie. W przypadku dzieci z uszkodzonym słuchem czasem jest to umiejętność ważniejsza niż mówienie. Kilkoro spośród badanych wskazało, że dzięki wczesnej rehabilitacji opanowali umiejętność czytania już w wieku 5 lat. To w sposób skokowy zwiększyło ich szanse edukacyjne, i w ogóle – szanse życiowe.

Niektórzy rodzice nabrali pewnych nawyków rehabilitacyjnych, o czym świadczy fakt, że w każdej sytuacji potrafili dostrzec potencjał edukacyjny. To nie tylko nawyk: to przejaw talentu pedagogicznego, by zwykle interakcje komunikacyjne uczynić interakcjami kształcącymi, by takie znaczenie nadać zabawie i odnaleźć walor edukacyjny w codziennych czynnościach.

Rodzice rozumieli moje potrzeby, wykorzystywali moje możliwości, włączając w to zajęcia domowe, wszechstronny rozwój fizyczny i moje zainteresowania. Istotne znaczenie miało ciągłe mówienie do mnie oraz prowadzenie ze mną nauki poprzez zabawę. Gdy byłam małą dziewczynką, mama mówiła krótkimi zdaniami, powoli, głośno, wyraźnie. Przykladała rączki do twarzy mamy i szyi podczas mówienia lub śpiewania. Problem miałam z wymową głosek „k”, „sz”, „r”. Uczylałam się ich dotykiem, czułam drgania przy wymowie. W miarę postępów w rozumieniu mowy wykorzystywałam do tego celu obserwacje wzrokowe, co stopniowo doprowadziło do rozwinięcia umiejętności odczytywania mowy z ust. Mama, mówiąc do mnie, starała się być skierowana w moją stronę – wtedy widziałam jej ruchy ust i mimikę twarzy.

Mama często sprawdzała mnie, np. jak byłam zajęta zabawą, to z większej odległości wołała mnie. Tata stał w jednym kącie pokoju i mówił jakieś słowo, a ja stałam w drugim kącie i musiałam powiedzieć, jakie słowo powiedział tata. Nie było to łatwe zadanie, gdyż musiałam bardzo się skoncentrować.

Jedna z uczestniczek tak określiła zadania rodziców i ich profesjonalizację:

Rodzice otrzymują ściśle wskazówki dotyczące postępowania z dzieckiem. Dowiadują się też, jakie mogą być trudności związane z uszkodzeniem słuchu i jak należy je niwelować, jak prowadzić ćwiczenia artykulatoryjne itp. Zalecane ćwiczenia dostosowane są do możliwości dziecka. Ściśle stosowanie się do poleceń, regularna praca z dzieckiem w domu i regularne wizyty w poradni są niezbędnymi warunkami osiągnięcia efektów w żmudnej pracy z dzieckiem niesłyszącym. Rodzice muszą przebywać zawsze z dzieckiem, aby ustawicznie i na bieżąco [...] zwracać jego uwagę na różne sytuacje i wyjaśniać je.

Inna z badanych doceniła poświęcenie rodziców włożone w jej rehabilitację. Wychowanie dziecka z uszkodzonym słuchem wymaga bowiem często rzeczywistych poświęceń – czasu, pieniędzy, energii oraz zaangażowania emocjonalnego. Dość często w narracjach uczestników pojawiał się motyw rezygnacji jednego z rodziców z pracy zawodowej – w tej grupie przeważały matki, które brały na siebie obowiązek opieki nad dzieckiem i jego rehabilitacji. Rezygnacja z zarobkowania i wzięcie na siebie ciężaru pracy wykonywanej w domu odbijało się także na bieżącej i perspektywicznej sytuacji ekonomicznej wielu rodzin.

Rehabilitacja, konsultacje lekarskie, zabiegi operacyjne – to wszystko wymagało dużego zaangażowania czasowego, zarówno ze strony rodziców, jak i małego dziecka, jakim wtedy byłam. [...] Spędzałam czas w domu z mamą, która po urlopie macierzyńskim skorzystała z urlopu wychowawczego, przysługującego na niepełnosprawne dziecko. Urlop ten był wówczas urlopem bezpłatnym, a więc okresem, za który nie przysługiwało wynagrodzenie i który nie wliczał się do tzw. okresu zatrudnienia, od czego zależą uprawnienia pracownicze.

I pracujący, i niepracujący rodzice mogli uczestniczyć wraz ze swoimi dziećmi w tzw. turnusach rehabilitacyjnych, czyli zorganizowanych formach aktywnej rehabilitacji organizowanych w okresie wakacyjnym, podczas których dzieci mogły uzyskać intensywną, codzienną pomoc specjalistyczną, a rodzice poznać wzorce właściwego wspomaganie rozwoju dziecka i jego mowy. Niektórzy z badanych uczestniczyli w takich turnusach wielokrotnie, np. 5–8 razy. Ich wartością dodaną była m.in. możliwość kontaktu z innymi rodzicami, konfrontacji doświadczeń, wzajemnego uczenia się. Była to także nieoceniona okazja obserwowania przez rodziców innych dzieci i ich osiągnięć, co – jak już wcześniej wspomniano – bywało także bodźcem motywującym do intensywniejszej pracy z własnym dzieckiem. Jednocześnie – mimo atrakcyjnej formy – uczestnictwo w takich turnusach to kolejny dowód pracowitego dzieciństwa, dużej intensywności zajęć rehabilitacyjnych, które odbywały się permanentnie – także w okresie wakacyjnym. Zapewne intensywność ta przynosiła czasem efekty lepsze od tych, jakie można uzyskać w ramach standardowej rehabilitacji, kiedy – jak wynika z wypowiedzi studentów – korzysta się z 2–5 czy nawet większej liczby wizyt u logopedy w miesiącu.

Podczas trwającego dwa tygodnie turnusu uczestniczyłam w codziennych, indywidualnych zajęciach z logopedą, [...] później utrwalalam i uzupełniałam [realizowane na nich ćwiczenia] przez resztę dnia z rodzicami. Widząc, jak wiele dają mi zajęcia logopedyczne, rodzice postanowili zorganizować mi dodatkową pomoc w domu.

Jak byłem na turnusie rehabilitacyjnym, trafiłem pod opiekę bardzo dobrej [pani] logopedy [...]. Ona poradziła mojej mamie, by cały czas rozmawiała ze mną na dowolny temat, ale najlepiej aktualny. Na przykład [o tym], co widzimy. Drzewo? Ładnie rośnie. Jak długo musiało rosnąć? itd. Moja mama wzięła tę radę do serca i tak zrobiła. To był już poważny przełom w moim rozwoju intelektualnym. Jak wspomina do dziś – była to „burzowa” rehabilitacja dla mnie. Niestety żadne dokumenty z tego okresu się nie zachowały.

Jednak nie wszystkie dzieci w takim samym stopniu korzystały z tych dodatkowych form wsparcia, niektóre w bezpośredni sposób odmawiały współpracy:

Gdy miałam prawie pięć lat, pojechałam z mamą na turnus rehabilitacyjny dla matek z dziećmi [...]. Tam również nie chciałam współpracować z logopedą ani z mamą. Uciekałam do dzieci, bo chciałam się z nimi bawić.[...]. Moja mama stała się surowym i upartym nauczycielem. Zmuszała mnie do nauki, biegając za mną z książką, wskazując i mówiąc, co jest na obrazku.

Jedną z zalet działań specjalistycznych podejmowanych przez rodziców jest to, że pozwalają przekierować negatywne emocje ku pozytywnemu działaniu. Rodzice pracujący z dzieckiem zyskują przekonanie, że robią coś pożytecznego, ważnego dla swojego dziecka, tym samym nadając sens swojemu wysiłkowi. Wydaje się, że postawa taka jest też istotna w kontekście możliwości przejścia przez niesłyszące dziecko od swoich rodziców pewnego wzorca zachowań – nastawienia wobec opresji. Może ono nauczyć się walczyć, nie poddawać się, podejmować trud wbrew nieprzychylnym okolicznościom, czasem nawet wbrew niekorzystnym rokowaniom, błędnym diagnozom:

Mama bardzo mocno przeżywała moją niepełnosprawność, ale nie poddawała się – cierpliwie i systematycznie prowadziła ze mną naukę mowy, pisania, czytania i liczenia. Zgłosiła również chęć uczestniczenia ze mną w rehabilitacji u logopedy.

Narracje uczestników badań świadczą także o tym, że z czasem niektórzy rodzice stawali się prawdziwymi specjalistami w dziedzinie surdopedagogiki⁵⁶, choć intensywność podejmowanych przez nich działań rehabilitacyjnych nie w każdym przypadku była jednakowa. Dobrze, że w zebranych materiale znajdują się również takie neutralne, wyważone wypowiedzi, gdyż w przeciwnym razie można byłoby podejrzewać badanych o idealizowanie postaw rodziców. Pojawiły się więc nie tylko opisy heroicznych działań, ale także przedstawiano „przeciętne” zaangażowanie „przeciętnej” rodziny, która zapewne, oprócz głuchego dziecka, ma jeszcze inne problemy, wyzwania czy obciążenia.

Rodzice starali się niektóre z tych ćwiczeń [logopedycznych – przyp. D. P-J.] przeprowadzać w domu, no ale nie robili tego wszystkiego. Na pewno coś tam robili, ale o wiele mniej niż było [pokazane] na zajęciach logopedycznych.

Wracając jeszcze do tematu turnusów rehabilitacyjnych, należy zwrócić uwagę, iż wakacje i praca terapeutyczna w niecodziennej formie i nietypowych okolicznościach, poza miejscem zamieszkania, w czasie wolnym od innych obciążeń – w tym pracy zawodowej – pozwalały tak rodzicom, jak i dzieciom oderwać się od trudu codzienności. Tym bardziej takiego trudu, który zaczyna być z czasem postrzegany jako uciążliwość. Dla wielu uczestników praca, zajęcia i rehabilitacja stawały się drobnymi, acz niezbyt chętnie podejmowanymi rytuałami, wpisującymi się w niezmienny cykl, czasem trwającymi latami, czasem zarzucanymi jako nadmiernie obciążające:

Pamiętam najwcześniejsze wspomnienia około trzeciego roku życia. Zawsze [...] po przedszkolu rodzice zabierali mnie do logopedy, ale jakoś to przedszkole, i ten logopeda – to wszystko pamiętam jako połączone ze sobą. Naprawdę nie chciałam chodzić do logopedy, ale poświęcałam się, wytrzymywałam, bo wiedziałam, że rodzicom bardzo na tym zależy i że oni bardzo tego chcieli. Później już, od szóstej klasy szkoły podstawowej, stwierdziłam, że wcale nie będę chodziła na zajęcia logopedyczne, bo bardziej zależało mi na gramatyce, na pisowni. Chciałam się więcej uczyć w zakresie pisowni niż mowy.

⁵⁶ Dwie matki ukończyły studia na kierunku surdopedagogika.

W związku z tym, że podróże były bardzo męczące, bo wyjeżdżałyśmy rano, a wracałyśmy wieczorem, korzystając ze wszystkich środków lokomocji (autobus, pociąg, tramwaj), moja mama, nie widząc korzyści dla mnie [dziewczynka odmawiała zupełnie współpracy – przyp. D. P-J.], zrezygnowała z dojazdów do T. i sama zajęła się moją rehabilitacją. W domu – według relacji mamy – też nie byłam zbyt chętna do nauki.

Zajęcia usprawniające mowę były dużym obciążeniem dla małych dzieci, mimo całej strategii dydaktycznej i troski logopedów o nadanie rehabilitacji atrakcyjnej formy zabawy. Większość dzieci uznawała je po prostu za nudne.

Na pewno byłam zmęczona. Zajęcia były nudne. Wiadomo, że chodziłam tam albo po przedszkolu, albo po szkole. Wiadomo, nie był to początek dnia. Byłam zmęczona. Potem jeszcze w domu też były ciężkie zajęcia. Rodzice przestali ze mną ćwiczyć jakoś w tym czasie, kiedy przestałam chodzić na lekcje logopedii.

Uciążliwe podróże do innego miasta i niechęć wobec zajęć. Z opowiadań rodziców wiem, że często nie chciałam ćwiczyć, bo byłam znużona. W mojej pamięci zachowały się ćwiczenia przed lustrem, z instrumentami muzycznymi, oddechowce, różne gry oraz klocki drewniane, naśladowanie dźwięków i ciągle komendy: „Powtórz! Powtórz!”. Nie zawsze były to przyjemne chwile, a najbardziej mobilizowały mnie pochwały i nagrody [...]. Z domu natomiast, z okresu dzieciństwa, pamiętam kartki z nazwami poprzyklejane do poszczególnych przedmiotów, gruby zeszyt ze zdjęciami i kolorowymi obrazkami oraz podpisami, ciągle zmuszanie mnie do powtarzania wyrazów, dźwięków⁵⁷.

W obliczu wielkiego wysiłku, jaki badani musieli w dzieciństwie zainwestować we własny rozwój, odnotowanie przypadków braku profesjonalizmu dorosłych jest przykrym obowiązkiem. Z uczuciem niesmaku czyta się dziś relacje, z których wynika, iż wśród osób uchodzących za specjalistów byli i tacy, którzy zachowywali się niefachowo, markowali pracę, narażając swoich podopiecznych na stratę czasu.

⁵⁷ M. Popiołek-Piekarska (2009), *Monika opowiada o sobie* [w:] J. Kobosko (red.), *Młodziź głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie*, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, Warszawa, s. 329.

W międzyczasie znalazłam się pod opieką logopedy w poradni [...], gdzie raz na dwa tygodnie miałam mieć godzinę ćwiczeń. Uczęszczałam tam przez dwa lata. Rodzice zaprowadzali mnie na miejsce, tam odbierała mnie pani logopeda, prowadziła do innej sali i „ćwiczyłam”. Dopiero pod koniec rehabilitacji rodzice dowiedzieli się, na czym te „ćwiczenia” polegały. Pani dawała mi kredki, kartki z konturami różnych przedmiotów, zwierząt, a ja – ponieważ bardzo lubiłam malować – z zapalem oddawałam się tej pracy.

W innej biografii pojawił się skandaliczny opis pseudozajęć logopedycznych prowadzonych w szkole, podczas których dzieci zajmowały się same sobą. Niestety proceder ten potwierdzają inni absolwenci tej samej szkoły. To postawa zdecydowanie karygodna i dziwi, że tego rodzaju sytuacje w ogóle mogły mieć miejsce we współczesnych czasach⁵⁸:

W szkole miałam zajęcia z logopedii, ale trzykrotnie zmieniałam osobę prowadzącą. Jedną panią logopedę lubiłam, bo uczyła mego brata w poradni logopedycznej, i choć ja rzadko miałam z nią zajęcia logopedyczne, po prostu ją znałam. Druga logopedka była dość dobra, ale mało się nami zajmowała, a ostatnia zupełnie nas zaniedbywała, bo nie uczyła nas poprawnie mówić, tylko pozwalała grać przy komputerze albo rozmawiać z koleżankami czy kolegami. Takie „zajęcia logopedyczne” nieraz traktowałam jak luźną godzinę wychowawczą, a pani zajmowała się swoimi rzeczami, czyli rozwiązywała krzyżówkę albo paliła papierosa.

Najbardziej jednak smucą te wszystkie opisy, które pokazują, jak dalece wieloletni wysiłek badanych okazał się nieskuteczny. Nie chodzi przy tym o kwestię samego wyuczenia mowy. Dla części osób niesłyszących ta umiejętność jest po prostu nieosiągalna. Większe poczucie straty budzi myśl o wykonaniu przez dziecko wielkiej pracy, której ono *de facto* nie chciało, przed którą się wzbraniało, a która i tak nie dała spodziewanego efektu. Prowadzi to nieuchronnie do refleksji o zabranym dzieciństwie, o straconym czasie, który można było wypełnić innymi pożytecznymi działaniami, choćby nieskrępowaną, beztroską zabawą. Jeśli nawet uniki stosowane przez autorów narracji opisane zostały w nieco humorystyczny sposób, to jednak pozostaje refleksja,

⁵⁸ Na szczęście problem ten już nie istnieje – logopedka, o której pisze uczestniczka, już tam nie pracuje, zmieniła się też organizacja ośrodka.

iż ten zbędny trud i uporczywie narzucana dziecku, niechciana przez nie terapia są jakąś formą zniewolenia. Dostarcza to także argumentów przeciwnikom metody oralnej.

Jeśli chodzi o logopedę, to niestety nadal nie trafiłem na takiego, który by umiał nauczyć mnie mowy. Kazano mi w kółko głośno wymawiać głoskę „a” – aż do skutku, bez żadnego tłumaczenia. Lusterko dentystryczne wsadzono mi do jamy ustnej, by układać język przy mówieniu. Efekt był taki, że zawsze miałem przy tym odruch wymiotny. To był bardzo dobry sposób na zniechęcenie do chodzenia na zajęcia logopedyczne! Pamiętam jedno wydarzenie, które można by potraktować również jako anegdotę. W mojej klasie było trzech Tadeków⁵⁹. Tamci dwaj byli słabosłyszący, więc nie potrzebowali korekcji mowy. Logopeda wysłała jakiegoś chłopca „po Tadeka”. Wiedziałem, że o mnie chodzi, ale nie chciałem iść do niej, więc wykręciłem się, że pewnie chodzi o drugiego Tadeka. Ten wrócił, twierdząc, że chodzi o innego Tadeka. Więc wysłałem tego trzeciego. W końcu pani przysłała osobiście po mnie. Tu nie chodziło o moje „niegrzeczne” zachowanie, tylko o świadomość, że u niej będę tylko się męczył. Bez żadnego pożytku zmusiła mnie do takiego czynu. Poza tym zajęcia u logopedy miałem tylko do klasy V i później, niestety, nie dbano wcale o to. Dzięki staraniom mamy i babci chodziłem prywatnie do kobiety, która była po studiach logopedycznych. Ona wywołała u mnie niektóre głoski. Ale nie potrafiła mi obniżyć głosu, nadal miałem piskliwy. W szkołach tłumaczono, że trzeba czekać, aż przejdę mutację. Chodziłem również do różnych logopedów i – niestety – efekty były mało obiecujące.

Opisów ukazujących zmuszanie dzieci do pracy terapeutycznej było więcej. Wszystko z myślą, że „tak trzeba”, ale jednak zdecydowanie wbrew woli dziecka. O niektórych dodatkowych uciążliwościach pracowitego dzieciństwa, takich jak chociażby problemy z dojazdem na terapię, już wspomniano, ale jest jeszcze wiele innych, m.in. dotyczące samopoczucia samego dziecka. Chodzi tu o nieprzyjemne doznania, bóle głowy, wyczerpanie fizyczne itd., które są negatywną reakcją organizmu na korzystanie z aparatu słuchowego i na dźwięki, które za jego pośrednictwem dziecko odbiera. Niezależnie od tego, że komfort używania dawnych aparatów pozostawiał wiele do życzenia, można sobie

⁵⁹ Imię zostało zmienione zgodnie z zapowiedzią rozdziału mieszczącego charakterystyki uczestników badań.

wyobrazić, że przymusowe ćwiczenia z emitującym nieprzyjemne dźwięki urządzeniem w uszach nie sprzyjały rozwijaniu zamiłowania do świata dźwięków. Wręcz przeciwnie, pojawiają się hipotezy o warunkowaniu w ten sposób reakcji awersyjnej na dźwięk. W relacjach badanych pojawiło się kilka wzmianek na temat odrzucenia aparatów, a także wątki dotyczące poszukiwania innych – lepiej dobranych, jednak w kontekście tytułowego obrazu pracowitego dzieciństwa, należy zwrócić uwagę na to, jak dodatkowo nieprzyjemne i obciążające musiało być dla dziecka ciągle ćwiczenie mowy w aparatach powodujących tak nieprzyjemne doznania. To nie tylko dodatkowa praca: to tortura, której stosowanie sankcjonuje powaga naukowych autorytetów, ordynujących strategię rehabilitacyjną motywowaną „ich dobrem”⁶⁰.

Zaczęłam ćwiczenia mowy z logopedą, a w domu kontynuowałam je z mamą przed lustrem. Dostałam też pierwszy aparat słuchowy [...]. Pierwszy raz go założyłam – dziwne dźwięki, szum, hałas. Mowa ludzka była zniekształcona. Bolała mnie głowa. Nie chciałam go nosić.

W tym czasie zaczęłam nosić mój pierwszy aparat słuchowy [...], byłam niezadowolona. Ciągle mnie bolała głowa, bo słyszałam źle i były to dziwne dźwięki – nie chciałam go nosić. U logopedy ćwiczyłam łączenie sylab, ale miałam z tym ćwiczeniem problemy, [mimo że] dużo ćwiczyłam.

Reakcje na te wszystkie uciążliwości, ale przede wszystkim na reżim narzucony przez rodziców, przyjęły wśród badanych trzy formy:

- 1) bunt i niepoddawanie się zabiegom rehabilitacyjnym;
- 2) świadome poddanie się im, jako konieczności wynikającej z uszkodzenia słuchu;
- 3) naturalne uczestniczenie w zajęciach o charakterze zabawowym, w interakcjach komunikacyjnych bez dydaktycznego entourage'u, o ile rodzicom udało się skutecznie uczynić je atrakcyjnymi, a więc połączyć naukę i zabawę.

⁶⁰ Sytuacja ta nieodparcie przywodzi na myśl słynny eksperyment Stanleya Milgrama, dotyczący posłuszeństwa wobec autorytetów naukowych. Można doszukać się analogii pomiędzy dozowaniem nieprzyjemnych dźwięków a dozowaniem fikcyjnemu uczniowi coraz to silniejszych dawek prądu przez uczestników eksperymentów Milgrama.

Przykłady zachowań z pierwszej grupy zostały już przedstawione jako uniki i ucieczki. Tym rodzajem reakcji może też być po prostu odmowa współpracy:

Ja niestety (wiem to z relacji mamy) byłam bardzo oporna na oddziaływanie logopedy. Nie chciałam wykonywać żadnych ćwiczeń, nie chciałam nawet patrzeć na logopedę, czym wprawiałam ją w nerwowość.

Drugi rodzaj reakcji ujawnił się w przypadku tych osób, które wykazywały duże zrozumienie dla konieczności pracy nad mową. U jednej z uczestniczek tak dojrzała postawa wynikała z tego, iż działania logopedyczne zostały podjęte wobec niej stosunkowo późno, bo dopiero w szkole podstawowej, podczas gdy pozostali uczestnicy kierowani byli na nie już w trzecim – czwartym roku życia, a nawet wcześniej. Studentka pisała:

Chodziłam do logopedy, od kiedy zaczęłam szkołę podstawową. Chętnie brałam udział w korygowaniu mowy. Nie buntowałam się przeciwko rodzicom. Uważałam, że zajęcia logopedyczne są obowiązkowe – jak szkoła. Choć rzadko czułam się zniechęcona, nie chciało mi się czasem chodzić na ciągle wizyty u specjalistów, np.: do okulisty (co miesiąc), stomatologa (co miesiąc), do logopedy (co tydzień). Oprócz cotygodniowych spotkań z logopedą, chodziłam na logorytmikę. To wszystko – tak dużą mobilizację –zawdzięczam mamie. To ona mnie mobilizowała, gdyż chciała, żebym coś osiągnęła! Moi bracia nie lubili chodzić do logopedy, ja zaś byłam innego zdania. Po jakimś czasie bracia, niestety, zupełnie przestali chodzić na te zajęcia, ale ja je kontynuowałam. Z dzieciństwa pamiętam sporo pań logopedek, którą mnie uczyły mówić poprawnie. Chwałyły mnie, że z dnia na dzień coraz lepiej mówię. Miałam jedną stałą logopedkę, ale czasem na zajęcia przychodził ktoś inny, np. z powodu jej choroby czy z innych przyczyn.

Inna z uczestniczek nie tylko wykazała zrozumienie dla intencji logopedki nakłaniającej ją do pilnej pracy, ale ją właśnie wskazała jako najbardziej lubianą spośród specjalistek, z którymi pracowała jako dziecko. Doceniła więc osobę, która miała wobec niej duże wymagania, narzucała pewną dyscyplinę, jednocześnie zapewniając dobre efekty terapii. Świadczą o tym następujące słowa:

Moja pani logopedka była osobą surową. Potrafiła walczyć ze mną aż do skutku: czasami albo palnęła mnie patyczkiem w rękę, albo szczyptała mnie w ucho. Dziś uważam, że pani była dla mnie odpowiednią nauczycielką do korygowania mowy. Lubiłam swoją panią logopedkę, nie chciałam jej zmienić na nauczyciela logopedę, lecz i tak miałam go w szkole podstawowej. Ale wolałam panią z poradni niż logopedów ze szkoły. Powodem było to, że pani z poradni była osobą wymagającą dużej dyscypliny i dzięki niej mogłam odnieść sukces.

Przykład trzeciego rodzaju reakcji daje fragment, który przedstawia kwestie niezwykle istotne z punktu widzenia rozwoju kompetencji komunikowania się w języku ojczystym, ale także ukazuje sposób nabywania wiedzy historycznej i związanej z kulturą. Co istotne, narracja badanego nie wskazuje, aby był poddawany natrętnej dydaktyce, nie czuć w jego opowieści męki zdobywania nieprzydatnych umiejętności czy też przyswajania niechcianych treści – nudnych i bez znaczenia. Oto fragmenty opisujące rehabilitację włączoną do codziennych zabaw – do codziennego życia:

Pamiętam, że w domu na dobranockę babcia albo mama, na zmianę, opowiadały bajki, takie jak np. „Czerwony Kapturek” czy „Jaś i Małgosia”. Te bajki najbardziej lubiłem. Zawsze wolałem, by mama opowiadała, bo czyniła to w języku migowym. Dla mnie był bardziej zrozumiały aniżeli opowiadanie babci, która streszczała bajki mową oralną. Miałem zawsze dobrą pamięć i przyłapywałem nieraz babcie, poprawiając szczegóły przekręcone przez nią. To moja mama wprowadziła mnie w świat historii, opowiadając o sławnych ludziach, takich jak Tadeusz Kościuszko, Henryk Sienkiewicz, Fryderyk Chopin i inni. Zawsze mnie takie opowieści fascynowały i zastanawiałem się, czemu oni zrobili tak, a nie inaczej. Zawsze długo [to] analizowałem i wypytywałem mamę.

Organizatorką tych zabaw była moja siostra, która równocześnie była moją terapeutką mowy. Staralam się jak najwięcej mówić, choć mowa była bardzo niezrozumiała i sam też słabo rozumiałam ludzi. Nie zdawałam sobie sprawy, że to była forma ćwiczeń wymowy. O ćwiczeniach słuchowych nie było mowy, gdyż wcale nie słyszałam – aparaty słuchowe nie dawały mi żadnych, nawet malutkich efektów⁶¹.

⁶¹ J. Zębik (2007), *Tożsamość osoby zaimplantowanej – czyli o sobie* [w:] E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, Polski Związek Głuchych, Łódź, s. 235.

Nauka mówienia polegała na tym, że mama stale mówiła do mnie z fonogestami. Robiła tak, jak każda matka, która pokazuje dziecku otaczający świat i wyjaśnia wszystko, co się w nim dzieje, ale uzupełniała mowę fonogestami. Patrzyłem, słuchałem i uczyłem się. Mama nigdy nie przymuszała mnie do mówienia, nie robiła żadnych specjalnych ćwiczeń. Zawsze zapraszała do ciekawych zabaw, pokazywała obrazki, książeczki, gry... Pokazywała, jak się czyta, pozwalała rysować, malować. I ciągle mówiła, opowiadała i odpowiadała na moje pytania. Gdy nauczyłem się mówić, zadawałem mnóstwo pytań⁶².

Zamykając prezentację dziecięcego trudu włożonego przede wszystkim w opanowanie mowy, warto poszukać jeszcze wystarczającego uzasadnienia dla tak dużego wysiłku. Jego egzemplifikacją mogą być słowa uczestniczki, będące wyrazem satysfakcji z uzyskanego efektu:

Wiem, jaką to było ciężką, [ale] i owocną pracą, żebym dziś ładnie i zrozumiale mówiła. Dużo też zawdzięczam sobie, ponieważ czytałam i nadal czytam książki, które pomagają w rehabilitacji, w kształceniu zdolności rozumienia tekstu i rozwijaniu mojego słownictwa.

Podsumowanie rozważań, których kanwą jest analiza przedstawionego tutaj zakodowanego materiału, można streścić w następujący sposób: kompensacja uszkodzenia słuchu wymaga dużej pracy i wielu poświęceń, ale przede wszystkim głębokiej świadomości wszystkich zaangażowanych aktorów tego procesu, przede wszystkim rodziców. Obraz pracowitego dzieciństwa to przede wszystkim obraz dziecka w gabinecie logopedycznym, dzielnie walczącego o dźwięki mowy – nie zawsze wiadomo po co. Nie znaczy to, że dyskredytowana jest w ten sposób wartość samej mowy, raczej wątpliwość ta wyraża przekonanie, że wybór metod rehabilitacji (czy to dokonany przez rodziców, czy przez specjalistów) jest niekiedy dość przypadkowy, czy to za sprawą nieustalenia celów, czy to ze względu na nieświadomość pola i skutków tych wyborów. Obraz niektórych zapracowanych dzieci nasuwa myśl, że skala wynikających z rehabilitacji obciążeń niebezpiecznie zbliża się do granic możliwości tych dzieci –

⁶² Ł. Krakowiak (2009), „*Jestem inny, to znaczy jestem wyjątkowy*” – fonogesty i ich rola w komunikowaniu się niesłyszących ze słyszącymi i niesłyszącymi – perspektywa użytkownika [w:] J. Kobosko (red.), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie. Dla terapeutów, nauczycieli, wychowawców i rodziców*, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, Warszawa, s. 213.

poza nimi można już tylko mówić o przeciążeniach. Należy zatem przede wszystkim zadbać o to:

- aby ta praca miała swój sens i określony cel;
- aby jej efekty nie były kwestią przypadku (co może się zdarzyć przy braku świadomości uwarunkowań i skutków wyborów rehabilitacyjnych);
- aby praca dziecka nie była pracą ponad jego siły (nie powodowała negatywnych skutków psychologicznych), a przede wszystkim, by nie odbierała dziecku jego dzieciństwa.

Pytaniem, która nasuwa się przy lekturze narracji uczestników, a na które warto poszukać odpowiedzi jest to, czy w przypadku osób nieposługujących się obecnie mową werbalną (lub posługujących się nią tylko w ograniczonym zakresie) nie warto włożyć więcej wysiłku w pracę nad wykształceniem umiejętności czytania i pisania niż mówienia? Tym bardziej iż – jak wskazują wypowiedzi studentów – znalazło się wśród nich kilka osób, których rodzicom i wychowawcom nie tylko udało się nauczyć ich biegłego czytania, ale wręcz rozbudzić zamiłowania czytelnicze, a z perspektywy czasu okazało się to ich największym atutem w akademickich zmaganiach. I refleksja ostatnia: opisywany wysiłek nie dotyczył nigdy poznawania języka migowego. Łatwość, z jaką nabywali go i we wczesnym, i w późniejszym wieku uczestnicy badań, jest potwierdzeniem, iż dla niesłyszących taki właśnie sposób komunikacji ma rzeczywiście charakter naturalny.

Obraz zwykłego dzieciństwa

Galeria obrazów z dzieciństwa została wypełniona fragmentami narracji uczestników badań, które utworzyły dość ponure, opresyjne obrazy. Choroba i związane z nią dramaty rodziców, jak i samych badanych, utrata słuchu i odkrywanie własnej niepełnosprawności, dzieciństwo pełne żmudnej, ciężkiej pracy nad zdobyciem umiejętności porozumiewania się, doganianie rówieśników w edukacyjnym trudzie, w końcu samotność, wyobcowanie. Te zdarzenia przez wielu podnoszone byłyby do rangi nieszczęścia, jednak opowiadający o nich (i o innych wydarzeniach, z konieczności nieujętych w raporcie) uczestnicy badań najczęściej nie zgodziliby się z taką interpretacją swoich doświadczeń.

Nie zgodziliby się na stereotyp głuchego, nieszczęśliwego dziecka, mimo wszystkich przeciwności losu, które utworzyły kontekst ich całego późniejszego życia. Nie zgodziliby się na taki obraz, a nawet można o braku zgody powiedzieć w aspekcie dokonanym, gdyż jedna z prac zawierała takie oto słowa:

U większości społeczeństwa słyszących pokutuje stereotyp osoby z wadą słuchu jako niepotrafiącej niczego zrozumieć, mówić, jak również nieznaną emocji. Ten problem dobrze odzwierciedla jedno wydarzenie, o którym słyszałem. W autobusie siedziała matka z synem, oboje słyszący. W pewnym momencie wszedł chłopak z aparatem słuchowym. Wtedy ta kobieta powiedziała do swego syna: „Michasiu, to jest nieszczęśliwy człowiek”. To pokazuje również, że ludzie odbierają nam prawo bycia szczęśliwym.

Nie jest intencją tej książki odbieranie niesłyszącym prawa do bycia szczęśliwym, jak również nie jest nią konstruowanie jakiegokolwiek innego wizerunku, niż wynika z zebranych narracji. Dlatego dla zachowania uczciwości badawczej należy w galerii tej umieścić także pogodne sceny dzieciństwa – dzieciństwa radosnego wbrew wszystkiemu, co wpisało się negatywnie i obciążająco w zbiorowy wizerunek doświadczanej opresji – a takich naprawdę wiele pojawiło się w materiale badawczym. Istotne jest również to, aby pokazać te fragmenty narracji, które stoją w sprzeczności z tym, co opisano dotychczas, ale dopełniają palety możliwości ludzkich wyborów, zachowań i uczuć w każdej życiowej sytuacji. Innymi słowy, chodzi o pełne wykorzystanie potencjału metod jakościowych, ukazujących zarówno fragmenty pewnych głównych linii biograficznych – jak i ich kontrapunktów, kanonów – jak i fug, których znaczenie w wielogłosowej, polifonicznej kompozycji jest przecież zawsze równoważne z punktu widzenia całości dzieła. Dlatego na tle przedstawionych już wspomnień trzeba przytoczyć następujące słowa uczestniczki badań, będące właśnie takim kontrapunktem dla dotychczasowego obrazu dzieciństwa badanych:

Moje dzieciństwo, mimo moich ułomności, wspominam, chyba jak każdy, jako okres beztroski. Dzięki rodzinie, jej bezwarunkowej miłości, czułości i poświęceniu, nie czułam, że jestem „inna”. Dom był moją oazą. Nie byłam jednak wychowywana w odosobnieniu. Uczestniczyłam

w życiu towarzyskim rodziców tak jak zdrowe dziecko – wszyscy ich znajomi wiedzieli o moich problemach; nie był to temat tabu. Obracałam się w towarzystwie osób zdrowych, ale także osób niedosłyszących i głuchych. Dzięki zajęciom w poradni logopedycznej oraz udziałowi w corocznych wakacyjnych turnusach rehabilitacyjnych miałam kontakt z dziećmi, które tak jak ja miały kłopoty ze słuchem i mową. Jako małe dziecko bez żadnego oporu nawiązywałam nowe znajomości.

Dzieciństwo miałam wspaniałe i szczęśliwe. Otaczała mnie kochająca rodzina (rodzice z siostrą oraz dziadkowie). Rodzice nie izolowali mnie od rówieśników słyszących, lecz przeciwnie – zależało im bardzo na tym, abym miała możliwość jak najczęstszego przebywania wśród słyszących osób i dzieci. Rodzice nigdy nie wstydzi się mówić o mojej wadzie słuchu i tego, że noszę aparat słuchowy. Mój tata zaś nauczył mnie pływać już w I klasie szkoły podstawowej [...]. Wchodziłam do wody z tatą [...], na początku nauczył mnie pływać na „plecach” – grzbietowo. Bardzo lubiłam jeździć na basen i pływać. Rodzice rozumieli moje potrzeby, wykorzystywali moje możliwości, włączając w to zajęcia domowe, wszechstronny rozwój fizyczny i moje zainteresowania. Istotne znaczenie miało ciągle mówienie do mnie oraz prowadzenie ze mną nauki poprzez zabawę.

Niektóre relacje przepełnione są słowami świadczącymi o wzajemnych silnych uczuciach członków rodziny. Uczestnicy badań nie wstydzi-li się używać słów „miłość” czy „kochać”. Tak jak na przykład w relacji jednej ze studentek, opisującej swoje kontakty z braćmi. W jej narracji nie tylko ujawniają się uczucia wobec rodzeństwa, ale także widać sentyment, jaki autorka tych słów żywi wobec okresu dzieciństwa, kiedy to zawsze znajdowała się do walki z przeciwnościami losu, w tym z ciężką, zagrażającą zdrowiu chorobą.

W dzieciństwie lubiłam z bratem bliźniakiem bawić się, śpiewać piosenkę o zielonym ogórku [piosenka *Ogórek* zespołu Fasolki – przyp. D. P-J.] i tańczyć wkoło. Lubiliśmy chodzić z babcią, która [dziś] już dawno nie żyje, na dworzec kolejowy, gdzie oglądaliśmy pociągi. Często łobuzowaliśmy, ale uważam, że to normalne, ponieważ każde dziecko jest ciekawe świata – po to, aby ten świat poznawać. Jak jeździłam z bratem na wycieczki autem, lubiłam przez szybę liczyć krówki, a mój brat krzyże. Zawsze i wszędzie było nam wesoło. Gdy obchodziliśmy urodzinki, nasza mama nas często tak samo stroiła. Z tego, co pamiętam,

miałam kokardkę we włosach, a brat malutki krawacik na bluzce. Gdy urodził się mój młodszy brat, miałam wtedy sześć lat, bardzo go pokochaliśmy z bratem bliźniakiem. Nauczyliśmy go śpiewać nasze ulubione piosenki, tańczyć i bawić się. Troszczyliśmy się o młodszego brata, pomagaliśmy mu w różnych trudnych chwilach, ubieraliśmy go. Lubiliśmy razem oglądać bajki, chodzić na spacer, na lody, [...] zawsze było nam wesoło.

Poczucie bezpieczeństwa i zakorzenienia w świecie budzi się za sprawą uczestnictwa we wspólnocie. Dla uczestników badań – jak wynikało z ich narracji – taką naturalną wspólnotą jest rodzina. Może wydawać się, że pozostaje to w sprzeczności z wcześniej przytaczanymi wypowiedziami, które wskazywały na odczuwanie samotności w rodzinie, jednak tak nie jest⁶³. Narracje ukazujące pozytywne strony bycia w rodzinie nie koncentrowały się tylko na aspekcie samego kontaktu z jej członkami, choć on też był ważny, a ze wspomnień wyłaniały się liczne postaci kuzynów, dziadków, babć, cioć czy wujków. Dla uczestników badań ważna była także transmisja pewnych wzorów zachowań, norm i wartości. Lektura tych fragmentów, zwłaszcza jeśli zestawić je z przytaczanymi już opisami wysiłku rodziców włożonego w rehabilitację i edukację ich niesłyszących dzieci, pozwala uświadomić sobie, jak ważne jest dla nich to środowisko i jakie daje im oparcie:

Pamiętam takie sytuacje, jak przyjeżdżała rodzina mojej mamy – mojej mamy bracia. I były jakieś święta rodzinne... i wszyscy gromadzili się w jednym pokoju, siedzieli przy stole, rozmawiali – to jakoś utkwіło mi w pamięci.

Wychowałam się w rodzinie pełnej i tolerancyjnej. Tradycje i obyczaje są przestrzegane, ale nie tylko w święta, również na co dzień panują pewne zasady i obowiązki. To, co wyniosłam z domu, przenoszę na swoją rodzinę. Uważam, że środowisko rodzinne, domowe ma duży wpływ na osobowość jednostki.

⁶³ Choć stwierdzono, iż poczucie osamotnienia w rodzinie dotyczy tylko części osób. Poza tymi przypadkami prawdziwej głębokiej samotności, częściej można mówić o stanach osamotnienia pojawiających się od czasu do czasu niż o osamotnieniu permanentnym, o czym będzie jeszcze mowa pod koniec rozdziału.

Pojęcie zakorzenienia najpełniej chyba odzwierciedla autobiografia wspomnianego już pasjonata genealogii. Autor porządkuje informacje na temat postaci swoich bliskich, jednak w tym krótkim fragmencie ujawnia się nie tylko jego zainteresowanie rodziną i jej historią, ale i analityczny stosunek do zgromadzonych faktów i duma z własnych przodków. Uszkodzenie słuchu jest w tej rodzinie dziedziczone, co autor narracji niejako zestawia z przekazywaną z pokolenia na pokolenie wartością tradycji inteligenckiej. Głuchota nie jest w tej rodzinie nieszczęściem (jak się można było dowiedzieć z innych fragmentów biografii), a co najwyżej pewnym wyzwaniem, któremu należy sprostać – polegającym na stworzeniu głuchemu dziecku szczególnych warunków dostępu do języka (języków) i edukacji. I jedno, i drugie to dla tej rodziny istotne wartości:

Teraz troszkę o rodzinie. Moja mama pochodzi z rodziny inteligenckiej, gdyż zmarły dziadek był inżynierem, a babcia nauczycielką szkoły podstawowej masowej. Tato za to jest z rodziny chłopsko-rzemieślniczej. Babcia jest gospodynią domową, a dziadek był krawcem w teatrze [...]. Kiedy przyszedłem na świat, żyły jeszcze trzy prababcie (jedna macierzysta, a dwie ojczyste) i dwóch pradziadków (macierzysty i ojczysty). Zatem miałem, można powiedzieć, szczęście poznać ciekawych ludzi. A dzięki pradziadkom zainteresowałem się głębiej historią rodziny, która przemieniła mnie w pasjonata genealogii. Mam młodszą o sześć lat **siostrę, również niesłyszącą** [podkreślenie autora]. Ona uczęszczała do szkoły masowej. Obecnie jest studentką ekonomii.

Dużą radość budzi fakt, iż jednak wbrew stereotypom wspólne zabawy i wspólne działania dzieci słyszących i niesłyszących są możliwe. Uczestnicy badań pisali, że nie tylko potrafili w dzieciństwie radzić sobie psychicznie z sytuacją występowania barier, ale także pokonywać je:

Z akceptacją nowego środowiska nie miałem problemów, a z rówieśnikami i nauczycielem kontaktowałem się werbalnie, choć nie miałem wówczas jeszcze aparatów słuchowych.

Obecność innych dzieci mogła być nagradzająca i dawać poczucie szczęścia, wbrew stereotypowi, o którym przypominają pierwsze słowa tego podrozdziału. Również nie wszystkie przedszkola i szkoły były, jak widać, pełne niezaangażowanych nauczycieli:

Był to mój szczęśliwy okres [klasa „zerowa” – przyp. D. P-J.]. Miałam dużo dzieci wokół siebie. Wychowawczyni (przez 2 lata ta sama), poinstruowana przez moich rodziców, jak ma wyjaśnić dzieciom sprawę niedosłuchu, aparatu itp., wywiązała się z tej roli znakomicie.

Bardzo lubiłam zajęcia w przedszkolu, były bardzo ciekawe. Bawiliśmy się z panią – poznawałam pory roku, kolory, układaliśmy puzzle, klocki. Naśladowaliśmy różne zwierzęta, np. psa, kota. Chodziliśmy na czworakach i mówiliśmy „hau, hau ” albo „ miau, miau”. Sprawiało to nam dużo radości. Uczyliśmy się bawić przedmiotami, które wydawały dźwięki – bębenkiem, tamburynem i trąbką. Jak była ładna pogoda, wychodziliśmy na plac zabaw, gdzie były zjeżdżanie, huśtawki, karuzele. Po obiedzie leżakowaliśmy i spaliśmy.

Uczęszczałam do przedszkola dla dzieci słyszących. Tylko ja byłam niedosłyszająca wśród przedszkolaków. Nie zważając na moją wadę słuchu, łatwo nawiązałam kontakt z rówieśnikami. Bawiłam się z grupą dzieci i na pewno miałam w tym okresie dużo koleżanek słyszących. Z nauczycielką z przedszkola porozumiewałam się werbalnie. Pamiętam, że traktowała mnie tak samo jak pozostałe dzieci.

Atutem, w pełni wykorzystywanym dla pokonywania barier, były wysokie kompetencje językowe, zwłaszcza dwujęzyczność. Jeśli nawet gro-
no przyjaciół było ograniczone, nie stanowiło to zagrożenia dla rozwoju społecznego dziecka, bowiem, jak pokazują doświadczenia pedagogów, nie ilość, a jakość tych kontaktów jest istotna dla wywołania poczucia współbicia i realizacji potrzeb procesu socjalizacji⁶⁴.

W okresie szkolnym miałam kontakty z niesłyszącymi i ze słyszącymi. Komunikowałam się z nimi bez problemu, bo po pierwsze, znałam język migowy, a po drugie, dobrze posługiwałam się mową. Większość czasu przebywałam wśród koleżanek i kolegów niedosłyszających – w szkole, na przerwie i również po zajęciach szkolnych. Natomiast w domu z dziećmi spotykałam się rzadko i miałam tylko kilkoro przyjaciół, a właściwie jedną koleżankę. Bawiłam się, wychodząc na plac [zabaw], żeby zagrać w piłkę siatkową czy w piłkę nożną z chłopakami.

Później poszłam do przedszkola normalnego [...]. No i dobrze tam sobie radziłam. Aparat słuchowy oczywiście wspomagał słuch. Byłam

⁶⁴ M. Budajczak (2004), *Edukacja domowa*, Wyd. GWP, Gdańsk, s. 58.

w swojej grupie jedyną osobą, która miała uszkodzony słuch, ale jakoś nie uważam, że to mi przeszkadzało – chyba nie, bo miałam koleżanki, bawiłam się z nimi normalnie, więc większego problemu nie było.

Te fragmenty zgromadzonych biografii, które podkreślały aspekt zabawy, pozwalały dostrzec postaci zwykłych – pełnych emocji, radości, ale i smutków, ciepłych i uwodzących wdziękiem dzieci, choć oczywiście indywidualne charakterystyki pokazywały różne ich osobowości i temperamenty:

Nie sprawiałam żadnych problemów wychowawczych. Byłam wesołą dziewczynką.

Jako mała dziewczynka, jak wspominają rodzice, byłam dzieckiem pogodnym, radosnym, otwartym, bardzo łatwo nawiązującym kontakty z dziećmi i dorosłymi. Jak mówi mama, byłam przysłowiową „przylepką” – lubiłam się przytulać, być przytulana, potrafiłam i lubiłam okazywać uczucia. Nie należałam do dzieci marudzących i płaczących z byle powodu.

Bardziej niż pamiętam, wiem to z opowieści mamy, że płakałam bardzo często, że byłam raczej takim płaczącym dzieckiem. Pamiętam, mama mi tylko opowiadała, że głównym powodem było to, że chciałam jechać do domu.

Czasem zdarzały się takie sytuacje, że byłam taka jakby troszkę złośliwa, sama nie wiem, jak to określić. Mama opowiedziała mi taką sytuację, że byliśmy u dziadków i ja coś za jakieś ogrodzenie wrzucałam. Dziadek wykazał na tyle cierpliwości, że za każdym razem, jak powrzucałam za to ogrodzenie ileś tam przedmiotów, to przychodził, wyjmował, znowu przynosił te przedmioty, a ja znowu je wrzucałam. Kilka razy powtarzała się taka sytuacja, ale nigdy jakoś źle nie spojrzał, nie krzyknął, tylko wykazywał się cierpliwością.

Ta ostatnia – pozornie złośliwa – „zabawa w wyrzucanie” ilustruje charakterystyczną dla małych dzieci próbę nawiązania kontaktu przez przedmiot. Zachowanie takie jest typowe dla dzieci słyszących w wieku ok. 8–10 m.ż. Choć jest to nieco kłopotliwe dla otoczenia, to jednak ważne z punktu widzenia rozwoju interakcji społecznych. Być może w tym przypadku (studentka nie pisze, ile wtedy miała lat) była to także próba

skomunikowania się, zwrócenia na siebie uwagi. Dziadek wykazał się nie tylko cierpliwością, ale i zrozumieniem dla potrzeb małego dziecka. Podobnym prorozwojowym rysem w aktywności poznawczej dzieci jest zadawanie pytań. Jeden z uczestników, wspominając okres, kiedy uporczywie zadawał je dorosłym, nie tylko ujawnił w ten sposób swoją postawę badawczą wobec świata, ale także dał wymowny przykład dowodzącej takiej postawy dziecięcej zabawy:

Byłem **ciekaw wszystkiego, na każdą odpowiedź zadawałem pytanie: „dlaczego?”** [podkreślenie autora], po czym długo analizowałem zdobytą wiedzę. [...] Pewnego dnia z mojej grupy [przedszkolnej – przyp. D. P-J.] nikogo nie było, więc mnie wysłano do grupy słyszającej. Tam były ciekawsze zabawki. Jedną pamiętam do dziś – sztuczne raczki. Bardzo mnie zaintrygowały. Potem w domu męczyłem wszystkich pytaniami typu: co to za stworzonko?, czy potrafi obciąć palec?

Dla żywego, ciekawego świata dziecka, oczekującego zewsząd czegoś interesującego oraz zabawy, wszystko może być atrakcją, wszystko jest ciekawe, wszystko jest – jak pisali badani – po prostu „fajne”:

Nauka w przedszkolu była wesoła i fajna. Były zabawy oraz zajęcia lekcyjne, które polegały na poznawaniu liter.

Uczęszczałam do przedszkola integracyjnego [...]. Chodziłam bardzo chętnie, mogłam się bawić z innymi dziećmi. Zaczęłam uczyć się religii. Wklejałam do zeszytu kolorowe obrazki, które dostawałam od wychowawczyń. Uczyłam się pisać literki i cyferki.

Kiedy szłam do przedszkola, bardzo się cieszyłam, że będę miała koleżanki i kolegów, i tak też było. Byłam dzielną dziewczynką, ponieważ nie płakałam.

Było bardzo wiele zabaw gimnastycznych, ruchowych, [...] wszystko robiliśmy razem dziećmi. Inną rzeczą, którą robiliśmy razem, było leżakowanie poobiednie.

Siedziałam w pierwszej ławce, ale z tym różnie bywało. W szkole było fajnie. Miałam fajne koleżanki i kolegów, niestety z nauką nie było mi łatwo.

Bawiłam się tak, jak inne dziewczynki w moim wieku – lalkami przeważnie.

Zawsze będę pamiętać czas przedszkolny, bo był to czas „zwariowany”.

Uczestnicy badań potrafili w dzieciństwie nadać charakter zabawy czy przygody nawet sytuacjom, które mogły być postrzegane jako trudne. To wskazuje na ich duże zdolności adaptacyjne, na ich wielką elastyczność. Trudności komunikacyjne można obrócić w żart, gdy odczuwa się życzliwość grupy. Z przedstawionymi wcześniej mrocznymi scenami cierpienia dziecka w szpitalu oraz rozpacz i bezradności rodziców, opisanymi w podrozdziale dotyczącym „chorego dzieciństwa”, kontrastują radosne wspomnienia, dowodzące, że nawet szpital może być „fajny”. Jednak jest jeden warunek: obecność skorych do wspólnych zabaw innych dzieci:

Pamiętam, jak w szkole podstawowej bawiliśmy się w „głuchy telefon”, ja miałam duży problem ze zrozumieniem, więc strzelałam. Było śmiesznie, nigdy nie dochodziło do ostatniej osoby prawidłowe słowo. Musieliśmy oddawać tzw. fanty i żeby je odebrać, wszyscy wykonywali jakąś karę. Było zabawnie i wesoło. Myślę, że koleżanki i koledzy lubili mnie.

W szpitalu byłam w okresie wakacyjnym. Było fajnie i wesoło. Dzieci bawiły się ze mną na świetlicy.

Chociaż w narracjach wielokrotnie powracała myśl o tym, jak wielkie znaczenie ma znajomość języka migowego w komunikacji, jedna z uczestniczek uznała – wręcz za oczywiste – to, że można się porozumiewać, a nawet przez wiele lat przyjaźnić z osobą, która tego języka nie zna, nie czując przy tym żadnej – sztucznie zbudowanej – bariery między światami słyszących i głuchych. Opowiadająca miała trudności z posługiwaniem się gramatyką języka polskiego, a jej przyjaciółka nie знаła języka migowego. Przy tym przedmiotem ich „rozmów” było, można powiedzieć, wszystko. Szczególnie interesujący wydał się fragment, w którym badana przywołała swoje rozmowy z przyjaciółką o muzyce. Wyznanie, iż głucha nastolatka rozmawia o muzyce ze swoją słyszącą przyjaciółką warto więc przytoczyć w całości:

Zazwyczaj E. opowiadała mi, że to jest jakaś ładna piosenka, ta muzyka. Często w telewizji leciał klip jakiegoś zespołu. Ja tego nie słyszałam, ale Ewa mówiła mi: to jest bardzo ładne, to jest bardzo fajne. Miałyśmy ulubione zespoły, piosenkarzy. Mnie bardziej fascynowało to, jak oni wyglądają, chciałam zobaczyć te osoby i to mnie bardziej ciekawiło. Na

przykład Piasek, wykonawca polski, był bardzo ładnie wystylizowany i to, jak on wtedy wyglądał, bardzo mi przypadło do gustu.

Ten fragment pokazuje także, jak bardzo „zwyczajna” i „normalna” jest relacja między nastolatkami, dzielącymi zamiłowania i zainteresowania dominujące wśród rówieśników. Choć sama muzyka nigdy nie była dostępna głuchej dziewczynie, to potrafiła ona, dzięki przyjaciółce, zasymilować tę partię doświadczeń popkulturowych, które zbliżały ją do innych nastolatków. „Muzyka bez muzyki” była w tym przypadku czymś obojętnym (bo niedostępnym), natomiast jej warstwa wizualna pozwalała zanurzyć się w kulturze otoczenia.

Kultura docierała też do uczestników badań za pośrednictwem książeczek oraz bajek i opowieści opowiadanych przez rodziców i dziadków, także w języku migowym. Nie u wszystkich rozwijano zainteresowania czytelnicze, jednak niektóre relacje zdradzają prawdziwe zamiłowanie do książek, a wynikające z nich kulturowe odniesienia są dowodem na to, że poziom akulturacji tych dzieci porównywalny był z tym, jaki występuje u dzieci słyszących:

Pamiętam, że w domu na dobranockę babcia albo mama na zmianę opowiadały bajki, takie jak np. „Czerwony Kapturek”, „Jaś i Małgosia”. Te bajki najbardziej lubiłem. Zawsze wolałem, by mama opowiadała, bo czyniła to w języku migowym. Dla mnie był bardziej zrozumiały aniżeli opowiadanie babci, która streszczała bajki mową oralną. Miałem zawsze dobrą pamięć i przyłapałem nieraz babcię, której poprawiałem szczegóły przekręcone przez nią. To moja mama wprowadziła mnie w świat historii, opowiadając o sławnych ludziach, takich jak Tadeusz Kościuszko, Henryk Sienkiewicz, Fryderyk Chopin i inni. Zawsze mnie takie opowieści fascynowały i zastanawiałem się, czemu oni zrobili tak, a nie inaczej. Zawsze długo to potem analizowałem i wypytywałem mamę⁶⁵.

Tym wczesnym, a przy tym silnym rodzinnym doświadczeniom należy nadać jakąś rangę w procesie odnajdowania własnej tożsamości – także tożsamości społeczno-kulturowej. Trudno sobie wyobrazić porzucenie

⁶⁵ Fragment był już przytaczany w podrozdziale dotyczącym pracowitego dzieciństwa dla zilustrowania sposobu, jak pracę nad edukacją dziecka łączyć z zabawą i codziennymi sytuacjami. Tu został przytoczony w kontekście opisu codzienności, w ramach której powstają nawyki i zamiłowania (tu czytelnicze). Powtórzenie jest zatem celowe.

więzi z namacalną, wpisującą się w codzienne życie kulturą rodziny, na rzecz jakiejś innej – alternatywnej, abstrakcyjnej kultury społecznej i zamknięcia się wyłącznie w jej obrębie. Stąd problemu relacji z rodziną nie można pominąć w żadnych wyborach międzykulturowych. Musi się z nim także zmierzyć surdopedagogika, akceptująca zjawisko społeczności głuchych w kategoriach tożsamościowych.

Wypowiedzi powyższe, świadczące o „normalności” dzieciństwa badanych, mimo jego ciemnych stron, można byłoby przytaczać w nieskończoność, co dowodzi także, że większości uczestnikom badań opowiadanie o swoim dzieciństwie sprawiało po prostu przyjemność. Pozwala to również uświadomić sobie, że te ciepłe i pogodne wspomnienia pochodzą z doświadczeń tych samych osób, których różne traumatyczne przeżycia opisane zostały w poprzednich rozdziałach. Można interpretować to w ten sposób, że osoby te poradziły sobie ze swoimi ciężkimi przeżyciami, zatem pozostawienie ich wspomnień bez komentarza, za który uznać można treść tego podrozdziału, zniekształcałoby obraz poznawanej rzeczywistości. Nawiązując do pierwszego cytatu, zamieszczonego na początku tego podrozdziału, trzeba zauważyć, że opowiadały o sobie osoby z uszkodzonym słuchem, ale nie „biedni, nieszczęśliwi” głusi i słabosłyszący, tylko – po prostu – ludzie młodzi, pełni nadziei na przyszłość, wchodzący w dorosłe życie, wspominający tak ciemne, jak i jasne strony swego dzieciństwa.

Zatem kończąc tę prezentację, stanowiącą tło dla reszty materiału empirycznego, dobrze będzie wrócić do punktu wyjścia niniejszych rozważań i zamknąć wystawę w galerii z dzieciństwa pogodnym i dającym siłę obrazem. Takim jest np. bardzo plastycznie przedstawiony, wręcz niemal wizualnie odzwierciedlony obraz domu i rodziny, który wyłania się z opowieści Leszka Nowaczyka, autora jednego z opublikowanych tekstów biograficznych. Jego wspomnienia korespondują ze wspomnieniami badanych, przytoczonymi w tym rozdziale. Jest to wizja sielskiego dzieciństwa, którą można byłoby przenieść wprost na płótno malarskie. Określa on swe dzieciństwo jako beztroski i radosny okres, spędzony w domku otoczonym zielenią, pełen ciekawych zajęć i bliskich życzliwych kontaktów z członkami licznej rodziny, troskliwą opieką nad ukochanymi zwierzętami, itd.:

Mieliśmy sad, działkę i trochę zwierząt. Jako kilkulatek byłem bardzo wesołym, żywym dzieckiem. Wszędzie mnie było pełno. Wszystko mnie interesowało. [...] I to był cały mój mały świat [...]. Z tego co pamiętam, między członkami rodziny była silna więź. Byliśmy ze sobą bardzo życzliwi. Można powiedzieć, że panowała u nas zawsze rodzinna atmosfera, która emanowała ciepłem, serdecznością i wzajemnym szacunkiem. Dzięki temu miałem poczucie bezpieczeństwa. I to miało bardzo duży wpływ na kształtowanie się mojej osobowości⁶⁶.

Autor sam stawia hipotezę na temat źródeł swej siły i swego późniejszego życiowego sukcesu. Najbardziej prawdopodobne jest to, że właśnie poczucie rodzinnej „bezpiecznej bazy” (nomenklatura teorii Erika Eriksona) wyposażyło uczestników badań, tak jak i autora cytowanej wypowiedzi, w podstawowy kapitał emancypacyjny – nawet mimo poczucia, iż rodzina jest egzekutorem społecznych wymagań wyższych niż standardowe; nawet wtedy, gdy niepełna komunikacja w rodzinie, przy braku znajomości języka migowego wśród wszystkich jej członków, stwarza czasem poczucie wyizolowania i osamotnienia. W rodzinie, która razem z dzieckiem przeżyła jego chorobę, która potrafiła zasymilować doświadczenie jego utraty słuchu, która jest źródłem oparcia, poczucia wartości i wiary w sukces życiowy – w takiej rodzinie dopuszczalne są zachowania będące odstępstwem od idealnego wzorca, bez utraty mocy wzmacniania rozwoju osobowości głuchego dziecka. Poza tym nie ma rodzin idealnych. Lepiej może to wytłumaczyć myśl Mirosławy Nowak-Dziemianowicz, która uważa, że w ogóle więzi z drugim człowiekiem, także te tworzące się w rodzinie, opierające się na pełnym wzajemnym zrozumieniu, raczej tylko się zdarzają, niż są regułą⁶⁷.

Analogicznie można mówić o pełnej beztrzosce czy o idealnym scenariuszu rozwoju dziecka, albo też o wychowaniu pozbawionym trudów, jako pewnym normatywnym punkcie odniesienia, który jest tyle idealny, co nieprawdopodobny (incydentalny). Jeśli więc nawet w galerii obrazów z przeszłości zdarzają się obrazy smutne, drastyczne, budzące współczucie, to można je również nazwać po prostu... dzieciństwem i po prostu życiem. Nowak-Dziemianowicz, odnosząc się do pojawiającego się

⁶⁶ L. Nowaczyk (2009), *Moja droga wyrównywania szans* [w:] J. Kobosko (red.), *Młodzież głucha...*, dz. cyt., s. 310.

⁶⁷ M. Nowak-Dziemianowicz (2006), *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, wyd. 2, Wyd. DSWE, Wrocław, s. 94.

w relacjach rodzinnych poczucia osamotnienia, wypowiada słowa, które można z powodzeniem przenieść na wszelkie obszary radzenia sobie z przygodnością ludzkich losów, także z niepełnosprawnością i z głuchotą. Ich akceptacja, jako zdarzeń wpisanych w ludzką egzystencję, może chronić przed apatią i zniechęceniem. „Zamiast uciekać w cierpienie i poczucie krzywdy, można w takich sytuacjach próbować polubić i zaakceptować siebie samego, swój świat, a poprzez to już bez doświadczenia klęski, bez gniewu otwierać się na innych, wychodzić im naprzeciw”⁶⁸. Wszyscy uczestnicy badań zintegrowali doświadczenia dzieciństwa na tyle, by bez poczucia klęski otwierać się na nowe przeżycia, śmiało wyszli im naprzeciw, śmiało podejmowali kolejne wyzwania. Skorzystali z pojawiających się szans, a korzystając z wszelkich dostępnych źródeł wsparcia, sami dali sobie szansę odnoszenia małych i dużych sukcesów, które wydały się z kolei kluczowe dla dalszego procesu osobistego wzrostu i osobistej samorealizacji. Akceptacja opisanych w tym rozdziale zdarzeń to trudny proces przekształcania tych wyjątkowych obrazów w zwykłe obrazy ludzkiego istnienia; zatrzymania ich w sobie, ale bez nadawania im przesadnego znaczenia. Galeria obrazów z dzieciństwa – po prostu z dzieciństwa – staje się przy tym miejscem, które pielęgnuje się i zachowuje w pamięci, odwiedza, gdyż to one stanowią korzenie własnej tożsamości, jednak w galerii przeszłości się nie zamieszkuje, bo to blokuje rozwój osobisty i uniemożliwia emancypację. Nie czyni się zatem galerii przestrzenią swego życia, a co najwyżej – jednym z jego kontekstów.

⁶⁸ Tamże, s. 94–95.

Pasaże

„budowle, galerie, którym brak jest strony zewnętrznej. Jak snom”. [W. Benjamin, za: K. Rutkowski (1995), *Pasaże paryskie. Opowieść o tajemnych przejściach*, Gdańsk]. Słowo używane jest czasem jako synonim galerii, jednak nie do końca wymiennie, ze względu na to, że w przeciwieństwie do galerii pasaż jest przestrzenią budzącą skojarzenia z dynamiką, z ruchem. Oznacza kryte, czasem tajemne przejścia, ale także przejścia w różnych innych znaczeniach. Na przykład pasaż w muzyce, zwany także urokliwie biegnikiem, to element wirtuozowskiego wykonania utworu, gdy np. ręka pianisty przebiega szybko po klawiszach, wydobywając dźwięki rozłożonego akordu. Pasaż łączy – łączy ze sobą ulice, łączy budynki, łączy dolny dźwięk i górny dźwięk akordu, przeszłość z przyszłością. Krzysztof Rutkowski, pisarz, który ideę pasażu przekuł w formę literacką erudycyjnej humanistycznej refleksji na temat największych problemów współczesnych świata, używa go jak „patchworku” łączącego rozważania historyczne, refleksje filozoficzne, społeczne i estetyczne w jedną ze współczesnych dyskusji intelektualnych, o kondycji społeczeństw ponowoczesnych i wartości kultury postmodernistycznej. W książce *Ostatni pasaż. Przepowieść o byciu byle-jakim* (2007, Gdańsk) autor ukazuje swoją wizję obecnego świata. „Demaskuje pustkę i jałowość życia społecznego pod znakiem Widowiska. Na krytyce jednak nie poprzestaje. Sięga po remedium, wracając do koncepcji Martina Heideggera, wiążących to, co ludzkie, z mową [...]. Przypomina o przywileju – i powinności – pasażu, rozumianego przezeń jako wychodzenie z niemówienia, jako wystawianie się na próbę mowy, a więc – sensu” [z rec. L. Kolaniewiczza]. I niemówienie, i mowa mają tutaj znaczenie metaforyczne. Zagrożenia degeneracją życia społecznego są konkretne i realne...

Pasaż edukacyjny łączy dzieciństwo – z dorosłością, naukę – z życiem, naiwność – z roztropną dojrzałością. Można powiedzieć o nim: przestrzeń przejściowa doświadczeń edukacyjnych prowadzących do odnalezienia sensu bycia.

Rozdział 5

Pasaże edukacyjne

Szkolne „tułaczki”

W galerii obrazów z dzieciństwa uczestników badań pojawiło się wiele elementów opresyjnych, wiele niepokoju, bólu, ograniczeń i niepewności, a jednocześnie udało się im pokazać, że byli także po prostu dziećmi, jak ich słyszący rówieśnicy. Okazuje się bowiem, że z obszaru doświadczeń dzieciństwa obfitującego w cierpienia prowadzi pewne tajemnicze przejście, wąski przesmyk, którym można przebyć drogę ku stronie przeciwnej – dzieciństwu pogodnemu i pełnemu nadziei. Istnieje zatem coś, co pozwala komunikować się tym dwóm obszarom dziecięcych doświadczeń, co umożliwia zintegrowanie, zasymilowanie obrazu siebie jako osoby niesłyszącej, a nie dopuszcza do pogrążania się w bezmiarze poczucia straty i rozwijania o sobie wyobrażenia osoby niepełnosprawnej. Przejścia te określić można mianem pasaży edukacyjnych. Są jeszcze inne pasaże, prowadzące od tego trudnego, opresyjnego dzieciństwa do spełnionej dorosłości. Do samorealizacji – **mimo** istniejącego uszkodzenia słuchu, a czasem – choć to może się wydawać nieprawdopodobne osobie słyszącej – także nawet **dzięki** niemu. Ten drugi obszar uczciwiej będzie zostawić g/Głuchym badaczom¹.

¹ W założeniach badawczych niniejszej pracy przyjęto, iż badacz ma prawo, a nawet obowiązek, ujawniać własną perspektywę. Z racji wspierania uczestników badań w ich trudnej drodze do wyższego wykształcenia, jestem osobą zaangażowaną w zmianę, wspierającą swoich głuchych i słabosłyszących studentów w ich dążeniach do zrealizowania celów, zatem daję sobie prawo do zabierania głosu w temacie edukacyjnych aspektów ich emancypacji. Jednocześnie jestem osobą słyszącą, więc pozytywne wartościowanie głuchoty brzmiałoby w moich uszach fałszywie, choć zdaję sobie sprawę z istnienia światopoglądów afirmujących głuchotę. Myślę, że to jeden z tych obszarów, które mogą i powinni badać g/Głusi badacze, a raczej zespoły tych badaczy i naukowców słyszących.

Kluczowym czynnikiem wszelkich emancypacji jest edukacja². W tym rozdziale przedstawione więc będą niektóre aspekty edukacyjnego przejścia emancypacyjnego: od opisanej już opresji do jej pokonania i wyzwolenia osobistego. To proces złożony i trudny, tym trudniejszy, że osiągnięcie długofalowego celu emancypacyjnego zakłada, że występujące po drodze bariery będą stopniowo pokonywane, w miarę gromadzenia własnych zasobów kompetencyjnych. Narracje zebrane w tym rozdziale w sposób subiektywny opisują trasy ścieżek edukacyjnych uczestników badań, lecz trzeba pokreślić, że nie były to drogi ani proste, ani już wcześniej wydeptane, a poruszanie się po nich częściej przypominało tułaczkę niż radosny i szybki marsz wprost do celu.

Wędrówka od szkoły do szkoły w poszukiwaniu optymalnego miejsca dla siebie to doświadczenie bardzo specyficzne dla osób z uszkodzonym słuchem. Uczestnicy wspominali, o powtarzających się epizodach zapisywania ich i wypisywania z przedszkoli, szkół, ośrodków, o bezustannym poszukiwaniu przez ich rodziców różnych form opieki, by – w rezultacie – z tej opieki zrezygnować, o re kwalifikacjach do innego typu placówek. Dodatkowo to wszystko odbywało się w niekorzystnej aurze nieznamośności rzeczywistych przyczyn trudności wychowawczych, jakie sprawia głuche dziecko – bez klucza do jego myśli, serca i emocji.

Opisywane problemy z rozpoznaniem uszkodzenia słuchu u dziecka wiążą się z trudnością w wyjaśnianiu mechanizmu zaburzeń, których faktyczną przyczyną jest to, że ono nie słyszy lub słyszy gorzej, ale równie dobrze mogłyby wynikać z innych powodów. Trudności może nastęrczać nie tylko samo stwierdzenie, czy dziecko reaguje adekwatnie na dźwięki³, ale także przeprowadzenie rozpoznania różnicowego pod kątem występowania takich jednostek diagnostycznych jak: uszkodzenie słuchu (w tym określenie jego rodzaju, stopnia i skutków funkcjonalnych), zaburzenie słuchu fonematycznego (fragmentaryczny deficyt rozwoju w zakresie funkcji słuchowej, zaburzona praca analizatorów

² M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk, s. 157–181.

³ Nie jest to wcale proste, gdyż, jak wspomniano, większość dzieci określaných jako głuche odbiera niektóre dźwięki. Potwierdzenie głuchoty lub niedosłuchu może być czasem długotrwałym procesem, co opisano w podrozdziale przedstawiającym obraz dziecka, które odkrywa, że nie słyszy. Można przypomnieć tutaj, iż to odkrywanie jest pochodną odkryć rodzicielskich, a więc to ich obserwacje są tu kluczowe.

słuchowych lub zaburzony proces integracji sensorycznej), niepełnosprawność intelektualna, autyzm, zaburzenia psychiczne itd.⁴ Skutkiem tego mogą być błędne decyzje dotyczące rehabilitacji i edukacji dziecka, jak np. zaprzestanie udzielenia dziecku właściwej pomocy psychopedagogicznej (uznanie, iż nie jest potrzebna), przecenienie stopnia koniecznej pomocy i utrudnianie rozwoju dziecka przez niecierpliwą „gonitwę terapeutyczną”, w końcu – udzielenie pomocy nieadekwatnej do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, w czym mieścić będzie się także niewłaściwy dobór szkoły, środków komunikacji, programów, metod, a nawet osoby nauczyciela, terapeuty, logopedy czy psychologa. Przykład takich błędnych decyzji – choć w tym akurat przypadku decyzja przyniosła pozytywne skutki, tj. właściwe rozpoznanie i cenną radę specjalisty, który skierował dziecko do właściwej poradni – daje wspomnienie jednej ze studentek:

W celu rehabilitacji mowy uczęszczałam na zajęcia logopedyczne. I to właśnie tu logopedka zasugerowała rodzicom, że w moim przypadku rehabilitacja mowy jest mi bardziej potrzebna ze względu na niedosłuch niż przebyłą operację rozszczepu podniebienia.

Często jednak specjaliści upierają się przy błędnych zaleceniach, nie dostarczając dziecku właściwej pomocy, a dodatkowo obciążając je zbędnymi zabiegami. Kiedy przedmiotem decyzji jest kwalifikowanie do odpowiedniej formy kształcenia, problem staje się jeszcze poważniejszy, gdyż obserwacje pedagogów nie wystarczą, by od razu przesunąć dziecko do innej – właściwej placówki. Tak jak o umieszczeniu ucznia w określonej szkole, ośrodku, placówce decydują zespoły orzekające poradni psychologiczno-pedagogicznych⁵, tak również podstawą przesunięć do innych placówek jest również złożona i trwająca w czasie procedura re kwalifikacyjna. Niestety, mimo iż przeniesienie dziecka z jednej szkoły do innej (zwłaszcza jeśli ów transfer odbywa się pomiędzy szkołą

⁴ Por. O. Périer (1992), *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*, WSiP, Warszawa,

⁵ Ostateczna decyzja zawsze należy do rodziców, lecz podstawą skierowania do określonej jednostki kształcenia jest właśnie orzeczenie wydane przez taki zespół [podstawa prawna: art. 71 b ust. 5 i 5 b ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.) oraz § 18 ust. 1 i 2 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. z 2008 r. Nr 173, poz. 1072)].

specjalną a ogólnodostępną – w którymkolwiek kierunku) jest dla niego zawsze wydarzeniem stresującym, re kwalifikacja wydaje się w Polsce działaniem stanowczo nadużywany⁶, także wobec osób z uszkodzonym słuchem. Zjawisko to jest na tyle powszechne, iż przestaje dziwić „tułaczka” uczniów niesłyszących i słabosłyszących – od szkoły do szkoły, od ośrodka do ośrodka. Praktyczne konsekwencje tego zjawiska wydają się na tyle poważne, że bez wahania można odrzucić cudzysłów z użytego w tytule rozdziału słowa tułaczka. Ilustracją tego problemu są słowa jednej z uczestniczek badania, choć zjawisko dotyczy prawie wszystkich badanych: „na żadnym etapie kariery szkolnej nie udawało mi się trafić od razu do jednej konkretnej szkoły”. Jeśli dzieje się tak na każdym etapie edukacji, to uwarunkowania tego zjawiska są zapewne bardziej złożone niż tylko mające związek z problemami diagnostycznymi. Te mogą natomiast mieć znaczenie przy pierwszym wyborze szkoły.

Poszukiwanie szkoły dla niepełnosprawnego dziecka nie jest zadaniem łatwym. Rodzice obawiają się złego wyboru, a nie zawsze mają też wystarczającą wiedzę, żeby dokonać oceny w sposób chłodny, racjonalny, stąd prowadzenie poszukiwań okupione bywa ich emocjami, ale zapewne także emocjami dzieci. Przy tym rodzicielskie aspiracje wchodzą w konflikt z rodzicielskimi obawami, tworząc podstawę do interpretacji zaleceń specjalistów na miarę własnych, zracjonalizowanych, a czasem bardziej emocjonalnych niż racjonalnych oczekiwań.

[Rodzice] szukali wtedy na pewno dla mnie szkół i podejrzewam, że jak znaleźli dla mnie tę szkołę [dla głuchych], to ich jakoś uspokoiło.

Mama szukała dalej dla mnie środowiska, w którym mogłabym malować. Znalazła Stowarzyszenie „Słyszę Serce”. Chodziłam [tam] na plastykę z dziećmi takimi jak ja (niesłyszącymi), a kiedy nadchodził czas ukończenia przedszkola integracyjnego, Pani dyrektor bardzo chciała, bym poszła do szkoły dla słabosłyszących, ale rodzice znali mnie lepiej i upierali się, bym poszła do szkoły dla niesłyszących. Tak też zostałam zakwalifikowana.

⁶ B. Grzyb (2010), *Uwarunkowania związane z przeniesieniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*. Praca doktorska, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, kps.

Wybór pierwszej szkoły nie oznacza jednak końca dylematów, wręcz przeciwnie – wpisane są one w całą dalszą drogę edukacyjną dziecka:

Do szkoły dla dzieci niedosłyszących [...] poszłam rok później (byłam odroczone), w celu polepszenia mowy. W szkole tej ze względu na mój duży ubytek słuchu nie radziłam sobie z „pisanem ze słuchu”. Pisałam z błędami, gdyż niepoprawnie słyszałam. A nauczycielka mówiła szybko i niewyraźnie. W szkole tej nie uczyliśmy się języka migowego. Poza językiem polskim i „pisanem ze słuchu” nie miałam problemów. Wręcz przeciwnie, miałam bardzo dobre wyniki z pozostałych przedmiotów. W trzeciej klasie mama przeniosła mnie do „lepszego” szkoły, na ulicę Krzywickiego – tam też nauczyłam się języka migowego. Był to dla mnie nowy język – coś nowego.

Decyzje o umieszczeniu dziecka w takiej czy innej szkole lub placówce nie są dla niego decyzjami obojętnymi. Stres adaptacyjny przeżywany w każdym nowym miejscu, poczucie niedopasowania czy wręcz niedostosowania, subiektywny odbiór specyfiki komunikacyjnej środowiska, w końcu – ciągła niepewność rodziców podważająca znaczenie psychologicznej „bezpiecznej bazy” oraz generująca komunikat: „nie ma dla ciebie dobrego miejsca w nieprzyjnym świecie” – to wszystko czynniki urazogenne, mogące wpłynąć negatywnie na kruchą dziecięcą psychikę.

Scenariusze przywołane w tym rozdziale różnią się co do szczegółów, ale niosą podobny ładunek emocjonalny. Łącznikiem pomiędzy nimi jest także – graniczająca czasami z zupełnym niedoinformowaniem – niepewność. Stąd ciągłe wątpliwości dzieci i rodziców: co robić?, co wybrać?, z czego zrezygnować?, co będzie lepsze teraz, a co w przyszłości? Oto jeden z przykładów:

Przyszedł czas na naukę w „zerówce”. Mama chciała mnie zapisać u nas w mieście do szkoły masowej, ale – po przebadaniu mnie – psycholog nie wyraził zgody. Zostałam skierowana do ośrodka opiekuńczo-wychowawczego w R. [dla dzieci głuchych – przyp. D. P-J.]. Z ciężkim sercem i strachem tam jechałam. Nie podobało mi się tam i bardzo przeżywałam każde rozstanie z mamą i rodzeństwem, chociaż co tydzień, od piątku do niedzieli, byłam zabierana przez mamę do domu. Jak pierwszy raz tam dotarłam, byłam przerażona i płakałam. Chciałam zostać w domu i mieć przy sobie mamę i braci. Byłam również

w szoku, gdy zobaczyłam dzieci migające. Nigdy wcześniej nie spotkałam się z dziećmi migającymi, ponieważ dotychczas ciągle przebywałam z rówieśnikami z bloku, którzy normalnie mówili, a nie migali. Bardzo to przeżyłam, a później się oswoiłam i zaczęłam ich naśladować z miganiem [...]. Po skończeniu „zerówki” mama powiedziała, że na siłę mnie nie wyśle do internatu [...] i zaczęła szukać szkoły podstawowej gdzieś w pobliżu, abym mogła mieszkać w domu. Dostaliśmy skierowanie do B. Mama musiała zmienić pracę, żeby codziennie zawozić mnie do szkoły i przywozić z niej. Do B. uczęszczały dzieci zupełnie niesłyszące i te z niedosłuchem. Pod koniec roku szkolnego pani dyrektor stwierdziła, że stać mnie na więcej niż inne dzieci i skierowała mnie do szkoły masowej z klasami dla dzieci niedosłyszących. Szkoła mieściła się w K. Były w niej utworzone specjalne klasy dla dzieci niedosłyszących.

W tym przypadku można stwierdzić, że doszło do zaniżenia wstępnej oceny możliwości dziecka, lecz stopniowo korygowano ją ku ocenie wyższej, posługując się przy tym metodą porównań faktycznych osiągnięć dziecka, ocenianego jako takie, „które stać na więcej”. Bardzo często poszukiwanie właściwej szkoły dla dziecka z uszkodzonym słuchem odbywa się metodą prób i błędów. Czasem są to błędy bardzo kosztowne. Ze wspomnień badanych zaczerpnąć można przypadek uczennicy, która w szkole specjalnej osiągała tak dobre wyniki, że po jakimś czasie zakwalifikowano ją do klasy o dwa poziomy wyżej. Niewykluczone, że szkoła była placówką oferującą usługi edukacyjne na poziomie znacznie zaniżonym wobec rzeczywistych możliwości dziewczyny:

Zostałam skierowana do specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego dla dzieci słabosłyszących [...]. Tu naukę rozpoczęłam w pierwszej klasie szkoły podstawowej. W tej klasie okazało się, że byłam bardzo dobrą uczennicą i otrzymałam świadectwo z wyróżnieniem, przesłam ze swoimi koleżankami i kolegami do drugiej klasy, a następnie z drugiej klasy zdałam z bardzo dobrymi wynikami [od razu] do czwartej klasy. Do trzeciej klasy nie chodziłam.

Jak już powiedziano, każda zmiana szkoły jest dla dziecka silnym przeżyciem. Poczucie wyrwania z bezpiecznego azylu rodzi się nawet wówczas, gdy dziecko niesłyszące nawet na krótko umieszczane jest w innym otoczeniu – w innej szkole. W przedstawionym niżej przypadku

intencje rodziców i nauczycielki były jak najlepsze, jednak zaaranżowana wspólnie próba umieszczenia dziecka w innym środowisku nie powiodła się. Jakkolwiek intencje dorosłych można ocenić pozytywnie, trzeba jednak wczuć się empatycznie w sytuację dziecka, wyrwanego z miejsca mu znanego i bezpiecznego, i zapytać, czy taka próba, jak opisana poniżej, miała szansę powodzenia:

Pewnego dnia, gdy byłam w trzeciej klasie szkoły podstawowej, nauczycielka – za zgodą rodziców – zdecydowała, że spróbuje wysłać mnie do klasy masowej, w tej samej szkole. Zostawiła mnie na kilka dni wśród słyszających dzieci. Niestety, ta próba się nie udała, gdyż byłam przerażona i z nikim nie nawiązałam kontaktu. Po prostu milczałam i udawałam osobę głuchą. Następnego dnia wróciłam do mojej klasy. Tam byłam szczęśliwa i pozostałam w niej aż do ósmej klasy. W tej klasie byłam otwarta, porozumiewałam się z uczniami werbalnie i jednocześnie językiem migowym, ale nie nosiłam aparatu słuchowego.

Jak już powiedziano, nie wszystkie propozycje specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznych rodzice aprobowali. Dotyczy to m.in. decyzji edukacyjnych – wyborów pomiędzy szkołą dla słabosłyszących a niesłyszących, jak również pomiędzy szkołą specjalną a ogólnodostępną. Niekiedy orzeczenia poradni były kwestionowane przez rodziców – jednak zdarzały się, jak się okazało, i takie przypadki, kiedy niezgodnie ze stanem faktycznym orzeczono upośledzenie umysłowe, zatem opór rodziców okazywał się zasadny. Czasem rodzice, nie kwestionując treści orzeczeń, lecz chcąc korzystać ze swoich praw, nie godzili się na umieszczenie dziecka w placówce specjalnej. Najczęściej jednak ulegali po jakimś czasie perswazjom specjalistów, obserwując niesatysfakcjonujące postępy dziecka⁷.

⁷ Trzeba wyjaśnić, iż reforma otwierająca drogę do kształcenia integracyjnego została wprowadzona na mocy *Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, tak więc przed większością uczestników urodzonych przed 1984 r. taka perspektywa otwierała się dopiero na pewnym etapie ich edukacji, choć i wcześniej, jeśli rodzic nie wyrażał zgody na przesunięcie do szkoły specjalnej, uczeń uczył się w szkole ogólnodostępnej, jeśli pozwalały na to jego osiągnięcia (podlegał zwykłym procedurom oceny, klasyfikacji i promocji), natomiast nie było wówczas jeszcze żadnych dostosowań organizacyjno-programowych, które przyniosła tzw. integracja (mniejsze klasy o statusie klas integracyjnych, nauczyciel wspierający, dostosowane wymagania programowe i tryb przeprowadzania egzaminów). Niektórzy skorzystali z tych możliwości w starszych klasach, np. w liceum, choć oceny przygotowania tzw. szkół integracyjnych na przyjęcie ucznia niepełnosprawnego nie zawsze były pozytywne. Żaden z uczestników oczywiście nie korzystał jeszcze z udogodnień, które przyniosły zmiany wprowadzające edukację włączającą (2010).

Były też przypadki odwrotne – rodzice przekonywali się o słuszności decyzji podjętych wbrew opiniom pracowników poradni:

Powtórzyłam „zerówkę”. Był to mój szczęśliwy okres. Miałam dużo dzieci wokół siebie. Wychowawczyni (przez 2 lata ta sama), poinstruowana przez moich rodziców, jak ma wyjaśnić dzieciom sprawę niedosłuchu, aparatu itp., wywiązała się z tej roli znakomicie. [Rodzice wystąpili] o odroczenie dla mnie obowiązku szkolnego. Powtórzyłam „zerówkę”. Do klasy I szkoły podstawowej poszłam przygotowana bardzo dobrze. Klasa I była powtórzeniem tego, co już wcześniej wypracowałam z mamą [...]. Kolejne problemy zaczęły się w klasie II i III. Dzieci, od których byłam lepsza w klasie I, zaczęły mnie doganiać, a nawet przeganiać ze swymi umiejętnościami. Ja posuwałam się ciągle naprzód, ale w wolnym tempie. Największy kłopot zaczęło mi sprawiać rozumienie i zapamiętywanie treści coraz dłuższych tekstów. Nauczycielka, widząc, że zostaję w tyle z niektórymi wiadomościami, chciała pozbyć się mnie ze swojej klasy. Namawiała mamę, aby umieściła mnie w szkole specjalnej w ośrodku szkolno-wychowawczym w innym mieście. Jednak moja matka nie chciała się na to zgodzić. [...] W klasie IV – kolejne trudności. Przyzwyczajona do czytania mowy z ust jednej osoby [przy wielu nauczycielach] pogubiłam się zupełnie.

Kończąc szkołę podstawową, chciałem rozpocząć naukę w zasadniczej szkole zawodowej w miejscu zamieszkania. Niestety poradnia pedagogiczno-psychologiczna nie chciała dać mi szansy nauki w szkole masowej, i od razu skierowali mnie do ośrodka dla niesłyszących, gdzie miałem pierwszy kontakt ze środowiskiem niesłyszących. Moim zdaniem decyzja, jaką wydała poradnia pedagogiczno-psychologiczna, była zbyt pochopna. Wydali swą decyzję na podstawie kilku badań i opinii pedagoga szkolnego, a powinni dać mi szansę, [sprawdzić], czy sobie poradzę w szkole, do której chciałem iść [...]. Myślę, że dzięki temu, że rodzice umieścili mnie w szkole podstawowej ogólnodostępnej i robili wszystko, abym sobie dawał radę i ją ukończył, to – jak mi się wydaje – dużo już w życiu osiągnąłem.

Czasem przeniesienie ucznia związane było z problemami wychowawczymi i próbą rozwiązania tych problemów poprzez działania dyscyplinujące, jak również miało na celu rozdzielenie uczniów sprawiających problemy wychowawcze. Do takich spraw także przyznawały się niektóre uczestniczące w badaniach osoby:

Dwa lata chodziłem do przedszkola ze słyszącymi, ale byłem bardzo żywym dzieckiem, łobuzem, i dzieciom się to nie podobało. Potem w szkole byłem już spokojniejszy, ale zawsze ruchliwy, pobudzony, coś tam zawsze zmajstrowałem. W szkole dobraliśmy się z kolegami i we trzech stanowiliśmy taką trójkę rozrabiaków, że nauczyciele nie mogli sobie dać z nami rady. W końcu zapadła decyzja, że albo my odejdziemy ze szkoły, albo nauczyciele odejdą na rentę. W końcu to ja przeszedłem do innego ośrodka.

Osobną kategorię stanowią sytuacje pozornych decyzji edukacyjnych – w rzeczywistości oznaczające brak możliwości jakiegokolwiek wyboru, wymuszające zrezygnowaną zgodę na skorzystanie z jedynie dostępnej oferty edukacyjnej. Dotyczy to szczególnie późniejszych etapów edukacji, kiedy w grę wchodzi wybór profilu kształcenia i przyszłego zawodu. Jest to bardzo poważny problem, gdyż niedopasowanie oferty edukacyjnej w tym zakresie do indywidualnych możliwości, preferencji czy zainteresowań ucznia może spowodować utratę motywacji do nauki, zaprzepaszczenie osobistych szans i rzutować na całe przyszłe życie, a w konsekwencji skutkować uwięzieniem w klatce niechcianego zawodu. Na problemy szkolnictwa zawodowego niesłyszących zwracał wielokrotnie uwagę Bogdan Szczepankowski, walcząc osobiście o stworzenie nowoczesnej, atrakcyjnej oferty zawodowej dla tych uczniów, gdyż wyuczenie zawodu jest największym kapitałem, jaki można im ofiarować, z myślą o całym dorosłym życiu⁸. Niestety, narracje badanych odzwierciedlają stan faktyczny – istnieje niewielki wybór w tym zakresie, ograniczony dodatkowo lokalnymi uwarunkowaniami. Stąd pojawiały się wypowiedzi takie jak te:

Dalsza edukacja, również w oparciu o opinię psychologa, to miała być szkoła zasadnicza zawodowa dla niesłyszących [...] w zawodzie „krawiectwo”. Mieszkałam w tym okresie u mojej cici. Tak naprawdę to

⁸ B. Szczepankowski, jako wieloletni dyrektor Liceum Zawodowego w Warszawie przy ul. Łuckiej, zgodnie uznawanej za najlepszą szkołę ponadgimnazjalną dla niesłyszących (opinię tę potwierdzają również uczestnicy badań, opisując swoje aspiracje, którymi kierowali się przy wyborze szkoły), bardzo dbał o atrakcyjną ofertę zawodową. Szkoła przygotowywała np. do nowoczesnego komputerowego składania tekstu. Innym autorskim pomysłem B. Szczepankowskiego, dotyczącym profesjonalizacji w ramach posiadanych zasobów osobistych osób z uszkodzonym słuchem, było np. przygotowanie do zawodu edukatora języka migowego (zob. studia podyplomowe w ofercie WSP w Łodzi). Zob. także: B. Szczepankowski (1999), *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, WSiP, Warszawa, s. 231–235.

chciałam kontynuować naukę w szkole masowej, w liceum ogólnokształcącym, ale psychologowie nie wyrazili na to zgody.

Chciałam chodzić w Warszawie do liceum, ale rodzice nie pozwolili, bo się o mnie martwili. Ponieważ w moim mieście nie ma dobrej średniej szkoły, w której można [...] kontynuować naukę po ukończeniu szkoły podstawowej, zmuszona byłam złożyć dokumenty do zasadniczej szkoły zawodowej [...]. Nie miałam wyboru – szkoła proponowała dziewczynom kształcenie w jednym zawodzie – specjalność: szwacz dzianin.

Przez te trzy lata nauczyłam się zawodu, chociaż to nie był mój wymarzony kierunek.

Wybrałam krawiectwo, gdyż był to jedyny kierunek [odpowiedni] dla dziewczyn. W L. była to jedyna szkoła ponadpodstawowa, gdzie można było kontynuować naukę. Nauka w zasadniczej szkole była łatwa. Lubię się uczyć i dlatego szybko nauczyłam się szycia na maszynie, haftu krzyżkowego, robienia na drutach, szydełkowania, ale nigdy nie myślałam o tym, iż będzie to coś, co będę chciała wykonywać w przyszłości, że będzie to mój zawód.

Po szkole podstawowej chciałam iść do szkoły, w której uzyskałabym maturę, ale najpierw podjęłam naukę w zasadniczej szkole zawodowej.

Często na zmianę szkoły przez dziecko wpływają koleje życia rodziny, przyczyną może być np. przeprowadzka, jednak w przypadku uczestniczących w badaniach niesłyszących osób zdarzały się przeprowadzki celowe, tzn. służące rozwiązaniu jakichś problemów związanych z edukacją dzieci. W tych historiach kilkakrotnie pojawiała się jako kluczowa postać babci: czasem to dziecko się przenosiło się do niej po to, by mogła się nim opiekować i lepiej wspomagać je w nauce niż pracująca czy poświęcająca się opiece nad innymi małymi dziećmi matka; czasem tego rodzaju przeprowadzka umożliwiała korzystanie ze szkoły w pobliżu miejsca zamieszkania babci, co było dobrą alternatywą wobec konieczności umieszczenia dziecka w internacie. Czasem powody tych migracji były jeszcze inne, w każdym razie nieobce są uczestnikom badań takie scenariusze:

Mieszkałam z mamą w A. przez 3 lata, a później wróciłam do B., do babci, i tam chodziłam do szkoły dla niesłyszących w C. Z domu w B.

do szkoły w C. woziła mnie codziennie swoim samochodem babcia i codziennie czekała na mnie, aż się skończą lekcje.

Świadczy to o wielkim poświęceniu babci, na jakie pewnie nie mogliby sobie pozwolić nie tylko rodzice tego mężczyzny, ale także większość z rodziców. Jednak i codzienne uciążliwe podróże wpisują się w obraz szkolnej tułaczki. Motyw dowożenia do szkoły występował kilkakrotnie częściej w zebranych biografiach. Jak wspomniano, miała być to bowiem alternatywa wobec zamieszkania w internacie, czasem więc kilkanaście czy kilkadziesiąt kilometrów codziennych podróży wydawało się wartą zapłacenia ceną za pobyt dziecka w domu rodzinnym czy domu babci. Oprócz stosunkowo komfortowych dojazdów samochodem, uczestnicy badań wspominają codzienne dojazdy do szkół tramwajami, pociągiem, a nawet... wozem strażackim, którym jeździł ojciec – strażak. Ten rodzaj eskorty musiał budzić uzasadnione zaciekawienie uczniów:

Tata często odwoził mnie do szkoły wozem strażackim. Dojeżdżałem kilkadziesiąt kilometrów i dlatego czasem się spóźniałem. Oczywiście zawsze zwracało to uwagę wszystkich dzieci. Niektórzy zapamiętali mnie po tym wozie strażackim.

Wracając do historii życia dziecka znaczonej częstymi przeprowadzkami, których szlak wytyczają kolejne punkty na mapie (nie tylko na planie jednego miasta), trzeba przytoczyć jeden z najbardziej charakterystycznych opisów drogi edukacyjnej – wzmiankę jednej z uczestniczek badania o jej głuchym chłopaku⁹:

Początek był taki, że chodził w Radomiu do szkoły podstawowej. Później do szkoły zawodowej chodził w Szczecinie. Później do technikum w Poznaniu. A pochodził z Białej Podlaskiej. Był w szkole w Wejherowie – nie podobało mu się. Tak troszeczkę sobie wędrował po całej Polsce. Jeśli gdzieś mu się nie podobało, po prostu uciekał w następne miejsce.

Nieznany jest tu bliżej – poza przytoczonym krótkim wyjaśnieniem – dokładny powód takiej wędrowki, ale nauka w kilku odległych od siebie miejscach, zarazem odległych od rodzinnego domu, opisywana była przez uczestników badań wielokrotnie – jako konieczność wynikająca z ograniczonego wyboru szkół specjalnych. Tak wspominała to jedna z kobiet:

⁹ Tu mogę podać nazwy miejscowości, więc zostawiam fragment w oryginale.

Z uwagi na to, że w K. istniała możliwość kontynuowania nauki w technikum odzieżowym dla głuchych [...], podjęłam naukę w K. w zespole szkół zawodowych. Dojazdy były długie i męczące. Z chwilą uruchomienia technikum [dla głuchych] w Łodzi po ukończeniu szkoły zawodowej wróciłam do Łodzi. Tym sposobem zamiast dojeżdżać 400 km do szkoły zostało mi tylko 100 km.

Rozstania były bolesne nie tylko dla młodych ludzi, ale także dla ich rodziców:

Kiedy wychodziłam z domu, mama płakała. Gdy odjeżdżałam z dworca w Ostrowie Wielkopolskim, miałam łzy w oczach, a tata płakał, jak pociąg ruszał – przy mnie nie, ale czułam to.

Podróże nie tylko były uciążliwością, ale też przyczyną różnych przykrych doznań – wywoływały lęk przed niebezpieczeństwami, groźnymi zazwyczaj samotnie podróżującym młodym osobom, a tym bardziej głuchym, albo po prostu dyskomfort ze względu na utrudnienia związane z nieprzewidywanymi okolicznościami podróży, takimi jak np.: zmiany tras, kontrola biletów, przy złożonym systemie dokumentowania prawa do ulgi za przejazdy. Z narracji badanych wynika, iż takie sytuacje zdarzały się nągminnie, a możliwość samodzielnego rozwiązywania tych problemów była dla nich, podróżujących samodzielnie, bardzo ograniczona:

Dojazdy były długie i męczące. Niosły za sobą różne przeżycia. W Krakowie grasował „Gumiś” – osoba niebezpieczna dla ludzi, bowiem podkładał w różnych miejscach (kosze na śmieci) bomby własnej produkcji. Na Śląsku trwały strajki, stąd często niewiadomo było, czy pociąg „Wielkopolanin” pojedzie przez Katowice czy przez Tomaszów Mazowiecki – trasę, której nie znałam. Bywało, że z [...] koleżanką ze szkoły podstawowej jeździłam do Łodzi na dworzec Łódź Fabryczna, a stamtąd tramwajem na Łódź Kaliską, by późno wieczorem być w domu.

Często kolejarze w pociągach relacji Ostrów Wlkp. – Kraków przeganiali mnie z wagonu do wagonu, bowiem nie znali przepisów o ulgach dla niepełnosprawnych. W związku z tym tata wyposażał mnie w ulotki o prawach niepełnosprawnych, a ja woziałam je do szkoły do Krakowa i rozdawałam koleżankom i kolegom, aby ich nie spotkało to, co mnie. Bywało, że tata „ustawiał” konduktorów za brak znajomości tych przepisów. Pisał do Dyrekcji Okręgowej Kolei Państwowej w Poznaniu

i Dyrekcji Kolei Państwowej w Warszawie, co z czasem poskutkowało tym, że na dworcach i stacjach PKP pojawiły się plakaty z informacjami na temat praw nam przysługujących.

Tułaczkom towarzyszyło uczucie rozłąki i tęsknoty za domem, wiązała się ona także z dużym wysiłkiem podróżnika, przemierzającego setki kilometrów (czasem poszukiwany profil kształcenia oferowany był w szkole na drugim końcu Polski):

Najtrudniejsze było życie poza domem rodzinnym, bo tęskniłam za rodzicami. Przyjeżdżałam do domu tylko raz w miesiącu i na święta z powodu wielkiej odległości, która nas dzieliła – około 500 km – oraz kosztów przejazdu.

Tak więc przyczyny i uwarunkowania szkolnej tułaczki uczniów niesłyszących są naprawdę złożone i trzeba uznać to zjawisko w polskim systemie oświaty za niepokojące – z pewnością zaliczyć je można do szeregu czynników opresyjnych uszkodzenia słuchu. Podsumowując zebrany materiał badawczy, zarówno zawarty w wygenerowanych kodach, jak i zaprezentowany w formie fragmentów wypowiedzi uczestników badań, można stwierdzić, iż do przyczyn szkolnych tułaczek uczniów z uszkodzonym słuchem należą:

- trudności diagnostyczne samego uszkodzenia słuchu;
- nieweryfikowane błędne zalecenia diagnostów;
- problemy ze zrozumieniem i przyjęciem niespójności pomiędzy stopniem uszkodzenia słuchu a poziomem funkcjonalnym osób głuchych i słabosłyszących;
- różne oczekiwania rodziców co do edukacji ich głuchych dzieci – konflikt pomiędzy rodzicielskimi obawami a aspiracjami;
- naciski re kwalifikacyjne rodziców, motywowane różnymi czynnikami;
- chęć pozbycia się „trudnych” uczniów z klasy przez niekompetentnych nauczycieli;
- niedoinformowanie rodziców i nauczycieli szkół ogólnodostępnych (integracyjnych) odnośnie możliwości edukacji głuchych dzieci; brak systemowego wsparcia; ograniczona oferta edukacyjna, zwłaszcza na poziomie szkół ponadgimnazjalnych i zawodowych;

- sytuacje losowe i decyzje rodzinne, których konsekwencją jest dzielenie przez rodziców trudu opieki nad niesłyszącym lub słabosłyszącym dzieckiem z innymi, dalszymi członkami rodziny (babie, dziadkowie, ciocie itd.);
- decyzje migracyjne i organizacyjne w rodzinach, zorientowane na stworzenie dziecku możliwości uczęszczania do szkoły bez konieczności oddawania go do internatu.

Z opowieści uczestników badań wynikało także, iż tytułowa tułaczka to nie tylko ich ciągle przenoszenie się ze szkoły do szkoły, ale także długie, męczące, uciążliwe, nie zawsze bezpieczne podróże do odległych od domu placówek (oddalonych nawet o 400–500 km), jak i intensyfikujące się wrażenie izolacji i tęsknoty za rodziną i własnym miejscem zamieszkania.

Wspomnienia nauczycieli i nauki szkolnej

Wybór właściwej ścieżki edukacyjnej jest dla uczniów z uszkodzonym słuchem trudnym zadaniem, na co wskazywały już wypowiedzi przytoczone w poprzednim podrozdziale, poświęconym ich szkolnym tułaczkom. Wątek ten został tam tak szczegółowo opisany, że nie ma potrzeby do niego wracać, choć należy pamiętać o tym aspekcie nauki szkolnej uczniów niesłyszących. W Polskim systemie edukacyjnym uczeń z uszkodzonym słuchem pozornie ma możliwość korzystania z różnych form kształcenia. Może podejmować kształcenie zarówno w szkołach ogólnodostępnych, jak i specjalnych, a w ramach każdej z tych placówek wskazać można jeszcze pewne formy zróżnicowania organizacji pracy i pomocy psychologiczno-pedagogicznej dedykowanej uczniom, co teoretycznie powinno pozwolić dostosować ofertę edukacyjną do potrzeb uczniów. W praktyce wybory te są jednak bardzo ograniczone. Znakomicie oddają to dane statystyczne przedstawione w tabeli 3.

Tabela 3

Uczniowie z uszkodzonym słuchem w szkołach ogólnodostępnych i specjalnych oraz w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych w Polsce i w m. Łodzi, w roku szkolnym 2011/2012

Rodzaj szkoły	Liczba uczniów				
	w Polsce			w Łodzi	
	ze SPE ogółem	niesłyszących	słabosłyszących	niesłyszących	słabosłyszących
Podstawowe	35 247	198	3 088	6	118
Podstawowe specjalne	23 783	449	265	44	19
Gimnazja	23 526	107	1 904	6	69
Gimnazja specjalne	28 107	391	266	41	16
Zasadnicze szkoły zawodowe	1 898	10	137	–	–
Specjalne zasadnicze szkoły zawodowe	14 061	282	129	20	19
Licea ogólnokształcące	3 010	93	478	3	27
Specjalne licea ogólnokształcące	2 181	151	81	–	–
Licea profilowe	358	8	49	–	2
Specjalne licea profilowe	348	187	52	6	15
Technika	1348	33	360	–	14
Specjalne technika	822	261	156	74	11
Razem:	134 689	2 170	6 965	200	310
Ogółem w szkołach:	134 689	9 135		510	
SOSW	16 344	1213	515	73*	52
Ogółem w SOSW	16 344	1728		125	

*Obecnie SOSW dla Dzieci Niesłyszących i SOSW dla Słabosłyszących w Łodzi zostały połączone ze względu na malejącą liczbę uczniów.

Źródło: Opracowanie własne w oparciu o dane GUS¹⁰.

¹⁰ GUS (2012), *Oświata i wychowanie w roku szkolnym: 2011/2012* [online], Warszawa [dostęp: 3.01.2013]. Dostępny w internecie: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e_oswiata_i_wychowanie_2011-2012.pdf.

Przedstawione powyżej dane wskazują przede wszystkim na odwrócenie proporcji, jeśli chodzi o liczebność uczniów słabosłyszących i niesłyszących w szkołach ogólnodostępnych i specjalnych: o ile większość uczniów słabosłyszących trafia do szkół ogólnodostępnych, o tyle większość uczniów głuchych uczy się w szkołach specjalnych. Nie jest to wcale oczywisty wniosek. Tendencja ta utrzymuje się w przypadku większości szkół (poza liceami profilowanymi dla słabosłyszących, w których w roku szkolnym 2011/2012 uczyło się w całej Polsce 49 uczniów w liceach ogólnodostępnych i 52 w specjalnych; licea profilowane są jednak wygaszaną formą kształcenia). Ogólna liczba uczniów z uszkodzonym słuchem w naszym kraju (9 135) nie jest na tyle wysoka, by móc planować rozbudowę sieci stosownych szkół i innych placówek. Przykład Łodzi¹¹, czyli miasta, w którym populacja ta może być uznana za stosunkowo wysoką (510), pokazuje, jakie w rzeczywistości są możliwości podejmowania wyborów edukacyjnych w zasięgu lokalnym. Dane przedstawione w tabeli wskazują, że znikoma ich część uczy się w szkołach ogólnodostępnych (od 3 do 6 dzieci w szkole każdego rodzaju). Zatem w praktyce są to pojedynczy uczniowie w klasach i szkołach, najczęściej pozbawieni kontaktu z innymi dziećmi głuchymi; jeśli już trafiają do podstawowych szkół ogólnodostępnych, kontynuują naukę także w tego typu liceach ogólnokształcących¹². Z kolei droga przez szkołę podstawową specjalną wiedzie najczęściej do zasadniczej szkoły zawodowej (specjalnej) lub technikum (specjalnego). Liczba uczniów słabosłyszących jest nieco większa, przy czym w szkołach specjalnych jeszcze mniejsza niż głuchych. Tak nieduże grupy (jak np. w Łodzi: 19 uczniów specjalnych szkół podstawowych czy 16 uczniów specjalnych szkół gimnazjalnych) dzielą się ponadto na kilka poziomów nauczania (np. sześć klas szkoły podstawowej czy trzy poziomy nauczania w gimnazjum), a zatem przy takim rozproszeniu trudno oczekiwać organizacji atrakcyjnej, zróżnicowanej oferty edukacyjnej. Co więcej, gdy nie zbierze się dość liczna grupa, aby utworzyć klasy złożone z uczniów z tego samego rocznika, uruchamia się tzw. klasy łączone. Z praktyką taką spotkali się na swojej drodze edukacyjnej uczestnicy badań:

Były w niej utworzone specjalne klasy dla dzieci niedosłyszących. W drugiej klasie były problemy, gdyż było mało dzieci. Aby klasa mo-

¹¹ Do niedawna były tu trzy ośrodki szkolno-wychowawcze.

¹² Chyba że następuje rekwalifikacja do szkoły ogólnodostępnej.

gła istnieć, powinno się w niej uczyć się co najmniej sześciu lub ośmiu uczniów, a nas było tylko troje. Musieliśmy dołączyć do klasy trzeciej, gdzie uczyli się starsi od nas o rok uczniowie. My przerabialiśmy materiał zgodnie z programem nauczania klasy drugiej, a oni materiał klasy trzeciej. W następnym roku, gdy przeszliśmy do klasy trzeciej, dołączyły do nas inne dzieci i było nas w sumie sześć osób.

Nie są to warunki zapewniające uczniom stabilność i przewidywalność środowiska szkolnego, a z perspektywy organizacji systemu szkolnego można je uznać za działania doraźne. Najczęściej dochodzi jednak do likwidacji deficytowych ośrodków, jak to miało miejsce w Łodzi w roku 2011. Po likwidacji SOSW dla dzieci słabosłyszących część z uczących się tam dzieci trafiła do SOSW dla dzieci niesłyszących, ale rodzice najczęściej zdecydowali się przenieść je do szkół ogólnodostępnych. Zmniejszanie się liczby dzieci w ośrodkach specjalnych powoduje również to, że jest tam przyjmowanych coraz więcej uczniów z niepełnosprawnością złożoną, z upośledzeniem umysłowym, z poważnymi deficytami rozwojowymi. Wspomina to nawet jeden ze studentów, absolwent takiego ośrodka:

Byłem kiedyś w szkole dla głuchych, gdzie się [kiedyś] uczyłem, żeby odwiedzić nauczycieli, znajomych. Ale to już nie jest ta sama szkoła. Kiedyś było fajnie, byli sami głusi, nie było niepełnosprawnych – takich na wózkach, upośledzonych. Zupełnie inaczej ta szkoła wyglądała. Teraz nie chciałbym tam chodzić, a kiedyś miałem dużo znajomych. Teraz wszystko jest pilnowane, kontrolowane, cała ta szkoła jest teraz pod okiem kamer. Nawet z budynku nie wolno wyjść – teraz jest zupełnie inaczej niż kiedyś. Kiedyś było jak na koloniach.

Statystyki zostały przytoczone po to, by uzmysłowić pewien fakt, którego nie bierze się często pod uwagę, gdy analizowane są wspomnienia absolwentów szkół specjalnych, mieszkających w internatach jeszcze kilka czy kilkanaście lat temu. Proces integracji, a obecnie inkluzji edukacyjnej, bez względu na jakość wsparcia oferowanego w szkołach ogólnodostępnych uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie tylko powoduje kurczenie się liczby szkół i internatów specjalnych, ale także sprawia, że trafiają tam uczniowie o niższym poziomie wiedzy. Dlatego w kontekście tych niezaprzeczalnych faktów wspomnienia ze szkół i internatów specjalnych, jakie zachowali w pamięci badani, wydają się nieco wyidealizowane:

Gdy tylko przekroczyłam próg ośrodka w Krakowie, nie mogłam ukryć mojego zadowolenia. Nareszcie spotkałam dzieci, które miały te same problemy co ja i mogłam nawiązać z nim pełny kontakt, nie bojąc się, że ktoś mnie wyśmieje czy poniży. Cieszyłam się z pobytu w swym środowisku do tego stopnia, że nawet w dni wolne od nauki, tj. w sobotę i niedzielę, nie bardzo miałam ochotę jechać do domu – w obawie, że już tu nie wrócę.

Takich wypowiedzi było wiele, natomiast znacznie gorsze wrażenia badani wyносили ze szkół ogólnodostępnych, integracyjnych. Jedna ze studentek wypowiadała się ze szczególną goryczą o pozorowaniu działań pedagogicznych pod szyldem integracji. W tym wypadku szkoła określająca się jako integracyjna nie sprostała nawet oczekiwaniom uczennicy słabosłyszącej, stosunkowo dobrze komunikującej się. Tak oceniała ona tę placówkę:

Dyrektorzy szkół i ośrodków edukacyjnych z dumą podkreślają, że ich placówki są integracyjne. Tymczasem w niektórych przypadkach mamy do czynienia z czystym chwytem marketingowym. Szkoły przekształcają się w integracyjne dla podniesienia prestiżu, dla zdobycia wyższej pozycji w rankingu szkół, czy też po prostu dla reklamy. Przypadek mój i znajomych mi osób niepełnosprawnych potwierdza, że przyjmowane są do nich osoby z najmniejszymi deficytami i o najniższym stopniu niepełnosprawności, tak aby w przyszłości sprawiały jak najmniej kłopotów [...]. Liceum, do którego uczęszczałam, reklamowało się w mediach jako otwarte dla osób niepełnosprawnych. W prasie i telewizji pełno było wywiadów z dyrektorką, która zapewniała o uwzględnianiu [w tej placówce] potrzeb osób niepełnosprawnych, o priorytetowym ich traktowaniu, o udogodnieniach i pomocy im zapewnianej.

Zdarzało się, że w takich szkołach ciężar odpowiedzialności za pracę z dzieckiem przerzucany był na rodziców. Pomoc rodziców jest oczywiście bardzo ważna, ale powinna być działaniem uzupełniającym, w przeciwnym razie szybko ujawnią się trudności, np. takie, jak opisane poniżej:

Mimo że rodzice zapewniali mi systematyczną pomoc w nauce i byli w stałym kontakcie z nauczycielką, która mnie uczyła, to mój udział w lekcjach charakteryzował się biernością. Brak aktywności z mojej strony powodował, że pogubiłem się w nauce i nie nadążałem za programem nauczania.

Problemem, który ujawnił się w narracjach badanych, było jednoznaczne w ich ocenie nieprzygotowanie nauczycieli do pracy z głuchym dzieckiem. Dotyczyło to zarówno trudności komunikacji z tymi osobami, jak i braku elementarnej wiedzy o potrzebach rozwojowych i edukacyjnych osób z uszkodzonym słuchem. To bardzo częsty motyw wypowiedzi uczestników badań:

Miałam [...] nauczycieli, których nie rozumiałam za bardzo. Często o mnie zapominali, ale koleżanka, z którą siedziałam w ławce, pomagała mi.

W szkole nie korzystałam z żadnych pomocy specjalistycznych. Klasy integracyjne wtedy jeszcze nie istniały. Nauczyciele nie byli zupełnie przygotowani do pracy z takim dzieckiem jak ja. Nie wiedzieli nic o specyfice pracy z dzieckiem niedosłyszącym, o kłopotach i trudnościach charakterystycznych dla takich dzieci. Szkoły nie obchodziły moje kłopoty. Mama zgłaszała je nauczycielom, którzy jej wysłuchiwali, czasem przyznawali rację, ale na tym się kończyło. Nie zmieniali swojego sposobu postępowania i nauczania. Nie rozumieli, jak wiele mogliby mi pomóc, gdyby tylko chcieli.

Kłopoty miałam też w odrabianiu pracy domowej, a także nie wiedziałam, co mam zadane do domu. [...]. Czasami nie byłam przygotowana na klasówkę, po prostu nie wiedziałam [o nich]. No i te problemy już się zaczynały coraz częściej.

Po względem kompetencji dydaktycznych nauczyciele szkół specjalnych oceniani byli znacznie lepiej. Jeden z uczestników stwierdził nawet, iż bilans zysków i strat uczęszczania do słabego nawet ośrodka specjalnego może być wyższy niż w przypadku nauki w szkole o wyższym poziomie, jeśli w tym pierwszym jest lepsza komunikacja z nauczycielem, a on sam jest specjalistą, który wie, jak pracować z głuchymi.

Moja edukacja w ośrodku [...] stanowiła początek prawdziwej nauki, którą przyswajałam z przyjemnością, ciekawością i zadowoleniem. Nauczyciele dużo uwagi poświęcali na dostarczanie najistotniejszych informacji dla ucznia, a także wykazywali się ogromnym staraniem, aby przekazywana przez nich wiedza na zawsze utkwiała w pamięci podopiecznych. Dlatego edukacja w tej placówce była dla mnie doskonała, pomimo niskiego poziomu nauczania w porównaniu ze szkołami masowymi. Ale dzięki temu mogłem uzupełnić swoje braki, do których

doszło w szkole podstawowej. Poza tym wzbogaciłem się emocjonalnie, psychicznie, intelektualnie, co jest pozytywnym efektem działania tej placówki opiekuńczo-wychowawczej.

Co do jednego zgodni byli wszyscy badani: dobry nauczyciel to ten, który dużo wymaga od swoich uczniów, ale daje też dużo od siebie.

Ze szkoły podstawowej wyniosłam największą wiedzę z biologii. Nauczycielka nie odpuszczała mi. Pisałam sprawdzian za sprawdzianem. Zarówno ja, jak i moja mama byłyśmy złe, że tyle musimy się uczyć, ale potem byłyśmy wdzięczne, bo wiedza pozostała. Zdałam z biologii maturę i egzamin na studia z dobrym wynikiem.

Wychowawczynią była pani M. – osoba wymagająca i ostrą. Czasami sprawiała wrażenie, jakby nie rozumiała moich problemów, i chyba raczej nie rozumiała. Siedziałam w pierwszej ławce, ale z tym różnie bywało. W szkole było fajnie. Miałam fajne koleżanki i kolegów, niestety z nauką nie było mi łatwo. Uczniowie słyszący nie mieli problemów, ja mając aparat słuchowy pudełkowy nie zawsze wszystko usłyszałam.

Zamiłowanie do literatury zawdzięczam polonistce, osobie niezwykle sumiennej, dobrej, pracowitej i z całym sercem oddanej nauczaniu niesłyszących. Przypominam sobie, że na początku miałem problemy z nauką języka polskiego, ponieważ pani polonistka była osobą bardzo wymagającą. Szczególny nacisk kładła na czytanie lektur, aktywność [podczas lekcji] oraz pisanie referatów. Jednakże później nauka języka polskiego stała się dla mnie łatwiejsza. Zdanie przeze mnie egzaminu maturalnego to też w dużej mierze zasługa pani profesor.

Czasem docenienie nauczyciela wymagało pozyskania nowej, dojrzałej perspektywy:

Nauczycielka ta była bardzo „wymagająca”, zadawała nam dużo prac domowych. Nie lubiłam jej. Teraz z perspektywy lat jestem jej bardzo wdzięczna, gdyż dużo mnie nauczyła.

W wypowiedzi jednej ze studentek, wychwalającej swoją nauczycielkę, pojawiła się ciekawa uwaga, ukazująca oceniające spojrzenie osoby głuchej na słyszącą (była dobra, chociaż słysząca):

Pani Kowalska była prawdziwą nauczycielką z powołania. **Chociaż była osobą słyszącą** [wyróżnienie D.-P.-J.], to fakt, że wkładała serce i duszę w nasze wychowanie, był godny podziwu.

Kolejne interesujące spostrzeżenie wnosi wypowiedź uczestniczki badań, która swojej nauczycielce przypisała autorstwo sukcesu, jakim było w jej przypadku nauczenie się języka polskiego. Trzeba tutaj podkreślić, że nauczycielka, ucząc przedmiotu, wykorzystywała swoją biegłą znajomość języka migowego. To cenny sygnał utwierdzający znaczenie dydaktycznych strategii dwujęzycznych.

W czerwcu [...] uczestniczyłam w Konkursie Języka Polskiego, gdzie zajęłam V miejsce. Moja nauczycielka języka polskiego, która mnie dużo nauczyła, m.in. poznawania literatury, tłumaczenia tekstów, bardzo dobrze znała język migowy.

Natomiast specyficzne doświadczenia komunikacyjne były też udziałem uczniów, którzy posługują się fonogestami. Fonogesty oceniane są jako bardzo efektywna metoda w kształtowaniu kompetencji językowych, jednak na drodze do osiągnięcia tych kompetencji konieczne jest stworzenie spójnego systemu komunikacji – posługiwanie się nimi zarówno w szkole, jak i w domu – oraz konsekwencja w ich używaniu. Wielu surdopedagogów nie zna podstaw fonogestów, chociaż przyswojenie ich możliwe jest w stosunkowo niedługim czasie (kurs trwa około 25–30 godz.). W rezultacie tego uczniowie mogą wpaść w związaną z tym pułapkę niedrożności systemu edukacyjnego w zakresie wsparcia komunikacyjnego:

W młodszych klasach podstawowej szkoły specjalnej na każdej lekcji nauczyliśmy się mówić z fonogestami, bo nauczycielka używała ich stale. Potem jednak przyszli nauczyciele różnych przedmiotów, którzy nie umieli mówić z fonogestami. Wtedy pojawiały się trudności¹³.

Można jeszcze na chwilę powrócić do postaci „wymagającego nauczyciela” (jednego z bardziej wyrazistych kodów dotyczących szkoły, który ujawnił się w analizie tekstów autobiografii, przeprowadzonej dla potrzeb

¹³ Krakowiak Ł. (2009), „*Jestem inny, to znaczy jestem wyjątkowy*” – fonogesty i ich rola w komunikowaniu się niesłyszących ze słyszącymi i niesłyszącymi – perspektywa użytkownika [w:] Kobosko J. (red.), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie. Dla terapeutów, nauczycieli, wychowawców i rodziców*, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, Warszawa, s. 214.

gruntowania teorii), aby stwierdzić, że studenci wyraźnie przedkładali tego rodzaju postawę ponad bylejąkość kształcenia, nawet jeśli w tym drugim przypadku oznaczałoby to miłe relacje i gwarancję lenistwa. Interesujące, że nawet jako dzieci uczestnicy potrafili trafnie ocenić szkołę jako dobrą bądź słabą czy też wskazać nauczycieli skutecznych i nieskutecznych, nie dając się zwieść pozorom jałowej edukacyjnie swobody czy sympatycznego sposobu bycia nauczyciela. Oto przykłady:

Tak naprawdę nauka w zerówce nie była trudna, a nauczyciele nie byli zbyt wymagający. Mieliśmy dużo swobody. W internacie musieliśmy bez przerwy coś rysować, a co rano i co wieczór była również obowiązkowa gimnastyka. W szkole ani w internacie nie była prowadzona terapia logopedyczna. Moja ocena tej szkoły jest negatywna. Większość dzieci uczęszczających do klasy zerowej nie umiała mówić. Nie uczono nas również języka polskiego, a zarówno nauczanie mowy, jak i gramatyki polskiej jest bardzo ważne dla dzieci niesłyszących, ponieważ pozwala im ćwiczyć prawidłową wymowę i budować zdania gramatycznie poprawne.

Dołączyła do nas nowa wychowawczyni. Była bardzo miła i dobra, ale okazało się, że uczyła nas na niskim poziomie. Nie była tak wymagająca, jak powinna być. Dowiedziałam po piątej czy po szóstej klasie, że pani wychowawczyni nie miała wykształcenia pedagogicznego tylko psychologiczne.

Zadziwiająco trafna jest ocena kompetencji dydaktycznych różnych nauczycieli, jakiej dokonywali ich uczniowie. Poniższy fragment uzmysławia, jak pracuje z dziećmi słaby, a jak dobry nauczyciel:

Tak naprawdę miałam słabą nauczycielkę i wychowawczynię. Starала się być dla nas dobrą i uczyła nas, jak powinniśmy się zachowywać, być kulturalnym, dbać o siebie itd. Owszem, przerabiała z nami obowiązujący materiał, ale nie umiała tego przekazać w taki sposób, aby nas zainteresować, a my – jak to dzieci – nie zmuszani, nie przykładaliśmy się zbytnio do nauki. Zawsze dostawałam oceny bardzo dobre, choć nie dawałam z siebie zbyt wiele. Nauka przy niej była bardzo łatwa. Rzadko dawała nam zadania domowe i rzadko nas pytała. Pamiętam jej słowa, że trzeba czytać bardzo dużo książek, bo dzięki temu lepiej będziemy pisać i mniej błędów ortograficznych i gramatycznych będziemy robić. Owszem, zgadzam z nią, ale po przeczytaniu tekstu nie kazała nam

opowiadać, tylko robiła nam bez przerwy dyktanda, więc mowa dalej nie była przez nas kształcona w odpowiedni sposób [...]. Po feriach zimowych pojawiła się w naszej klasie nowa wychowawczyni, która była dla odmiany bardzo wymagająca. Kiedy się dowiedziała, jakie mamy problemy i braki w nauce, to postanowiła, że musimy nadrobić zaległości. [...] Zaczęła pytać, co było na poprzednich zajęciach, i bardzo dużo, prawie codziennie, zadawać zadania domowe. Na początku nie radziliśmy sobie z pisaniem odpowiedzi na pytania zadawane przez nauczycielkę, robiła bez przerwy klasówki, a po przeczytaniu lektury zawsze kazała nam opowiadać jej treść.

Czasem trudno jest ocenić wiedzę nauczyciela, ale za to doskonale widać jego złą wolę. Niechęć do głuchego ucznia może brać się z wielu powodów: z chęci pozbycia się go z klasy, z maskowania swoich niekompetencji, czasem z poczucia przeciążenia obowiązkami i braku odpowiedniej gratyfikacji za swój wysiłek. Trudno oceniać sytuację, gdy przyczyną nieudzielenia pomocy dziecku jest np. brak dodatkowego wynagrodzenia – choć oczywistym jest, że należy się ono za wykonaną pracę, jednak niedopuszczalne jest, by dziecko czuło się przedmiotem negocjacji finansowych, od wyniku których zależy skala udzielonego mu wsparcia. Z przykrością zatem czyta się takie słowa:

Konflikt wynikał [...] z tego, że nauczycielka nie otrzymywała żadnych dodatkowych pieniędzy za to, że musiała zajmować się tak trudnym dzieckiem jak ja. I choć nie przykładała się zbyt do tego, aby mnie czegoś nauczyć, to miała świadomość, że pieniądze jej się należą. Z relacji mojej mamy wynika, że nawet w klasie I nauczycielka nie chciała zaznaczać czy zapisywać polecenia do wykonania w domu. Moja matka często, prawie codziennie chodziła dowiadywać się, co mam przynieść, co jest zadane i co mam wykonać, biorąc zeszyty od moich koleżanek. Konflikt trochę przycichł, gdy przyznano mi godziny rewalidacji indywidualnej i płacono za nie mojej nauczycielce.

Przedstawiony przykład dotyczy szkoły, w której miała być realizowana zasada integracji, a nauka w szkole ogólnodostępnej miała stać się dodatkowym czynnikiem stymulującym rozwój dziecka. W praktyce było odwrotnie. Studentka trafnie konstatuje: „Samo przyjęcie osoby niesłyszącej do szkoły masowej [integracyjnej] nie wystarcza”. Opowieść studentki przedstawia cały szereg podstawowych błędów, które nigdy

nie powinny być popełnione w pracy z dzieckiem niesłyszącym lub słabosłyszącym:

Patrząc na szkoły czy klasy integracyjne, mam wrażenie, że niepełnosprawny czy niesłyszący jest biernym uczniem. Na zajęciach ławki najczęściej ustawiane są w szeregu. Niesłyszący często siedzi w pierwszej ławce i nie ma możliwości odczytywania [z ust] wypowiedzi innych osób. Cisza, jaką odczuwa na zajęciach, i niezrozumienie tego, o czym jest mowa i o czym są dyskusje w trakcie zajęć, są bardzo męczące. Taki uczeń traci motywację do nauki i uczy się nie dla własnego rozwoju, ale dlatego, aby zdać do następnej klasy i zaspokoić wymagania rodziców.

Z kolei nauka w szkole specjalnej nie zawsze okazywała się najlepszym rozwiązaniem, gdyż uczniowie niejednokrotnie oceniali ich poziom jako niski. Nie dotyczy to oczywiście wszystkich szkół specjalnych. Sami badani dokonywali pewnego rodzaju kategoryzacji: „szkoła lepsza”, „szkoła gorsza”, „szkoła o niskim poziomie”, „najlepsze liceum zawodowe w Polsce”, „pseudoszkola”, „straszna szkoła”. Czasem nie są to osądy wyrażone wprost, lecz wypowiedzi pośrednio oceniające: „jestem dumna, że się tu uczyłam”, „marzyłam o tej szkole”, „dzięki tej szkole umiem to, co umiem” – podkreślić trzeba raz jeszcze, że te pozytywne określenia zostały użyte przez uczestników badań wobec szkół specjalnych i to w ocenie retrospektywnej studentów kończących studia, nieraz drugie lub trzecie¹⁴.

Jestem bardzo dumna, że skończyłam właśnie tę szkołę, bo to była dobra szkoła – bardzo dobra. Pani logopeda, która się mną cały czas zajmowała, chciała, abym poszła do szkoły normalnej, czyli masowej, tak jak wszyscy, ale rodzice bali się. Rodzice chcieli mnie umieścić w szkole w P., ale jednak pojechałam do L. Tam trafiłam do takiej mocnej klasy, w której były same osoby słabosłyszące.

Ale są również takie wypowiedzi:

Nauka w tej szkole była na niskim poziomie. Wszystkie przedmioty były proste, więc jak zwykle byłam bardzo dobrą uczennicą, nauka nie sprawiała mi żadnych problemów.

Po przeniesieniu się ze szkoły na Wólczańskiej [do szkoły] na ulicy Krzywickiego lekcje były dla mnie bardzo dużą „łatwizną”, gdyż ten program

¹⁴ Wliczając w to np. licencjat, magisterium i studia podyplomowe.

poznałam już w tamtej szkole. Nauczycielka stworzyła dla mnie nowy program nauczania, trudniejszy – więcej ode mnie wymagała.

Ciekawe było też spostrzeżenie na temat jakości nauczania, reprezentujące punkt widzenia osoby słabosłyszącej – absolwentki szkoły specjalnej, która jako praktykantka została przyjęta do szkoły, aby prowadzić zajęcia z dziećmi głuchymi. Poziom nauczania w tej szkole oceniła ona z perspektywy doświadczeń okresu własnej edukacji:

Jak poszłam [do szkoły dla głuchych], to był to dla mnie szok – poziom był bardzo niski jak dla mnie, ale po tygodniu czy po dwóch tygodniach zrozumiałam, że może ja jednak za wiele wymagałam. Może jednak oni dobrze tam prowadzili zajęcia, tylko jak ja weszłam, to mnie wydawał się ten poziom za niski. Bo to jednak jest szkoła dla głuchych, a ja kończyłam podstawówkę dla słabosłyszących, więc to też inne książki, podręczniki były.

Komentując powyższą wypowiedź, należy jednak przypomnieć o zmianach, jakie dokonały się w związku z odchodzeniem najlepiej funkcjonujących poznawczo uczniów do szkół ogólnodostępnych. Własne doświadczenia głuchoty są bezcennym narzędziem w ręku głuchego surdopedagoga, ale pod warunkiem, że potrafi się on wobec nich zdystansować, a więc traktować je jako jeden z możliwych „sposobów bycia głuchym”. Dużym błędem jest natomiast generalizacja typu: „to, co było dobre dla mnie, musi być dobre dla innych”, jak również pominięcie w interpretacjach czynnika upływu czasu i zmiany kontekstu.

Na temat trudności szkolnych uczniów z uszkodzonym słuchem zebrano już wiele informacji. Problemy uczniów ujawniają się w różnym zakresie w ramach nauki różnych przedmiotów, a ich katalog został bardzo dobrze opracowany przez zespół dydaktyków Ministerstwa Edukacji Narodowej, w ramach rozwijania działań na rzecz integracji w polskich szkołach¹⁵. Poradnik MEN trafił jednak do szkół w całej Polsce dopiero w 2001 r., a więc 10 lat po ustawowym wprowadzeniu możliwości edukacji uczniów niepełnosprawnych w systemie integracyjnym. Problemy, na jakie napotkali uczestnicy badań w czasie swojej szkolnej edukacji, nie powinny być więc w takim kontekście zaskoczeniem, jednak warto

¹⁵ U Buryń, T. Hulboj, M. Kowalska, T. Podziemska (2001), *Mój uczeń nie słyszy. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, MEN, Warszawa.

przeczytać, nawet bez dodatkowego komentarza, w jaki sposób relacjonowali oni swoje trudności podczas poszczególnych zajęć lekcyjnych.

Największe problemy wiążą się zawsze z nauką języka polskiego, a w tym przypadku związane były głównie z pisaniem wypracowań, choć mogą ujawniać się również w zakresie innych kompetencji dotyczących posługiwania się językiem:

W klasach starszych miałam problemy z pisaniem wypracowań z języka polskiego. Wynikały one głównie z braku zrozumienia tematu – potrzebowałam, aby ktoś wyjaśnił mi dokładnie znaczenie tematu i określił jego zawartość treściową. Jednak o ile w domu było to możliwe, to w szkole było to nierealne. Mimo wielokrotnych próśb mamy, nauczyciele tego nie robili. Konsekwencją tego było to, że wypracowania pisane na lekcjach często oceniane były jako napisane nie na temat.

Problemem było pisanie z pamięci dłuższych zdań, bo ich nie byłam w stanie zapamiętać, oraz pisanie ze słuchu, bo niewiele rozumiałam z tego, co dyktowała nauczycielka. Po pierwszym dyktandzie nauczycielka zrezygnowała z tych prób, widząc, że trudności są nie do pokonania. Sprawdzian, który mi potem robiła, polegał na wypełnianiu luk w wyrazach odpowiednimi literami. Problemem było również porozumiewanie się z nauczycielką. Rówieśnicy rozumieli mnie lepiej i pełnili rolę tłumacza między mną a nauczycielką.

Kłopoty pojawiły się w 4 klasie. Dotyczyły one głównie rozumienia pytania, różnicowania głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych (np. w dyktandach), pojęć abstrakcyjnych.

W szkole dla [niedosłyszających] ze względu na mój duży ubytek słuchu nie radziłam sobie z pisaniem ze słuchu. Pisałam z błędami, gdyż niepoprawnie słyszałam. A nauczycielka mówiła szybko i niewyraźnie. W szkole tej nie uczyliśmy się języka migowego. Poza językiem polskim i nauką pisania ze słuchu nie miałam problemów. Wręcz przeciwnie, miałam bardzo dobre wyniki z pozostałych przedmiotów.

Nauczycielka od języka polskiego wyczuła, że mam problemy z pisaniem prac i interpretowaniem wierszy. [...] Bardzo dużo mi pomagała, ale umowa była taka, że zaczynałam od kilku zdań, ale samodzielnie

napisanych. Uważam, że była bardzo wymagająca, ale to spowodowało, że nauczyłam się lepiej pisać¹⁶.

Na matematyce uczniom z uszkodzonym słuchem trudności sprawia przede wszystkim rozumienie zadań z treścią oraz abstrakcyjnych pojęć matematycznych, zwłaszcza gdy objaśniane są tylko za pomocą definicji słownych. Jednak trzeba także zaznaczyć, że dobrze prowadzone zajęcia z matematyki mogą sprawić, że przedmiot ten będzie bardzo lubiany przez uczniów. Świadczy o tym np. zainteresowanie studiami matematycznymi wśród osób głuchych, o czym badani pisali także w swoich biografiiach. Poniższe wypowiedzi ilustrują różny stosunek uczniów do nauki matematyki:

Przy wprowadzaniu treści matematycznych miałam problem z opanowaniem pojęć takich jak iloczyn, iloraz, mniej, więcej, układ współrzędnych. Potrafiłam wyrecytować właściwą regułkę, ale nie wiedziałam, jak zastosować ją w praktyce. Bardzo dużo trudności sprawiały mi także zadania z treścią. Były dla mnie jedną wielką abstrakcją.

Moją mocną stroną w tym okresie była matematyka. Nie miałam trudności, ale jeśli wypadała mi lekcja, bo byłam chora albo nauczyciel zasłonił to, co tłumaczył, lub za szybko stał z tablicy, to też nie mogłam zrozumieć, co i z czego wynika.

W szkole podstawowej nie miałam żadnego problemu z matematyką.

Jeśli chodzi o naukę innych przedmiotów, to problemem było najczęściej rozumienie pojęć oraz zapamiętywanie długich tekstów. W tym ostatnim aspekcie uczestnicy badań uskarżali się szczególnie na naukę historii. Jest ona specyficznym przedmiotem, nie tyle ze względu na konieczność czytania długich tekstów, na co uskarżało się kilkoro badanych, ale też ze względu na ujmowanie zdarzeń w relacjach czasowych. Studenci opowiadają:

Przedmioty takie jak historia, geografia czy biologia były dla mnie trudne ze względu na pojęcia, które się tam pojawiały. Już samo ich zrozumienie i zapamiętanie wymagało ode mnie dużego nakładu pracy, porównywalnego z nauką obcych słówek. Podobne trudności sprawiała

¹⁶ M. Popiołek-Piekarska (2009), *Monika opowiada o sobie* [w:] J. Kobosko (red.), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie*, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, Warszawa, s. 330.

mi fizyka – moje doświadczenia językowe i umiejętności w rozumieniu otaczającego świata były zbyt małe, aby zrozumieć, o co w niej chodzi. Pojęcia takie jak np. względność ruchu były dla mnie czystą abstrakcją. Uczyłam się jej głównie „na pamięć”, a nie przez zrozumienie. Mnogość pojęć powodowała, że szybko zapominałam o czym uczyłam się wcześniej, co skutkowało brakiem zrozumienia kolejnych zagadnień.

Nauczanie języków obcych nie ma tak długiej tradycji jak nauczanie innych przedmiotów. Raczej utrwaliło się u nauczycieli przekonanie, że jeśli uczeń ma problemy z językiem polskim, to tym bardziej nie poradzi sobie z językami obcymi. Powszechnie było stosowanie zwolnień z nauki języka obcego, z wielką – jak się obecnie okazuje – stratą dla studentów. Nauka języka angielskiego jest już bowiem wprowadzana z powodzeniem do szkół dla dzieci głuchych, niesłyszący uczą się go również na wyższych studiach¹⁷, chociaż wymaga to specjalnych rozwiązań dydaktycznych (np. decyzji, czy uwzględniania będzie nauka fonetyczna, czy tylko wizualna, a w przypadku fonetycznej wsparcie fonogestami /*cued speech*¹⁸). Nauka języka angielskiego okazuje się dla nich niekiedy prostsza niż np. opanowanie reguł gramatyki i złożonej fleksji języka polskiego. Oto refleksje dotyczące nauki języka angielskiego osoby słabosłyszącej:

Jeżeli chodzi o język obcy (był nim język angielski), to w szkole podstawowej nie miałam z nim większych trudności. Pierwszy kontakt z nim miałam już w przedszkolu. Poza tym zawsze byłam go ciekawa – uczyłam się go niejako „przy okazji”, słuchając piosenek i oglądając telewizję satelitarną.

W szkole średniej zakres słownictwa i gramatyki był jednak na tyle duży, że było mi już znacznie ciężiej. Poza tym mnóstwo czasu poświęcałam na naukę pozostałych przedmiotów. Miałam świadomość, że na maturze, do której zamierzałam podejść, będę miała wielkie trudności ze zdaniem egzaminu z tego języka. Postanowiłam więc skupić się na przedmiotach,

¹⁷ E. Domagała-Zyśk (2006), *Edukacyjne i terapeutyczne wartości lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących* [w:] K. Krakowiak, A. Dziurda-Mulan (red.), *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, Wyd. KUL, Lublin.

¹⁸ Warto zobaczyć próbkę efektów nauki języka angielskiego osoby kształcącej się z wykorzystaniem fonogestów. Jest to samodzielny tekst (bez korekty) po polsku i angielsku napisany przez Łukasza Krakowiaka, wówczas jeszcze studenta. Zob. Ł. Krakowiak (2009), *Łukasz, student historii sztuki* [w:] E. Domagała-Zyśk (red.), *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Wyd. KUL, Lublin.

które będę musiała zdawać, i skorzystałam z możliwości zwolnienia mnie z zajęć z języka obcego.

Na koniec prezentacji problemów związanych z nauką różnych przedmiotów pojawi się jeszcze jeden fragment, opisujący przypadek, który nie powinien się zdarzyć. Dotyczy trudnego w odbiorze, choć dobrze przyswajanego w sferze wartości przedmiotu, jakim jest religia. Nie uwzględniono informacji na temat nauczania tego przedmiotu we wspomnianym wcześniej metodycznym podręczniku ministerialnym, dlatego warto poświęcić temu kilka słów. Odbiór treści na lekcjach religii jest trudny, ze względu na specyficzną retorykę, archaiczny i niepodobny do używanego współcześnie język *Pisma Świętego*. Na to nakładają się opisane już problemy z tworzeniem i rozumieniem pojęć – w tym przypadku pojęć o dużym stopniu abstrakcji¹⁹. Mimo to współcześnie dostęp do wiary i uczestnictwo w praktykach religijnych osób z uszkodzonym słuchem jest przedmiotem szczególnej troski kościoła katolickiego²⁰. Lekcje religii prowadzone są także w szkołach dla dzieci głuchych²¹, co, trzeba przyznać, jest bardzo potrzebne. Już samo wprowadzenie religii do szkół specjalnych świadczy o dostrzeżeniu znaczenia rozbudzania i zaspokajania potrzeb duchowych, a jako takie – przyczynia się do poszerzania pól wolności także i głuchego człowieka. Dlatego sytuację, która jest tu opisana, można uznać za więcej niż tylko błąd dydaktyczny. To zranienie dziecka, które może rodzić długofalowe negatywne skutki:

W klasie IV zdarzył się też incydent, który spowodował, że przestałam uczyć na lekcje religii. Po jednej z klasówek, na której trzeba było streścić kazanie księdza i zinterpretować cytat z Biblii, dostałam jedynekę na pół strony i uwagę siostry uczącej: „Widzę, że wiedza na temat innych przedmiotów cię interesuje, a wiedza o Bogu nie. Szkoda, że byłaś

¹⁹ M. Bieniek (2005), *Przyswajanie pojęć religijnych przez dzieci z uszkodzonym słuchem*. Praca magisterska, kps., Katedra Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Łódzkiego.

²⁰ Także kościołów innych wyznań, jednak katolickie duszpasterstwa głuchych rozwinęły bardzo intensywnie swoją działalność w Polsce i na świecie, w niektórych krajach (USA) dopuszczając nawet głuchych mężczyzn do studiów w seminariach duchownych i do posługi kapłańskiej. Zob. Łazowska-Szczecińska Joanna (2007), *Duszpasterstwo niesłyszących w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej* [w:] E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, PZG Oddział Łódzki, Łódź.

²¹ Ks. J. Bryła (1998), *Głusi słyszą*, Wydawnictwo Św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej, Kraków.

u I komunii”. Wróciłam do domu z płaczem, mama przeczytała uwagę, przytuliła mnie i powiedziała tylko, że siostra nie zasługuje na to, abym chodziła na jej lekcje. I więcej nie poszłam. Potem, gdy już byłam starsza, wyjaśniła mi, że nie mogła pozwolić, aby człowiek o tak małej wiedzy i bez serca miał ze mną jakikolwiek kontakt. I że nie jest osobą mściwą, więc odpuściła zakonnicy jej grzech. W tym okresie zaledwie umiałam napisać bardzo proste opowiadanie, złożone z krótkich, czasem agramatycznych zdań, czy opis postaci, natomiast nie byłam w stanie dokonać interpretacji jakiegokolwiek przysłowia, a co dopiero cytatu z Biblii.

W cytowanych wypowiedziach doświadczenia negatywne mieszają się z pozytywnymi, wątpliwości z silnymi przekonaniem na temat tego, jak powinno wyglądać wspomaganie głuchego ucznia, jaka szkoła jest dla niego najlepsza. Nie ma tu dobrych rozwiązań, a analiza nie zmierza do tego, by stwierdzić, co robić mają inni, ale ukazać gromadzenie potencjału emancypacyjnego w różnych warunkach. Intencją uczestników badań było to, by o ich szkolnych problemach dowiedzieli się inni – nauczyciele, rodzice, inne osoby z uszkodzonym słuchem. Jednak tak naprawdę istotne jest ukazanie edukacyjnego pasażu, czyli przejścia do takiego momentu w życiu, gdy na doświadczane trudy dzieciństwa – niedobre szkoły, nieadekwatne programy, niekompetentnych nauczycieli itd. – można spojrzeć ze wspomnianą wyżej postawą dojrzałego dystansu.

Konkluzja, która się tu nasuwa, dotyczy bowiem pewnego oczywistego faktu: wszyscy afirmujący i krytykujący szkołę, z poczuciem porażki czy poczuciem sukcesu, po szkołach specjalnych czy ogólnodostępnych, osiągnęli swój ważny życiowy cel – zdobycie wyższego wykształcenia. Owszem, korzystali z różnego rodzaju wsparcia, ale nikt nie osiągnął tego za nich. Zmierzali do niego różnymi drogami. Ścieżka szkolna wydaje się mieć dla nich kształt klepsydry, gdy najpierw zwęża się, zaciska, ogranicza (to nasilające się trudności, sytuacje zmuszające do zmiany szkoły, ograniczony czy wymuszony wybór zawodu), w pewnym miejscu przewężenie przechodzi w „wąskie przejście” sytuacji krytycznych, przez które trzeba się precyzyjnie (sytuacje kryzysowe, próby rezygnacji, egzaminy, matura), by otworzyły się nowe możliwości. Do tego opresyjny wydzźwięk opowieści o „chorym”, „głuchym”, samotnym i pracowitym dzieciństwie – tych obrazów idących za nimi w przyszłość – łagodnieje w miarę zyskiwania poczucia wartości, wiążącego się z doświadczeniami szkolnymi. Szkoła to dominanta poznaw-

cza, społeczna i emocjonalna okresu dojrzewania. Można powiedzieć, że uczestnicy badań okrzepli w doznawanych niedogodnościach edukacyjnych. Przyjmując je krytycznie, dostosowywali się do pewnej rzeczywistości, ale jednocześnie krystalizowali swoje życiowe plany, swoją tożsamość – unikalną, jednostkową tożsamość, zapewniającą coraz bardziej autonomiczne decyzje. Źródłem wsparcia bywa wiele, ale katalizatorem tych przemian jest poczucie sukcesu.

Sukcesy szkolne i poszerzanie obszarów aktywności

W czasie analizy zebranego materiału autobiograficznego zastanawiające było, że opisy doświadczeń edukacyjnych uczestników badań wskazywały na coraz większe trudności w nauce, coraz bardziej uświadamiane ograniczenia, można by się więc spodziewać, że to, co charakteryzuje ich ścieżki edukacyjne, to zamykające się szanse, nasilające się poczucie upośledzenia. W pewnym sensie potwierdzeniem tego w kontekście edukacji osób niepełnosprawnych skala zjawiska tzw. odpadu szkolnego²². Występuje ono niestety na każdym etapie edukacji, co potwierdzałoby nasilające się ograniczenia oraz bariery, których część z uczniów nie jest w stanie pokonać. Porażki edukacyjne są poważnym problemem dla młodych ludzi (a także dla ich rodziców), gdyż ograniczają ich szanse na przyszłość, demotywując w okresie, gdy nauka jest wyjątkowo ważna, a umysł chłonny. Zmiana optyki – z perspektywy porażki na perspektywę szansy oraz przekonanie, że każdy uczeń może osiągnąć sukces²³ wydaje się racjonalną strategią przeciwdziałania wspomnianemu zjawisku odpadu. Taki efekt musiał zadziałać w przypadku uczestników badań, gdyż wszyscy, mimo opisywanych nasilających się trudności, ukończyli studia wyższe. Zdają się być osobami raczej z otwierającymi się niż zamykającymi perspektywami. Z pewnością dużą rolę odegrała tu odebrana przez nich edukacja, choć wcześniej ukazano już wiele problemów, jakie mieli z uczeniem się różnych przedmiotów szkolnych, jak również przedstawiono ich zastrzeżenia co do jakości oferty edukacyjnej dedykowanej osobom z uszkodzonym słuchem.

²² Chrzanowska I. (2009), *Zaniedbane obszary edukacji pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s.140–149.

²³ Glasser W. (2005), *Każdy uczeń może osiągnąć sukces*, Wyd. Pracownia Alternatywnego Wychowania, Łódź, s. 43–53.

Pomimo wskazanych ograniczeń, a także negatywnych doświadczeń szkolnych, uczestnicy badań często kończyli szkołę z bardzo dobrymi ocenami, co świadczy między innymi o tym, iż odnaleźli się w swoich placówkach, a te otworzyły im drogę do odniesienia sukcesu. Przyszli studenci stanowili z pewnością grupę najlepszych uczniów, stąd w ich autobiografiach pojawia się wiele wzmianek na temat ich bardzo dobrych ocen, świadectw z czerwonym paskiem, otrzymanych nagród za wyniki w nauce i listów gratulacyjnych dla rodziców. Wszyscy z dumą pisali o tych osiągnięciach:

Na zakończenie szkoły podstawowej [...] dostałem list gratulacyjny, z którego wynika, że wynikami w nauce i przykładną postawą zdobyłem uznanie nauczycieli i rówieśników. Również jest tam wzmianka, że jestem chlubą tej szkoły.

Mając wzorowe świadectwo z paskiem ze szkoły podstawowej, nie miałam żadnych problemów z [udziałem] w różnego rodzaju olimpiadach wojewódzkich i ogólnopolskich (oczywiście wśród niesłyszących – olimpiady historyczne, matematyczne, j. migowego).

Szkołę zawodową ukończyłam [...] z wynikiem celującym (świadectwo z czerwonym paskiem) i uzyskałam tytuł robotnika wykwalifikowanego w zawodzie krawiec, a moi rodzice otrzymali z rąk dyrektora list gratulacyjny.

Podczas mej edukacji w szkole podstawowej otrzymałam wiele nagród i wyróżnień. Moi rodzice, za zaangażowanie w życie szkoły, jak i całego ośrodka, zostali także niejednokrotnie wyróżnieni i otrzymywali podziękowania od dyrekcji za okazywaną pomoc.

Moi rodzice byli bardzo zadowoleni i dumni z moich osiągnięć. Od dyrektora i Rady Pedagogicznej otrzymali list gratulacyjny pełniło się ich i moje wielkie marzenie – mogłam studiować.

Mimo przejściowych trudności badani pozytywnie zbilansowali swoją dotychczasową edukację na różnych etapach kształcenia:

Mile wspominam okres nauki w szkole podstawowej, w której nie tylko było dużo nauki, ale również wiele innych atrakcji, takich jak wycieczki zorganizowane przez te szkoły.

Pięcioletnią naukę [...] wspominam jako okres, który pozwolił mi zdobyć ciekawy zawód, rozwinąć zainteresowania i zdać egzamin zawodowy oraz maturalny.

W obu krótkich wypowiedziach pojawiła się jednak ocena szkoły nie wyłącznie jako miejsca pobierania nauki, ale również takiego, w którym dzieje się coś więcej, toczy się szkolne życie, rozwijane są zainteresowania uczniów. Uczestnicy badań, mimo pewnych trudności w nauce, najczęściej lubili szkołę. Mieli jednak swoje preferencje jeśli chodzi o naukę przedmiotów szkolnych – jednych z nich uczyli się łatwiej od pozostałych, inne rozbudzały ich ciekawość poznawczą, z kolei podczas pewnych lekcji zdobywali umiejętności, które od razu mogli wykorzystać w życiu. Taki efekt uzyskanej kompetencji, którą można od razu wykorzystać w życiu, mogą przynieść nawet zajęcia logopedyczne czy rewalidacyjne, o czym pisała jedna z uczestniczek badań:

Najbardziej lubiłam zajęcia z rewalidacji indywidualnej, bo na nich dowiedziałam się wiele i bardzo wzbogaciłam swoje słownictwo.

Czasem w trakcie realizacji przedmiotu nauczyciel odkrywał szczególne zainteresowania swoich uczniów:

Zamiłowanie do literatury zawdzięczam polonistce, osobie niezwykle sumiennej, dobrej, pracowitej i całym sercem oddanej nauczaniu nie-słyszających.

Tutaj [w szkole] pierwszy raz zauważono mój historyczny zapęd. Był wtedy zwyczaj, że na olimpiady historyczne jeździli uczniowie od III klasy szkoły zawodowej. Ja byłem jeszcze w I klasie szkoły zawodowej. Nauczyciel historii [...] obserwował mnie od dłuższego czasu. Pewnego dnia w 1997 roku była wycieczka do Gdańska. Staliśmy przed pomnikiem Jana III Sobieskiego. Nauczyciel mnie zapytał, kiedy była bitwa pod Wiedniem. A ja bez chwili zastanowienia odpowiedziałem, że w 1683 roku. To bardzo ucieszyło pana Jacka, po czym powiedział: „Pojedziesz na olimpiadę historyczną!”. To wywołało poruszenie w całej szkole.

Olimpiady i konkursy przedmiotowe wydają się bardzo ważnym obszarem szkolnych działań edukacyjnych – dlatego warto spojrzeć na ten obszar z perspektywy wspomnień uczestników badań. Trudno

przedstawić wszystkie fragmenty narracji poświęcone tym doświadczeniom, gdyż brali w nich udział prawie wszyscy badani. Taka sytuacja nie powinna dziwić, gdyż była to młodzież, która zdaniem egzaminu maturalnego i dalszą nauką na studiach wyższych udowodniła swoje uzdolnienia w zakresie uczenia się. Wypowiedzi badanych wskazują na bardzo duży rozmach organizacyjny tego typu konkursów prowadzonych w szkołach specjalnych. Chodzi nie tylko o wyłonienie zwycięzców, ale także o to, by oddziaływaniem objąć jak największą grupę młodzieży. Z perspektywy uczestników badań jest to działanie bardzo słusznie. Olimpiady i konkursy, jak również zawody sportowe były dla nich okazją do spotkań oraz wypróbowania własnych sił w rywalizacji z innymi. Dołączone do autobiografii kopie dyplomów, wycinki z lokalnych gazet czy fotografie z tego typu imprez świadczą o tym, że dokumenty te stanowią dla studentów cenne pamiątki, są miarą ich sukcesów i potwierdzeniem własnej wartości. Większość tych dyplomów to zaświadczenia uczestnictwa, niekoniecznie zwycięstw, ale mają dla tych osób dużą wartość. Ci młodzi ludzie zachowując je, dokumentują swój udział w różnego typu konkursach szkolnych – choćby zwycięstwo w konkursie zbierania nakrętek od butelek – ale nawet w tych małych zwycięstwach trzeba dostrzec spójne doświadczenie sukcesu. Oto przykładowe narracje:

Pierwszym moim osiągnięciem było II miejsce w konkursie plastycznym pt. „Pies przyjacielem człowieka”, potem I miejsce w konkursie geograficzno-krajoznawczym. Przez okres szkoły podstawowej co rok otrzymywałam świadectwo z czerwonym paskiem za bardzo dobre wyniki w nauce i wzorowe zachowanie. Dodatkowo należałam do kółka recytatorskiego i tanecznego, chętnie angażowałam się w pracę samorządu szkolnego, zostałam przewodniczącą klasy, dyżuruowałam w bibliotece. Kończąc szkołę podstawową w 1996 roku, otrzymałam dyplom wzorowego ucznia.

[Otrzymałam] dyplom za aktywną pracę w samorządzie internatu, za wzorowe zachowanie, kulturę osobistą i okazywaną wszystkim serdeczność, a także dyplom za udział w XI Olimpiadzie Matematycznej dla Niesłyszących [...] w Krakowie. [...] Brałam też udział w XII Ogólnopolskich Zawodach Matematycznych Szkół Średnich dla Niesłyszących.

Inne [moje] osiągnięcia to dyplom „Kulturalnego wychowanka internatu” [...], a także dyplom za aktywną pracę w samorządzie internatu, wzorowe zachowanie, kulturę osobistą i okazaną wszystkim serdeczność.

W szkole zainteresowałam się rysunkiem. Wyhaftowałam też kilka obrazów. Lubiłam taniec. Występowałam w szkole jako Michael Jackson, który był wtedy moim idolem. Chwaliłam się i lubiłam pokazywać wszystkim, że mam talent do tańca. Chodziłam ze znajomymi słyszającymi na pantomimę co tydzień. Robiłam to systematycznie. W szkole lub w domu lubiłam sama, stojąc przed lustrem, tańczyć bez muzyki. Muzyka dla mnie nie była potrzebna. Umiałam dobrze naśladować taniec. Miałam wiele sukcesów w szkole i sporcie [...]. Byłam wielokrotną medalistką w biegach przełajowych i na krótkim dystansie, w skoku w dal, skoku wzwyż. Byłam zainteresowana pływaniem, lecz zrezygnowałam z tego dla lekkoatletyki.

Oprócz nagród za udział w konkursach o zasięgu lokalnym, szkolnych wyróżnień oraz świadectw udziału w różnych konkursach niektórzy studenci otrzymali bardzo prestiżowe ogólnopolskie nagrody i wartościowe stypendia:

Nadal dobrze się uczyłam, byłam najlepsza w szkole, osiągałam liczne sukcesy. Największy z nich to „Stypendium Prezesa Rady Ministrów” Jerzego Buzka w 2001 r.

Objęłam funkcję przewodniczącej szkoły. Organizowałam imprezy, takie jak „Dzień Nauczyciela”, „Dzień Głuchych”, „Andrzejki”, „Wigilia”, „Święta Wielkanocne”, „Dzień Dziecka” itp. W 2004 za bardzo dobre wyniki w nauce i sukcesy sportowe, jako najlepsza w szkole, otrzymałam stypendium Prezesa Rady Ministrów.

Zajęcia dodatkowe, plenery stały się moją pasją. [...] Podczas jednego z takich plenerów stworzyłem ogromną rzeźbę, upamiętniającą jedną ze stacji drogi krzyżowej – „Pan Jezus upada na ziemię”. Towarzyszyło to wizycie Jana Pawła II w Sopocie. Zostałem uhonorowany Nagrodą Prezesa Rady Ministrów. Poczulem wówczas, że każdego dnia idę naprzód i pokonuję bariery. Dla jednych niezauważalne, a dla innych nieodczuwalne zupełnie. Czułem, że moja komunikacja ze światem jest na dobrej drodze, a ja sam znajduję różnorodne środki wyrazu, by „przemawiać”, a otaczający świat mnie dostrzega i – co ważniejsze – rozumie.

Inni wygrywali olimpiady ogólnopolskie, i to niejednokrotnie:

Ze wszystkich przedmiotów miałam bardzo dobre oceny i dlatego brałam udział w olimpiadach z matematyki, historii oraz z plastyki. W tej szkole na olimpiadzie z matematyki w roku 2000 otrzymałam dyplom za pierwsze miejsce, a w olimpiadzie historycznej w 2000 roku zajęłam drugie miejsce. W ogólnopolskim konkursie historycznym, który odbył się w Przemyślu [...], zajęłam czwarte miejsce, a w matematycznym w Łodzi [...] również otrzymałam czwarte miejsce. W konkursie plastycznym brałam udział dwa razy, w latach 1998 i 1999 za pracę pt. „Trzeźwymi bądźcie” otrzymałam wyróżnienia.

Od V klasy zacząłem brać udział w ogólnopolskich olimpiadach i konkursach dla niesłyszących z języka polskiego i matematyki. [...] 1993 rok – Ogólnopolski Konkurs Znajomości Języka Polskiego – III miejsce; 1993 rok – XVI Międzyszkolne Zawody Matematyczne w Łodzi – nie zostałem laureatem; 1994 rok – II Ogólnopolski Konkurs Znajomości Języka Polskiego w Warszawie – II miejsce; 1994 rok – XVII Ogólnopolskie Zawody Matematyczne w Lublinie – II miejsce; 1995 rok – III Ogólnopolski Konkurs Znajomości Języka Polskiego w Lublinie – I miejsce; 1995 rok – XVIII Ogólnopolskie Zawody Matematyczne w Poznaniu – IV miejsce; 1996 rok – XIX Zawody Matematyczne w Olecku – nie zdobyłem czołowego miejsca [...].

To tylko początek długiej serii zwycięstw, które były udziałem tego studenta w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Skomentowała to jego nauczycielka: „Wszystkie nagrody tylko Tomek zabiera”. Nie sposób je tutaj wymienić – i tak zdominowały w opisie osiągnięcia innych osób, również przecież niemałe. Ale można traktować to jako przykład właściwych decyzji o wyborze ścieżki edukacyjnej oraz spójności wszystkich doświadczeń związanych z głuchotą. Głucha mama i słyszająca babcia od początku stymulowały rozwój chłopca w kierunku dwujęzyczności. Nauczyły go wcześniej czytać i – co najważniejsze – rozmiłowały w czytaniu. Ta naturalna wczesna dwujęzyczność, wsparcie emocjonalne i stymulacja poznawcza, zgodna z potrzebami rozwijającego się, ciekawego świata chłopca, dały znakomity efekt w postaci prawdziwych kompetencji w obu językach – ojczystym (polskim) i macierzystym (migowym). Młody człowiek, już jako uczeń, nie tylko wiedział, jakie są jego pasje, ale i wiele potrafił im podporządkować. Zupełnie niewiarygodnie brzmi historia o tym, że chłopiec ten uczył się przedmiotu,

który jest jego słabą stroną, by móc wyjeżdżać na olimpiady i konkursy, bo to umożliwiło mu zwiedzanie kraju i poznawanie miast. Takie działania można już opisywać w kategoriach transgresyjnych – zresztą nie jako jedyne spośród przedstawionych historii osób badanych. Dla tego uczestnika miasto jest odbiciem ludzkiej historii, która jest jego właściwą pasją – wielokrotnie jeździł na olimpiady matematyczne właśnie po to, by poznawać nowe miasta i oglądać ukochane pomniki postaci historycznych:

[...] Zawsze byłem humanistą. Moimi ulubionymi przedmiotami były język polski i historia. Tych przedmiotów najchętniej się uczyłem. Matematyka zawsze była moją „piętą Achilleś”. Ale jeździłem na takie zawody po to, by poznać nowe środowisko, znajomych i przede wszystkim miasta, gdyż w duszy jestem podróżnikiem. Na siłę uczyłem się matematyki, by wygrać eliminacje zorganizowane w szkole i móc brać udział na takich zawodach.

Na skutek pokonania pierwszych (wewnętrznych) granic, kolejne pokonuje się w sposób naturalny, a działania transgresyjne wzmacniane są kolejnymi – mniejszymi i większymi – sukcesami. W przypadku omawianej biografii widać stopniowe pogłębianie się partycypacji społecznej jej bohatera oraz poszerzanie i krystalizację jego zainteresowań. Kilka kolejnych fragmentów wybranych z narracji tego samego mężczyzny dokumentuje logikę rozwoju kompetencji, stawianie sobie nowych wyzwań i przenoszenie doświadczeń w pokonywaniu jednych barier na inne obszary życia. Rozwój ten ilustrują następujące fragmenty narracji:

Zacząłem się interesować przeszłością swojej rodziny. To był początek mojej pasji jako genealoga. Trzy lata później pierwszy raz wszedłem do budynku Archiwum Państwowego w L... [...] Pamiętam, że panie w pracowni naukowej były zaskoczone, że niesłyszący sam sobie radzi doskonale. Na początku patrzyły na mnie z przerażeniem, ale wraz z upływem czasu były coraz bardziej przychylne wobec mnie. Jak czasem czegoś potrzebowałem, np. pomocy, jeśli chodzi o specyfikę źródeł archiwalnych, to chętnie mi pomagały. To był mój pierwszy poważny kontakt z osobami słyszącymi.

Po jakimś czasie pojawiła się bariera, ale nie wydała się chłopakowi nie do pokonania:

Większość źródeł była pisana po rosyjsku, a było mi głupio ciągle prosić o pomoc pracowniczkę Archiwum Państwowego. Postanowiłem sam się nauczyć troszkę rosyjskiego na poziomie takim, bym umiał odczytywać potrzebne dla mnie informacje. Z racji tego, że przez większość czasu mieszkalem w internacie, do archiwum chadzałem w wolne dni od nauki, w ferie.

Jest wysoce prawdopodobne, że doświadczanie sukcesów oraz silna świadomość tego, iż bariery są po to, żeby je pokonywać sprawiły, iż ten sam młody człowiek, już jako student, podjął trudną decyzję o pokonaniu kolejnej przeszkody:

W tym okresie chodziłem do [pani] logopedy [...]. Pamiętam moje pierwsze spotkanie z nią. Była zaskoczona, że dorosły człowiek chce do niej chodzić. Wy tłumaczyłem jej swoją chęć słowami: „Proszę pani, wiem doskonale, że nigdy nie nauczę się «śpiewać», ale chciałbym przybliżyć swoją mowę chociaż trochę do mowy osób słyszających”. Taki argument ją przekonał i mnie przyjął. Zostałem pierwszym jej pacjentem [...] w wieku dorosłym. U niej także dużo się nauczyłem, głównie poprawnie wymawiać głoskę „p” i „l”. Wcześniej każdą głoskę „p” tendencyjnie zastępowałem na „b”. Jeśli chodzi o głoskę „l”, to dość niewyraźnie wymawiałem, dość cudzoziemsko.

Wracając jeszcze do podróży i zwiedzania Polski, które były ważne dla tego studenta, należy powiedzieć, iż inni uczestnicy badań również wielokrotnie pisali o tych doświadczeniach jako istotnych dla siebie. Liczba poznanych zakątków kraju i świata bardzo młodych jeszcze ludzi jest naprawdę imponująca. Jedni zwiedzali świat, wyjeżdżając na konkursy i olimpiady, inni na zawody sportowe – wymieniane są różne kraje: Francja, Niemcy, Belgia, Słowacja, Czechy i in. Jeden z uczestników opisywał wspomniany już wcześniej rejs żeglarski, podczas którego zobaczył Majorkę, Ibizę, Marsylię, Ceutę i Hamburg. Wycieczki i tzw. zielone szkoły, organizowane corocznie przez ośrodki (często jako nagrody za różne osiągnięcia), przyczyniły się również w dużym stopniu do poszerzania doświadczeń podróżniczych niesłyszących dzieci. Typowa zatem jest relacja jednej ze studentek, która pisze o wycieczkach krajoznawczych organizowanych przez nauczycieli ośrodka szkolno-wychowawczego, ale znamienne są także słowa studenta wskazujące, iż podróże są czymś, co naturalnie

towarzyszy realizacji pasji na takim poziomie rozwoju, gdy można się już podzielić nią z innymi:

Zwiedziłam między innymi: Trójmiasto, Kraków, Zakopane, Wrocław, Kotlinę Kłodzką, Góry Świętokrzyskie, Warszawę, Olsztyn, Poznań, Lublin, Częstochowę.

Wielokrotnie reprezentowałam miasto Siedlce na najwyższych rangą imprezach tanecznych w kraju i za granicą.

Polski Związek Głuchych zorganizował dla mnie i mojej siostry wyjazd do Strasburga, gdzie byliśmy w Parlamencie Unii Europejskiej – była to dla mnie wspaniała wycieczka.

Zainteresowania i aktywność uczestników badań są bardzo szerokie. Największym ograniczeniem pracy polegającej na syntezie doświadczeń pochodzących z biografii tylu osób jest konieczność zaprezentowania tylko wybranych fragmentów, podczas gdy tak wiele wydaje się fascynujących. To w dużym stopniu zasługa tego, z jakim zapałem opowiadali o nich sami uczestnicy. W narracjach pojawiały się opisy artystycznej działalności teatralnej, tanecznej, pantomimicznej, malarskiej, tkackiej, a także sportowej w różnych dyscyplinach, przy czym najczęściej działalność tego rodzaju podejmowana była przez nich w stowarzyszeniach, organizacjach czy grupach towarzyskich osób niesłyszących. Ważną rolę na polu animacji kulturalnej i integracji odegrały szkoły, ośrodki wychowawcze oraz uczelnie, na których studiowali niesłyszący studenci, a także kluby taneczne, teatry pantomimy i in. To bez wątpienia przejawy kultury g/Głuchych, którą współtworzą także uczestnicy niniejszych badań:

Tańcem i muzyką interesuję się od najmłodszych lat, już w wieku czterech–pięciu lat odczuwałem przyjemność, jaką one dają. Muzykę odbieram poprzez drgania docierające do mych stóp. Poprzez słuch za pomocą aparatu słuchowego wyczuwam rytm muzyki. Ona buduje mnie każdego dnia, sprawia że wstaję i zaczynam dzień z uśmiechem [...].Trzykrotnie występowałem na Ogólnopolskich Spotkaniach Artystycznych Osób Niepełnosprawnych w Elblągu. Brałem też udział w I Przeglądzie Twórczości Osób Niepełnosprawnych w Siedlcach oraz w II Europejskim Przeglądzie Małych Form Teatralnych w Solcu Kujawskim. Bardzo mile wspominam występ w Pałacu Kultury i Nauki

w Warszawie podczas koncertu „Dar Serce”. To było ogromne przeżycie i pierwsza próba występu przed tak liczną i zróżnicowaną widownią. Z każdego miejsca, w którym występowaliśmy, [zespół] przywoził liczne dyplomy, podziękowania i wyrazy uznania, co z pewnością motywuje i mobilizuje do dalszej pracy [...]. Występy te ukazują skryte w nas zdolności artystyczne. I mam nadzieję, że dają przyjemność nie tylko nam, ale i nas oglądającym.

Z zespołem związane były także dwie inne uczestniczki. Również dla nich udział w tym przedsięwzięciu artystycznym był ważnym elementem rozwoju osobistego, a także doświadczeniem społecznym, którego efekty są wykorzystywane w innych obszarach:

Często chodzę do klubu dla niesłyszących. Pomagam w zarządzie lokalnego Stowarzyszenia Niesłyszących. Sprzedaję czasami w zastępstwie w bufecie Stowarzyszenia. Pomagałam zbierać pieniądze na wycieczki. Organizowałam różne imprezy.

Aktywność sportowa, bardzo istotna dla głuchej młodzieży, dostarcza nie mniej doświadczeń i emocji. Piłka siatkowa należy do dyscyplin sportowych najbardziej popularnych wśród głuchych. Oto fragmenty narracji:

Trenowałam również w [...] Klubie Sportowym Głuchych „Radomig” w Radomiu. W 2003 roku brałam udział w Mistrzostwach Polski Niesłyszących Piłki Siatkowej Kobiet w Łodzi. Uznali mnie za najlepszą zawodniczkę niesłyszących w Polsce. Byłam taka szczęśliwa i wzruszona! Niezapomniany dzień! Dostałam piękny puchar. Do dziś mam pamiątki przechowywane w domu. Jestem bardzo dumna.

Od 1999 roku trenuję bardzo ciężko siatkówkę – 2 razy tygodniu po zajęciach lekcyjnych. Bardzo polubiłam tę dyscyplinę sportu. Aktywnie i systematycznie uczestniczyłam w treningach. Jednego roku byłam zawodniczką rezerwową. W 2000 roku w listopadzie odbył się mój pierwszy ważny mecz, były to Mistrzostwa Polski Niesłyszących w Piłce Siatkowej, gdzie zdobyłam puchar jako najlepsza zawodniczka. Byłam bardzo zaskoczona, ale bardzo szczęśliwa. W 2001 roku z reprezentacją Polski w siatkówce kobiet wyjechaliśmy na turniej, który odbywał się w Niemczech w mieście Wurzburg. Zajęliśmy III miejsce, byliśmy zadowoleni, bo było bardzo ciężko. Zagrałam bardzo dużo spotkań w całej Polsce – zdobyłam dużo pucharów i medali dla zarządu Łódzkiego

Klubu Sportowego Głuchych. Byłam najlepszą zawodniczką. Obecnie w domu mam sześć pucharów, które otrzymałam za uznanie mnie najlepszą zawodniczką w piłce siatkowej.

Ostatnią rzeczą, na którą warto zwrócić uwagę, analizując zebrane biografie w kontekście rozwijania przez badanych własnego potencjału, jest to, że z czasem oraz wraz z przybywaniem kolejnych doświadczeń i sukcesów, zainteresowania badanych krystalizowały się, a związane z nimi kompetencje doskonaliły. Można to prześledzić na przykładzie jednej z biografii, dlatego zaprezentowane będą do tego celu fragmenty narracji przedstawione już miłośnika historii. Pierwsze wzmianki o pojawiających się zainteresowaniach literackich dotyczą 9-letniego chłopca:

Zacząłem pisać krótkie opowiadania, ale niestety zawsze z tragicznymi zakończeniami [...]. Niektóre moje opowiadania się zachowały i są w moim posiadaniu. Noszą tytuły: *Burzowa pogoda*, *Złodziej korony*, *Zamek duchów*. [...] *Burzowa pogoda* była moim pierwszym opowiadaniem. Napisane zostało podczas pobytu u babci, wtedy była silna burza i padał deszcz. Coś mnie natchnęło, wziąłem kartkę i długopis. A po *Złodzieju korony* i *Zamku duchów* można zauważyć moje zamiłowania do historii²⁴.

W klasie maturalnej podjęta została próba napisania obszerniejszego tekstu, a nawet jego publikacji:

Zacząłem pisać poważne opowiadanie, które było opublikowane w gazecie szkolnej. Była to opowieść pt. *Matka i córka*, czyli o kontakcie między nimi. Matka [...] była słyszącą osobą, która miała niesłyszącą córkę – owoc miłosego związku z tragicznie zmarłym, niesłyszącym Fabianem. Pragnąłem stworzyć coś takiego, by pokazać słyszącym nasze codzienne problemy, krótko mówiąc, życie ludzi z zaburzeniami słuchu. Ale nie było nikogo, kto by mnie wspierał w rozwijaniu mojej twórczości, więc nie dokończyłem swojej powieści. Tylko pierwszy rozdział był napisany do końca, a pozostałe rozdziały zostały tylko w brulionach.

²⁴ Na potwierdzenie tych zainteresowań oraz specyficznego stylu autora jako 9-letniego chłopca przytaczam fragment udostępnionego przez niego opowiadania *Złodzieje korony*, zachowując pisownię oryginalną: „Po śmierci króla Jana V, królową została jego córka Aneta VI. Ludzie byli zadowoleni, jeden złodziej zachwycał się koroną królowej Anety VI. Wieczorem królowa spała w łóżku, złodziej wszedł przez balkon Anety VI, zobaczył koronę leżącą na stole, chciał ją zabrać. Za zamkiem z grobu wstał duch, jej tatuś Jan V. Złodziej przestraszył się i krzychał. Aneta VI obudziła się, zawołała wójwów, nie udało się go złapać, bo złodziej bardzo szybko skoczył z balkonu i uciekł. Aneta VI pamiętała, jak wyglądała twarz złodzieja”.

Historia rozwoju zainteresowań tego uczestnika badań jest dość niezwykła, więc chociaż w tej monografii analizy dotyczą okresu sięgającego do matury, warto jednak prześledzić pełny ich rozwój. Dowodzi to m.in., jak silne potrafią się okazać pasje z dzieciństwa. W czasie studiów zamiłowanie do pisania powiązało się z pasją historyczno-genealogiczną:

W 2001 roku brałem udział w I sympozjum poświęconym bł. Bp. Władysławowi Goralowi, który jest rodzonym bratem mojej praprababci ojczystej. Organizator tego sympozjum, prof. C. Taracha [...], zauważył moją pasję genealogiczną, a szczególnie [...] archiwistyczną. Zaproponował, bym materiały dotyczące przodków ze strony Goralów wykorzystał do publikacji. Efektem był mój debiut w postaci dwóch artykułów o charakterze naukowym, opublikowanych w zbiorowej pracy poświęconej zacnemu biskupowi.

W końcu skryształizowane zainteresowania i nabyte kompetencje zostały wykorzystane w pracy magisterskiej, a obecnie także w ramach podjętego doktoratu oraz przy pisaniu artykułów do miesięcznika „Świat Cisy”:

[Na seminarium magisterskim prof. Henryka Wąsowicza] pracowałem nad swoją rozprawą pt. *Ród Ś. z Gutanowa w latach 1810–1957*. To była praca z dziedziny trzech działów: genealogii, antroponomastyki i demografii historycznej [...]. Zacząłem od roku 1810, gdyż z tego roku zachowały się najstarsze księgi USC Garbów, przechowywane w Archiwum Państwowym w Lublinie, a 1957 rok to data śmierci mojego pradziadka Piotra Ś.

Zmierzając do końca tego – z konieczności bardzo wycinkowego – przedstawienia obszarów aktywności i sukcesów uczestników, należy podkreślić, że to dzięki swoim szkołom (często specjalnym, ale nie tylko) uczestnicy badań doświadczyli pierwszych sukcesów. Z czasem było ich coraz więcej na coraz szerszych polach. Można powiedzieć, iż uczyli się ich doświadczać i stopniowo odważali się wychodzić ze swoją aktywnością również poza szkoły i ośrodki. Ich coraz aktywniejsze uczestnictwo na coraz szerszych polach nie tylko dostarczało wielu doświadczeń społecznych, kulturowych i poznawczych, ale również przyczyniało się do poczucia większej wartości i przekonania się o swoich własnych możliwościach. Był to też najczęściej ten zakres działań pozaszkolnych, który pozwolił wypróbować osiągnięte kompetencje oraz świadomie uznać zakres uzyskanego

wsparcia ze strony innych osób, bez umniejszania własnego wpływu na swoje życiowe osiągnięcia.

Nie jestem osobą, która się chwali, ale jednak bardzo się cieszę z tego, co udało mi się do tej pory w życiu zrobić i osiągnąć. Dzięki rodzicom, otoczeniu rodziny, którzy mnie motywowali zawsze, także znajomi, przyjaciele, nauczyciele, i w podstawówce, liceum, zawsze mogłam liczyć na ich pomoc. Ale muszę powiedzieć [...], że bardzo dużo sama pracowałam, nie liczyłam na ulgi, czy na to, żeby ktoś coś za mnie zrobił. Zawsze wiedziałam, że muszę sama się starać.

Do tego wszystkiego dochodzą emocje, niepokoje i radości związane z maturą i otwarciem się drogi do studiów wyższych. Organizacja matur w przypadku uczniów głuchych rodzi wiele problemów natury prawnej i metodycznej. Z jednej strony bowiem egzamin maturalny jest egzaminem państwowym, potwierdzającym poziom kompetencji z wybranych przedmiotów. Chodzi więc o to, by testy były porównywalne (jednakowe) dla wszystkich uczniów. Z drugiej strony należy traktować różnego rodzaju wsparcie udzielane uczniom z niepełnosprawnością jako działanie wyrównujące szanse. Z tego powodu wprowadzane są różne dostosowania (m.in. inny arkusz egzaminacyjny dla głuchych, możliwość obecności tłumacza, dłuższy czas pisania testu i in.). Uczeń słabosłyszący (ubytek do 90 dB) ma prawo do korzystania z aparatury technicznej w czasie egzaminu, poza tym nie korzysta z innych udogodnień. Problem natury prawnej sprowadza się do tego, że wielu uczniów nie wie o przysługujących im prawach. Problem metodyczny wiąże się z kolei z nieporównywalnością wyników uzyskanych przez głuchych i słyszących uczniów. Egzaminy te ciągle budzą kontrowersje, zarzuca się im zaniżony poziom wymagań. Z doświadczeń uczestników badań wynika, iż jest to najtrudniejszy moment w ich życiu. Wspominają, iż uczyli się do egzaminu całymi miesiącami, często rezygnując na rok z innych zajęć, kontaktów ze znajomymi. Odczuwali wielką presję rodziców:

Wiedziałem, że muszę zdać. Mamie bardzo na tym zależało, tyle lat ze mną pracowała.

To było bardzo ważne dla moich rodziców. Mówili, pocieszali, że nic się nie stanie, ale ja wiem, że to tylko takie mówienie. Bez przerwy opowiadali, że ten zdał, że ten zdał, a potem mówili: nie, nie, nic się nie stanie.

Miałam bardzo dobrą korepetytorkę. A mama jeździła ze mną i też się uczyła, i powtarzała. Nie chciałam robić jej przykrości.

Do matury bardzo bałam się przystąpić. Mama tłumaczyła, wychowawczynie tłumaczyła, ja nadal czułam wielki strach.

Niestety, czasem pojawiały się naciski z zupełnie nieprzewidzianego kierunku. W kilku pracach pojawiły się wzmianki o tym, że nauczyciele nie chcieli, aby uczniowie przystępowali do matury.

[Nauczyciele] przekonywali nas, żebyśmy nie przystępowali do matury, że nie mamy szans, że po co. Czasem dawali lepsze oceny, gdy ktoś nie przystąpił do matury. No i udało im się. Większość klasy nie przystąpiła.

Trzeba przyznać, że jest to bezduszne zachowanie, obliczone na fasadową sprawozdawczość ukrywającą porażki w postaci słabych wyników maturalnych. Zachowanie takie należy uznać za sprzeczne z etyką nauczyciela, który powinien zachęcać uczniów do pracy, a nie odwrotnie.

Przebieg przygotowań do egzaminu maturalnego zajmuje dużo miejsca w relacjach uczestników badań, przez co nie sposób przytoczyć ich tu w całości. Przy tym przygotowania te związane były z negocjacjami, kalkulacjami, opracowywaniem strategii co i jak zdawać, a czego unikać. Ponadto w szkołach rozpowszechniana była pogłoska, że w szkole specjalnej prawie nikt nie zdaje matury. Mimo to młodzi ludzie walczyli – także ze świadomością, że:

Potem to już rodzicom tak nie zależy. Ale matura to droga do przyszłości.

Niezdanych matur rzeczywiście było dużo, także wielu uczestników miało poprawki z jakichś przedmiotów lub powtarzało ponownie cały egzamin. Wątki rozterek, ciężkiej pracy, porażki zbiegają się w wypowiedzi jednej ze studentek i ta dłuższa wypowiedź niech posłuży tu za przykład:

Miałam język polski, język angielski i wybrałam sobie biologię. Jeździłam na różne koła z tych przedmiotów [...]. Z języka angielskiego zdałam tylko ja z całej klasy, ale z języka polskiego i z biologii już nie zdaliśmy. W ogóle. Więc tak naprawdę tylko ten angielski jakoś przeszedł. Myślałam, żeby zrezygnować, że może za ciężko. Już nawet podejmowałam decyzję odnośnie tego, ale mama cały czas przekonywała mnie, że może jednak powinnam spróbować. Wahalam się. Nie

wiedziałam, co mam zrobić. Przychodziłam cały czas na spotkania koła biologicznego. [...] Nauczyciel, który prowadził to koło, doradził mi, żebym może zamiast tej biologii, która sprawia mi problem, wybrała historię. Historię i WOS. W dalszym ciągu zastanawiałam się, czy ta biologia, czy ta historia. Później okazało się, że wiele osób wybrało historię. No i tak sobie pomyślałam: no trudno, może też spróbuję. [...] Jeździłam z kolei na koło historyczne. Tam już była inna pani, która znacznie lepiej tłumaczyła wszystko, lepiej rozumiałam. Ćwiczyłam, rozwijałam się.

Sam przebieg egzaminu zawsze był bardzo emocjonujący:

Pamiętam, jak w czasie tego egzaminu ustnego w sali siedziałam i trzęsły mi się nogi. Pierwszy raz w życiu tak się stresowałam, ale dałam sobie radę i ładnie opowiadałam. Czekałam na wynik z koleżankami, starałam się wygłupiać trochę, aby nie martwić się tym wynikiem. Tuż przed wynikiem, weszliśmy do sali, gdzie zauważyliśmy zadowoloną twarz Pani dyrektor. Pogratulowała nam, że wszystkie zdałyśmy i przedstawiła nam wyniki. Tak się tym ucieszyłam z koleżankami, że skakałyśmy po korytarzu ze szczęścia.

Przyszedł maj. Czas matur. Wszystkie ustne egzaminy zdałam. I tak naprawdę jeszcze do końca, do ostatniej chwili byłam przekonana, że mi się nie uda i że skończę na ul. Siedleckiej, w Studium Gastronomicznym. Złożyłam tam nawet wszystkie dokumenty, tak jakbym już gotowała tam sobie miejsce. Później, w dniu, kiedy wszyscy dowiadawali się o swoich wynikach, zanim jeszcze dotarłam do szkoły dostawałam SMS-y od koleżanek z gratulacjami. Byłam zdziwiona, w szoku, nie wiedziałam, dlaczego, co? Może to jakaś pomyłka? Nie, niemożliwe! I dopiero jak pojechałam do szkoły, zobaczyłam, że naprawdę udało mi się. Mama popłakała się ze szczęścia. Tak naprawdę pocieszałam ją żeby nie płakała, że nie będzie źle, a mama mówi: „nie, nie, nie – ja płaczę ze szczęścia!”

Uczestnicy badań wielokrotnie używali określenia „mój najpiękniejszy dzień w życiu”. Dotyczy to chwil triumfu w turniejach, jak w przypadku cytowanej nieco wcześniej uczestniczki zawodów sportowych, ale bardzo często są to także momenty związane z zamykaniem kolejnych etapów edukacji: egzaminy zawodowe, egzamin maturalny, pomyślne przejście przez egzaminy wstępne, w przypadku tych, którzy już ukończyli jakieś studia

– dzień egzaminu dyplomowego. Studenci i studentki pisali: „poczułem łzy”, „byłam dumna, że ja, niesłysząca, osiągnęłam więcej niż moje słyszące koleżanki”, „nigdy w życiu się tak nie czułem”, „nie mogłam uwierzyć w moje szczęście” itd. Emocje, zawsze obecne w takich chwilach, nabierają szczególnego znaczenia, jeśli pokonanych zostało tyle barier. Przy tym wszystkim wydaje się jednak, iż najwięcej emocji i niepewności do końca towarzyszyło egzaminowi maturalnemu. Matura – w świetle tych opowieści – wydaje się dla niesłyszącej młodzieży egzaminem, a zarazem progiem szczególnym: umożliwia zdobywanie dalszego, wyższego wykształcenia, zamyka ostatecznie wszelkie specjalne formy edukacji i unieważnia upośledzające dyskursy głuchoty. Zdanie matury oznacza pokonanie „wąskiego przejścia” edukacyjnego, gdyż otwiera to drogę na studia wyższe, a w dalszej perspektywie znosi segregację ze względu na niepełnosprawność. Tu liczy się już tylko poziom kompetencji. Zatem to egzamin maturalny traktowany jest wśród innych sukcesów edukacyjnych jako ten, który powoduje największy jakościowo skok, dający poczucie wolności oraz potwierdzający słuszność hasła, które staje się mottem przewodnim dla społeczności Głuchych: „Głusi mogą wszystko, poza słyszeniem”²⁵.

²⁵ Relacja z konferencji: *Głusi Mają Głos 3: Ja – my-oni. Jak poczuć siłę we wspólnym działaniu?* Cykliczna już konferencja organizowana przez osoby Głuche i blisko związane z kulturą i społecznością Głuchych staje się kolejnym ważnym wydarzeniem środowiskowym, wpisującym się w tę kulturę. Zob. *Relacja z konferencji GMG3 (2011)* [w:] *Stowarzyszenie Tłumaczy Polskiego Języka Migowego* [online], [dostęp: 17.01.2013]. Dostępne w internecie: http://www.stpjm.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=235%3Arelacja-zkonferencji-gmg3&catid=1%3Alatest-news&lang=pl.

Zaulek

Trudno dostępne, ukryte miejsce; mała, wąska uliczka; czasem ciemna, podejrzana. Ślepy zaulek to z kolei miejsce, w którym się utknęło i nie można z niego wyjść, a przynajmniej trudno się z niego wydostać. Nazwa ta używana jest też na określenie pułapki, w którą się wpadło. Zaułki ma każde miasto, najczęściej nie należą one do zbyt bezpiecznych, ale mają też do odegrania w nim swoją rolę. Przyciągają ubogich, dają schronienie biednym, tworząc klimat i niepowtarzalną atmosferę miejsca/miasta.

Prospekt

Druk reklamowy, zapowiadający coś nowego – instytucję, przedsięwzięcie, pomysł na przyszłość. Stąd w psychologii, socjologii czy antropologii używa się określenia „orientacja prospektywna” na określenie orientacji temporalnej ukierunkowanej na przyszłość, w odróżnieniu od „orientacji retrospektywnej”, oglądającej się wstecz [E. Tarkowska (1987), *Czas w społeczeństwie. Problemy, tradycje, kierunki badań*, Ossolineum, Wrocław]. Prospektywny to inaczej przyszłościowy, z widokiem na przyszłość, od łac. *prospectus* – widok, widoczność, wygląd. Z kilku znaczeń przedrostka PRO- w złożeniach warto wskazać na łac. *pro* – dla kogoś, w czyimś imieniu, w czyjejś obronie, charakterystyczny dla wyrażen popierających kogoś czy coś, oznaczających sprzyjanie komuś, sympatię, rzecznictwo – a więc także rolę, w jakiej występuje wobec uczestników badań wspierającą ich działania emancypacyjne autorka książki...

Inne znaczenie słowa prospekt to szeroka ulica. W przeciwieństwie do zaułków, prospekty są to jasne, proste i ruchliwe ulice, pełniące rolę arterii miasta, a więc dróg kluczowych dla jego funkcjonowania. Prospekt w końcu to także widok miasta, jego panorama, weduta, a więc słowo to spina klamrą znaczeniową przyjętą metaforę porządkującą „miasta” [zob. s. 241 niniejszej książki].

Rozdział 6

Zaułki i prospekty

Przejmowanie kontroli nad swoim życiem

Droga życiowa uczestników badań rozumiana w kategoriach przemiany osobistej prowadzi do osiągnięcia podmiotowej autonomii w wyniku procesu uwalniania się od opresji niepełnosprawności oraz – jak zawsze, gdy analizowany jest okres od dzieciństwa do dorosłości – na skutek procesów dojrzewania i poszukiwania swojej tożsamości, co jest tak udziałem osób niesłyszących, jak i słyszących. To po prostu zadanie rozwojowe dla każdego. Z kolei ich droga życiowa rozumiana metaforycznie prowadzi od galerii z obrazami dzieciństwa (wpisującymi się jako doświadczenia dzieciństwa bardzo silnie w osobowość człowieka), poprzez zaułki i pasáže, i wyprowadza na otwarte przestrzenie dorosłego życia. Przypisano jej metaforę prospektu, nawiązując do prospektywnego charakteru orientacji młodego człowieka, który kończy pewien etap rozwoju i edukacji i planuje z rozmachem dalsze życie.

Zaułki i prospekty mogą być metaforą słabych i silnych stron, szans i zagrożeń – tych edukacyjnych, i tych życiowych. W tym rozdziale zostanie ona nałożona na opozycję: zależność/niesamodzielność – samostanowienie/samodzielność. Pojęcie osoby zależnej pojawia się ostatnio w dyskursie jurydycznym jako odpowiednik pojęcia niepełnosprawności (i nie tylko), jednak pomija ono aspekt psychofizyczny, a koncentruje się jedynie na kontekście relacji społecznych¹, zatem można je uznać za zgodne ze społecznym modelem niepełnosprawności i założoną neutralnością

¹ Osoba zależna – oznacza osobę wymagającą ze względu na stan zdrowia lub wiek stałej opieki, połączoną więzami rodzinnymi lub powinowactwem z osobą objętą usługami lub instrumentami rynku pracy lub pozostającą z nią we wspólnym gospodarstwie domowym. *Bezrobotni – pomoc, rejestracja, uprawnienia, aktywizacja* (2011) [w:] ngo.pl [online], [informacja ze strony www], Warszawa [dostęp: 15.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://pomocspoleczna.ngo.pl/x/71702>.

pojęcia (osobą zależną jest także dziecko czy też okresowo chory członek rodziny). Uczestnicy badań z pewnością byli niegdyś osobami zależnymi od swoich rodzin: po pierwsze – jako dzieci, po drugie – cierpiąc na ciężkie i przewlekłe choroby oraz niepełnosprawność spowodowaną uszkodzeniem słuchu. W przypadku współwystępowania tych czynników łatwo o generalizację i traktowanie również dorosłego niepełnosprawnego jak osoby zależnej, a również on sam w tę rolę może wchodzić, choć mógłby być samodzielny.

Samo okresowe poczucie zależności od innych nie powinno być problemem – we wspieraniu osób zależnych wyraża się przecież rodzinna więź i solidarność. Natomiast może nim być wtórna stała niesamodzielność, która w przypadku dzieci przekłada się na zaburzenia zachowania, a w przypadku dorosłych wpływa na zaburzenia osobowości². Osobowość zależna³ stanowi poważne ograniczenie w planowaniu i realizacji planów samodzielnego życia człowieka, może także tworzyć patologiczną więź z osobami, od których jest się zależnym. Jest to ryzyko wpisane w wychowywanie dziecka z niepełnosprawnością⁴, któremu jednak można

² Według kryteriów diagnostycznych ICD-10 osobowość zależną (F.60.7) diagnozuje się przy zaobserwowaniu w okresie przynajmniej 6 miesięcy trzech spośród następujących kryteriów: 1) pozwalanie innym na przejmowanie odpowiedzialności za swoje decyzje; 2) podporządkowywanie potrzeb potrzebom innych; 3) niechęć do stawiania wymagań osobom, od których jest się zależnym; 4) obawa przed niezdolnością do zatroszczenia się o siebie wynikająca z osamotnienia, powodująca dyskomfort; 5) obawa przed opuszczeniem; 6) ograniczona zdolność podejmowania decyzji bez radzenia się innych. Zob. *Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób ICD-10* (b.r.) [in:] *World Health Organization* [online], [informacja ze strony www], Geneva [dostęp: 17.03.2013]. Dostępny w internecie: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en>. Natomiast podręcznik diagnostyczny DSM-IV opisuje tę osobowość według następujących kryteriów: 1) trudność podejmowania codziennych decyzji bez ciągłych rad i wsparcia ze strony innych; 2) potrzeba, żeby inni brali na siebie odpowiedzialność za większość istotnych sfer naszego życia; 3) trudności w wyrażaniu niezadowolonia z innych spowodowane obawą przed utratą wsparcia lub aprobaty; 4) trudności w inicjowaniu projektów lub robieniu czegoś samemu, wynikające raczej z braku zaufania do własnych sądów lub zdolności, niż z braku motywacji czy energii; 5) nadmierne starania w celu uzyskania wsparcia psychicznego ze strony innych, prowadzące do ofiar polegających na robieniu rzeczy nieprzyjemnych; 6) poczucie niewygody lub bezradności, kiedy jest się samemu, wynikające z wyolbrzymionych obaw co do bycia zdolnym do zaopiekowania się samym sobą; 7) gwałtowne poszukiwanie nowych związków jako źródeł opieki i wsparcia, gdy bliskie związki się kończą; 8) nierealistyczne zaabsorbowanie lękami przed byciem pozbawionym opieki. Zob. American Psychiatric Association (2000), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV* ed. Text Revision (DSM-IV-TR).

³ Przy okazji warto zwrócić uwagę, iż termin „osoba zależna” poprzez duże podobieństwo do terminu „osobowość zależna” nie wydaje się dobrą propozycją terminologiczną.

⁴ Oprócz innych zaburzeń osobowości, powiązanych z doświadczeniami bycia osobą niepełnosprawną, tzw. osobowości homilopatycznej.

zapobiec poprzez właściwe wychowywanie, którego elementem jest m.in. wspomaganie w osiągnięciu samodzielności i dążeniu do stanowienia o sobie (tzw. samostanowienia, zbieżnego z pojęciem autonomii). Są to pojęcia zbliżone do siebie, jednak samodzielność i samostanowienie nie zawsze znaczą to samo. Samodzielność wiązana jest najczęściej z samoobsługą, zaś samostanowienie z umiejętnością i możliwością podejmowania decyzji i reprezentowania samego siebie. Trzeba zwrócić uwagę, że dla tego drugiego terminu trudno w języku polskim znaleźć inny synonimy niż opisowe: „mówienie własnym głosem” czy „zabieranie głosu we własnej sprawie”⁵. A jeśli trudno nawet znaleźć przystający do realiów życia głuchych odpowiednik pojęciowy – to należy zastanowić się nad tym, co oznacza dla nich samostanowienie i jak wpływa na kwestię ich autonomii.

Samodzielność w przypadku osób niesłyszących, jak wynika z analizy wprowadzonych z narracji kodów, nie zawsze oznacza to samo. Często bowiem uczestnicy badań byli wręcz zmuszeni do osiągnięcia wczesnej samodzielności, co wiązało się najczęściej z umieszczeniem ich w szkołach z internatem. Zjawisko to jest bardzo powszechne w Polsce, gdyż wyspecjalizowane ośrodki – z konieczności – obejmują zazwyczaj swoim zasięgiem duże obszary, natomiast w większości miast brak jest w ogóle szkół specjalnych dla osób z uszkodzonym słuchem. Z drugiej strony są i takie, gdzie placówek tego rodzaju jest kilka (np. Warszawa, Łódź, Kraków czy Wrocław), ale miasta te są w mniejszości. Przy tym obecnie wiele ośrodków jest likwidowanych z powodów demograficznych, co jeszcze bardziej przerzedzi sieć tych placówek. Wyjazd małego dziecka z domu do internatu jest trudnym emocjonalnie wydarzeniem, co już zostało opisane wcześniej, natomiast w tym miejscu, gdzie kontekstem jest problem samodzielności, wątek ten może posłużyć dla uświadomienia, że mieszkanie w internacie wymusza na dziecku ten rodzaj samodzielności, przez który rozumie się czynności samoobsługowe:

Mieszkałam wtedy już w internacie, całe życie zresztą potem mieszkałam w internacie: i w liceum, i na studiach. Na początku [...] trudno było się przystosować, bo jeszcze małym dzieckiem byłam, ale potem już było dobrze. Uważam, że to bardziej sprzyja samodzielności, jednak ma się

⁵ Używa się jeszcze określenia rzecznicztwo własne, będącego odpowiednikiem angielskiego *self-advocat* (w wersji spolszczonej selfadvokat).

więcej obowiązków, szybciej człowiek staje się samodzielny niż wówczas, kiedy mieszka się z rodzicami. Ale na pewno tęskniłam – to jest trudne... tak daleko od domu.

Trzeba też pamiętać, że bariera komunikacyjna powoduje, iż osoby niesłyszące czują się bezradne w wielu życiowych sytuacjach, np. u lekarza, w banku, w podróży, tym bardziej osiąganie samodzielności w tym zakresie może dawać poczucie kontroli nad własnym życiem:

Stałam się bardziej samodzielna i odważna. Nie czuję większego stresu, gdy muszę załatwić jakąś sprawę w urzędzie czy zrobić zakupy. Nie bałabym się też wybrać w samodzielną podróż w dowolne miejsce w Polsce, co nawet dla wielu zdrowych bywa barierą nie do pokonania.

Natomiast kwestia samostanowienia jest już innym problemem. Dotyczy możliwości decydowania o sobie, a więc w pierwszym rzędzie pełnego dostępu do informacji, a w dalszej kolejności jest przejawem rozumienia swojej sytuacji w konkretnym kontekście społecznym, który tę sytuację kształtuje i wyznacza pola dostępnych wyborów, określa ich skutki, konsekwencje, obowiązki. To cała złożona rzeczywistość, obejmująca także kwestię pisanych i niepisanych praw. Ich nieprzestrzeganie oznacza ograniczenie lub pozbawienie możliwości decydowania o sobie. Doświadczają tego często głuche dzieci, za które podejmowane są decyzje w ważnych dla nich sprawach. Dlatego istotne, aby młody człowiek potrafił podjąć dojrzałą decyzję samodzielnie, z pełnymi jej konsekwencjami. Poniższy fragment narracji świadczy o wcześniej nabytej samoświadomości i umiejętności kierowania własnym życiem:

Wszyscy chcieli, żebym poszła na krawcową! Tak, składałam już nawet dokumenty do K. do szkoły zawodowej. W ostatniej chwili, tzn. przed egzaminem w W. [do liceum zawodowego], poczułam, że nie mogę jechać do Krakowa! Dlaczego mam być w Krakowie? Przecież najlepsza w klasie byłam, bardzo dobrze się uczyłam. Tak to jest: mama jest krawcową, no i chciała, żebym ja też była, ale nie, nie mogłam. Ubłagałam dyrektorkę, żebym mogła pojechać do Warszawy. No i pojechałam tam – i zdałam. Rodzice nic nie wiedzieli, dopiero jak przyszło pismo, mama pyta się: „co to za Warszawa?”. A ja mówię, że tam będę uczyła się. Mama przeraziła się bardzo, no bo przecież Warszawa daleko – i taka duża, i koszty, ale pozostawiła mój wybór tak, jak ja

chciałam. I teraz się bardzo cieszę, zresztą rodzice też [cieszą się], że tak wybrałam i że tak się to wszystko potoczyło.

Jednak najważniejszym problemem związanym z tym obszarem jest kwestia dostępu do języka i to zarówno w aspekcie praw, wartości, jak i praktyk społecznych. Problem prawa do języka jest bowiem tylko deklaratorywnie rzeczą oczywistą i prostą, chociażby dlatego, że prawo poszczególnych jednostek może pozostawać ze sobą w konflikcie, np. prawo dziecka do języka ojczystego – prawo dziecka do języka migowego – prawo rodziców do wychowania dziecka w swoim języku. Druga rzecz to kwestia wartości – jak wskazują doświadczenia badanych, decyzje dotyczące wyboru języka dla dziecka głuchego są często ideologizowane, tzn. w ślad za nimi może iść aprobata albo też dezaprobata społeczna, dziecko skazane może być ostracyzm lub nawet napiętnowane. Wybór obarczony jest więc ryzykiem zniewolenia – niegdyś identyfikowanym z zakazem używania języka migowego, dziś np. z piętnowaniem osób używających języków osób słyszących lub różnego rodzaju „protez” językowych (np. fonogestów czy SJM). Naciski społeczne napływające ze wszystkich kierunków ograniczają swobodę wyboru, a wobec tego jedynym środkiem zaradczym jest znalezienie i trzymanie się swojej własnej racji – pozwala to stawić opór wszelkim naciskom i dostosować decyzję do własnych potrzeb komunikacyjnych.

Maria Czerepaniak-Walczak uważa, że podstawowe kompetencje emancypacyjne to „mówić” i „działać”, a ich podstawą jest świadomość krytyczna człowieka⁶. „Mówić” – w odniesieniu do osób z uszkodzonym słuchem może być rozumiane zarówno dosłownie (wtedy staje się to kolejnym czynnikiem opresyjnym) lub przenośnie, w znaczeniu: „komunikować”. Aspekt działania musi uwzględnić kontakty z innymi ludźmi. Wycofanie się ze świata społecznego oznacza oddanie pola słusznemu każdemu z racji przynależności do społeczeństwa. Unikanie lub ograniczenie kontaktów interpersonalnych nie jest zgodne z interesem emancypacyjnym jednostki, dla której ważna jest możliwość wchodzenia w interakcje społeczne, umożliwiające dialog (także międzykulturowy), czyli wolne od wszelkich dyktatorskich zapędów⁷. Można było znaleźć wiele kodów *in vivo*, które wskazywały na to, że uczestnicy badań mają

⁶ M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna*, GWP, Gdańsk, s. 128–134.

⁷ J. Habermas (1999), *Teoria działania komunikacyjnego*, PWN, Warszawa, s. 504.

potrzebę takiej komunikacji. Znalazły się wśród nich takie hasła kodo-we⁸, jak: „wyrażać opinię”, „mówić «nie»”, „decydować o sobie”, „prowa-dzić «intymną rozmowę»”, „być wysłuchanym”, „komunikować się przez komunikatory”, „czytać”, „pisać”, „publikować”, „pisać pamiętnik”, „mieć swoje zdanie”, „mieć swoje forum”.

Z pozytywnych doświadczeń uczestników badań w zakresie rozwija-nia kompetencji komunikacyjnych, które w ich przypadku zdecydowały o odniesieniu sukcesu, można wygenerować następujące przesłania-za-lecenia dla osób niesłyszących oraz słabosłyszących, dążących do posze-rzania swoich pól wolnościowych:

- nie unikać wysiłku włożonego w naukę języka;
- uczyć się języka ojczystego;
- uczyć się pisanania;
- uczyć się języka migowego;
- uczyć się języków obcych (angielskiego);
- poznawać alternatywne środki komunikacji;
- dużo czytać.

Wśród uczestników badań panowała jednomyślność co do tego, iż dwujęzyczność jest najkorzystniejszą formą kompetencji lingwistycz-nych, a przecież większość z nich to osoby z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słuchu, preferujące język migowy. W ich przypadku oka-zała się ona czynnikiem sprzyjającym edukacyjnemu awansowi. Do-brze kwestię tę oddają słowa Marii Czerepaniak-Walczak, która pisze, że: „kompetencje komunikacyjne stanowią warunek osiągnięcia wolności i sprawiedliwości”⁹. Co więcej, autorka wskazuje, iż dla osiągnięcia pełni kompetencji komunikacyjnych potrzebny jest dostęp do:

- języka macierzystego (takiego, jakim mówią małe dzieci);
- języka ojczystego (takiego, jakiego używają członkowie wspólnoty);
- języka oficjalnego (takiego, jaki jest używany w sytuacjach formal-nych – biurokratycznych, ale także edukacyjnych)¹⁰.

Można przypuszczać, że sukces edukacyjny, przekładający się na in-dywidualne emancypacje wielu uczestników badań, był możliwy właśnie

⁸ Dla spójności tekstu kody te podaję w ujednocionej formie bezokolicznikowej.

⁹ M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna*, GWP, Gdańsk, s. 135.

¹⁰ Tamże, s. 135–136.

dlatego, że osoby te, będąc dwujęzycznymi, osiągnęły wysokie kompetencje w każdym z trzech wymienionych zakresów. Niestety, nie można tak powiedzieć o wszystkich, a problemem jest najczęściej niedostatek kompetencji w trzecim obszarze. Ale nawet wtedy, gdy nie osiąga się pełni kompetencji komunikacyjnych, nie odbiera to wartości osiągniętemu wykształceniu. Każdy kolejny szczebel edukacji pozwala poszerzać obszary kontroli nad własnym życiem, do czego sprowadzić można istotę samostanowienia. Mimo że związki edukacji z emancypacją są bardzo silne, edukacja nie realizuje wyłącznych celów emancypacyjnych. Można nawet powiedzieć, że bardziej zainteresowana jest celami adaptacyjnymi.

Na koniec tych rozważań można jeszcze spróbować uporządkować wnioski dotyczące dwujęzyczności, na które naprowadza analiza zebranego materiału badawczego. Dwujęzyczność daje szansę zwiększenia osobistych zasobów emancypacyjnych, ale trzeba ustalić najpierw pewne warunki wstępne:

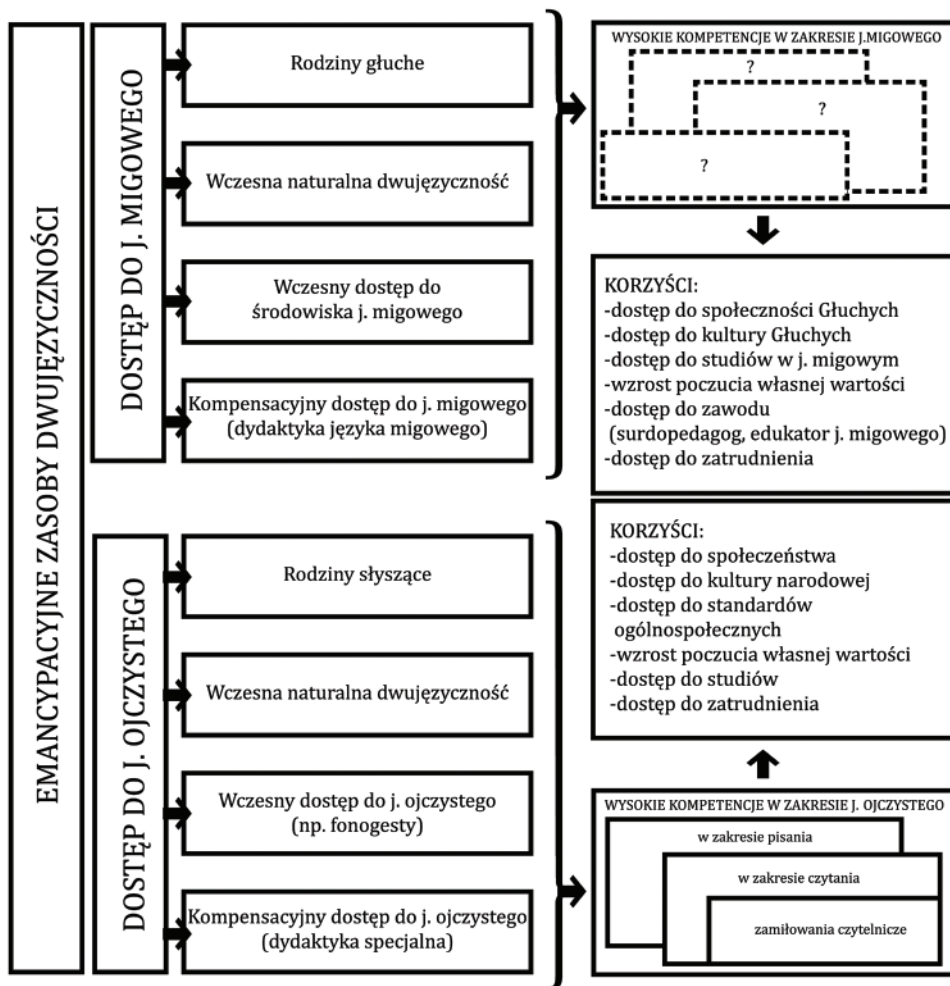
1. Jak uzyskać dostęp do języka migowego?
2. Jak uzyskać dostęp do języka ojczystego (także oficjalnego)?

W sformułowaniu odpowiedzi na te dwa pytania pomóc może schemat na rysunku 2, scalającym doświadczenia dwujęzyczności uczestników.

Schemat ten ukazuje warianty dostępu do języków. Ponieważ integruje kody, które wynikają z narracji badanych, stąd może być uzupełniany o kolejne elementy, wynikające z indywidualnych doświadczeń osób, które osiągnęły sukces edukacyjny dzięki dwujęzyczności. Dla każdego dziecka będą one różne. Jako czynniki istotne dla akwizycji każdego z języków schemat uwzględnia: język rodziny, wczesny, naturalny dostęp do dwujęzyczności w rodzinie (nie tylko za pośrednictwem rodziców, ale także np. dziadków czy innych osób w otoczeniu), wczesny dostęp do środowiska języka migowego poza rodziną, a w przypadku języka ojczystego do możliwości wykorzystania środków wspomagających jak najwcześniej jego odbiór (np. fonogesty). Na schemacie przedstawiono też korzyści emancypacyjne (polepszające rozumienie własnej sytuacji, uzyskiwany dostęp do społeczeństwa, w tym społeczności g/Głuchych, do studiów, do pracy i in.). Znalazło się tu też miejsce dla obszarów nierozpoznanych jeszcze dostatecznie z naukowego punktu widzenia. Jednym z najbardziej „dziewiczych terytoriów” jest problem wczesnego dostępu do środowiska naturalnego języka migowego dzieci głuchych.

Rysunek 2

Emancypacyjne zasoby dwujęzyczności



Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Brak jest rozwiązań systemowych, a nawet poradników dla rodziców słyszających, którzy mieliby rozważyć taki scenariusz rozwoju językowego swojego dziecka. Zwolennicy takiej strategii dwujęzyczności nie mają jeszcze wystarczających argumentów dla większości słyszających rodziców dzieci głuchych. Z kolei wczesna dwujęzyczność dziecka może dać efekt interferencji obu języków – to również problemy opisywane głównie na poziomie hipotetycznym bądź na podstawie pojedynczych studiów przypadków:

tak przekonujących, jak i odstręczających od takiej strategii. Podobnie za obszar zaniedbany lub słabo rozpoznany (w praktyce efekt jest taki sam) należy uznać kompensacyjny późny dostęp do języka ojczystego¹¹. Również dydaktyka naturalnego języka migowego ciągle znajduje się na etapie wstępnego rozpoznania. Pojawiły się już wprawdzie kursy PJM, ale ich programy i strategie nauczania są dość intuicyjne. Potrzeba dalszych badań w tym zakresie. Trwają za to studia nad samym językiem migowym, co pozwoli zapewne poznać lepiej struktury kompetencji komunikacyjnych w tym języku (na schemacie oznaczone znakami zapytania). Analogiczna do nich struktura kompetencji komunikacyjnych w języku ojczystym obejmuje najważniejsze dla dziecka głuchego umiejętności: pisanie i czytanie. Uczestnicy badań uznawali za główne źródło swojego edukacyjnego sukcesu nie tylko umiejętność czytania, ale też wczesne rozbudzenie zamiłowań czytelnicznych. Osiągnięcie kompetencji tak w języku ojczystym, jak i migowym przynosi duże korzyści, a przy tym korzyści te są porównywalne, choć obszary wykorzystania każdej z tych kompetencji zawsze w jakimś stopniu będą ograniczone (np. praca ze świadczeniem usług na rzecz tylko niesłyszących klientów). Zdobycie kompetencji w obu językach daje więc szansę uzyskania większego wpływu na własne życie i większej nad nim kontroli. Pozwala również na lepsze usytuowanie społeczne. Wczesny dostęp do dwóch języków miało wiele osób z badanej grupy – wszyscy oni uważają, że w dużym stopniu przyniosło im to edukacyjny sukces. Pełną świadomość tego miał jeden z uczestników badań, o czym świadczą słowa:

[Słysząca] babcia z [głuchą] mamą współpracowały, by mnie przygotować do samodzielnego życia. Nieświadomie ta współpraca przyniosła metodę dwujęzyczności, skutecznej do wychowania dziecka niesłyszącego. Dużo im dziękuję.

Trzeba też zaznaczyć, że obecnie w przypadku kształcenia osób niesłyszących należy rozważać wariant już nie dwu-, ale trójjęzyczności (język ojczysty, język migowy, język obcy), która już dziś przekłada się na lepsze funkcjonowanie uczniów, a w przyszłości przyniesie im korzyści także jako studentom.

¹¹ Tzn. jak skutecznie nauczać go, gdy zaczynamy naukę z opóźnieniem; surdodydaktyka specjalna nadal ma trudności z określeniem skutecznych strategii w tej dziedzinie, choć, jak wskazują aktualne osiągnięcia *Deaf studies* w USA, ostatnie lata przyniosły pewne nowe odkrycia w tym zakresie.

Na zakończenie tego podrozdziału warto dodać, że mechanizmy przejmowania kontroli nad własnym życiem u uczestników niniejszych badań szczególnie uaktywniły się w okresie studiów¹². Wcześniej – na analizowanym tu etapie szkolnym – wiązały się one przede wszystkim z:

- usamodzielnianiem;
- dążeniem do samostanowienia i autonomicznego podejmowania decyzji we własnych w sprawach;
- osiągnięciem wysokich kompetencji językowych – szczególne znaczenie w tym obszarze uczestnicy badań przypisywali dwujęzyczności jako czynnikowi determinującemu możliwość przejęcia kontroli nad własnym życiem (przy biegłości tak w języku migowym, jak i ojczystym); z rozbudzonymi zamiłowaniem czytelnictwami.

„Każdy ma swoje Laurent” – wielość sposobów bycia głuchym

Część teoretyczną pracy zakończył opis idei miasta Głuchych – Laurent. Jak już powiedziano, pomysł ten trafił na niesprzyjające okoliczności – jego realizacja zbiegła się w czasie z kryzysem ekonomicznym, a przedsiębiorcy zbankrutowali. Jednak samo pojawienie się we współczesnym świecie takiej koncepcji, a do tego zainteresowanie się nią i zaangażowanie finansowe w jej realizację wielu rodzin pokazuje specyfikę środowiska osób niesłyszących. Nie u wszystkich głuchych osób występują takie tendencje separatystyczne, ale skłonność do funkcjonowania wśród innych, podobnych sobie osób jest tu bardzo silna. Z jednej strony można potraktować historię o Laurent jako anegdotę, z drugiej ciśnie się na usta pytanie o miejsce osób niesłyszących w społeczeństwie, co jest zagadnieniem bardzo złożonym i można je rozpatrywać z wielu różnych perspektyw. Analizując materiał badawczy, odwoływano się więc również do pytania, jak ma wyglądać to wymarzone miejsce do życia – ten świat, który mieści i głuchych, i słyszących.

Spośród 25 pięciu osób badanych żadna nie wspomniała ani o Laurent, ani o mieście Głuchych, ani o żadnych podobnych ideach. Zapytana zaś wprost jedna z uczestniczek badań odpowiada:

¹² Jest to przedmiotem komplementarnego projektu badawczego, opisywanego w osobnym opracowaniu.

Nie słyżałam o takim mieście, ale to fajny byłby taki pomysł! Ciekawych wiadomości się dowiaduję, ale nie wiem, czy chciałabym tam mieszkać... Gdybym tam była, zobaczyła, spróbowała... Ciężko mi powiedzieć. Ale czy ci niesłyszący potrafiliby sobie sami poradzić? Czy to ich wspólne towarzystwo by im wystarczało, czy nie brakowałoby im kogoś? Nie, nie chciałabym...

Reakcja studentki jest bardzo charakterystyczna. W pierwszym momencie zainteresowanie, potem zastanowienie i wątpliwości, w końcu zaprzeczenie. Warto podkreślić, że wątpliwości dotyczą zarówno tego, czy głusi nie potrzebują pomocy, jak i tego, czy w tym idealnym świecie nie zbrakłoby naturalnego dopełnienia, jakim są słyszący. Wyobrazenie tej osoby z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słuchu i posługującej się językiem migowym jako podstawowym środkiem komunikacji¹³ łamie nieco stereotyp, że to słabosłyszącym jest bliżej do świata słyszących niż głuchym. „Nieco” – gdyż, owszem, osoby słabosłyszące ukazują się często jako osoby ulokowane na terytorium ziemi niczyjej – w sferze pomiędzy tymi dwoma światami, przyjmując, po pierwsze, że czynnikiem decydującym o usytuowaniu w tej przestrzeni względem dzielącej ją linii demarkacyjnej jest stopień uszkodzenia słuchu, a po drugie, że w ogóle takie odrębne światy istnieją.

Przeprowadzone badania nie były badaniami ilościowymi, ale warto wydobyć z notatnika badacza kilka kodów wygenerowanych w ramach przeprowadzonych analiz, wraz ze wskazaniem liczby uczestników tychże, którzy sami z siebie odnieśli się w swoich narracjach do pojęć najczęściej wiązanych ze społeczno-kulturowym dyskursem głuchoty. Ze-stawienie takie wygląda następująco:

- | | |
|--------------------------------|------------------------------|
| – język migowy (25) | – kultura Głuchych (8) |
| – nauczyciel Głuchy (22) | – Miss/Mister Głuchych (8) |
| – świat Głuchych (20) | – dyskryminacja (8) |
| – szkoła dla głuchych (17) | – historia Głuchych (7) |
| – sport w klubie Głuchych (17) | – mniejszość językowa (5) |
| – partner głuchy (14) | – społeczność Głuchych (4) |
| – pantomima Głuchych (11) | – dumny Głuchy (3) |
| – teatr Głuchych (9) | – Uniwersytet Gallaudeta (2) |

¹³ Często upraszcza się problem przynależności osób z różnym stopniem ubytku słuchu do świata g/Głuchych.

- cudzoziemiec (2)
- prawa Głuchych (2)
- walka Głuchych (2)
- wspólnota Głuchych (1)

Wynika z niego, że najsilniejsze asocjacje z kulturą Głuchych wywołuje termin: język migowy. Sformułowanie „nauczyciel Głuchy” można pominąć w interpretacji, gdyż badani opowiadają o swojej drodze do studiów pedagogicznych, byłby to więc artefakt. Wbrew temu, iż w części teoretycznej postawiono tezę, iż retoryka „świata Głuchych” znika/zniknęła, wypierana przez pojęcie *Deafhood* (wspólnota Głuchych) – pojawienie się tego pojęcia w zestawieniu podważa tę tezę, jeśli miałyby ona dotyczyć polskich realiów. Jak się okazuje – „świat Głuchych” ma się w Polsce znakomicie – użyło tego określenia choć raz w swoich narracjach aż 20 osób, natomiast pojęcie „wspólnoty Głuchych” przywołała tylko jedna osoba. Tylko dwie wymieniły kultową nazwę Uniwersytetu Gallaudeta – znacznie mniej niż nazwę imprezy „Wybory Miss i Mister Głuchych” (8 osób). Pozostałe pojęcia wpisujące się w dyskurs emancypacyjny mają przede wszystkim konotacje wyzwolenicze (antykolonializacyjne): dyskryminacja, mniejszość językowa, dumny Głuchy, cudzoziemiec, walka, prawa Głuchych, wspólnota lub konotacje kulturalno-edukacyjno-sportowe: teatr głuchych, pantomima, kultura, szkoła, historia, Uniwersytet Gallaudeta. Oznacza to, że są to pojęcia w tym środowisku znane, komentowane, powtarzane, a więc żywe. Ze „światem Głuchych” na czele.

Kiedyś zdałem sobie sprawę, że to takie jakby dwa odrębne światy – świat głuchych i osobno świat słyszących.

Tak naprawdę nie jest to też niczym zaskakującym, jeśli weźmie się pod uwagę dużą aktywność środowiska g/Głuchej młodzieży. Co powyżej hierarchia tych pojęć może zastanawiać. Natomiast pewnym zaskoczeniem była odpowiedź głuchego studenta, zapytanego, czy słyszał o kulturze Głuchych:

Kultura Głuchych? Przez duże G? Nie słyszałem – jestem głuchy, ale nie interesuje mnie to.

Jest to jeden z przykładów na to, że będąc uczestnikiem jakiejś kultury, nie konceptualizuje się jej, nie analizuje z dystansu, nawet nie nazywa, ale można jej dotykać, konsumować, czuć ją. Inna uczestniczka dość

precyzyjnie opisała i słownictwo, i różne kategorie osób z uszkodzonym słuchem, którym nazwy te odpowiadają.

Osoba z uszkodzonym słuchem – jest to bardzo pejoratywne [określenie] u osób głuchych. Głucha – niesłysząca – nie ma większej różnicy w migach – to są wszystko synonimy. Może bardziej artykulacyjnie. Z miganiem nie będzie różnicy, tylko artykulacja będzie tu znacząca, czy będzie się mówiło głuchy, czy niesłyszący. To, czy z małej litery g, czy duże G – to już sposób mówienia: czy ktoś mówi, że jest głuchy i jest przy tym skulony w sobie, z pochyloną głową, czy mówi, że jest Głuchy – z wyprężoną pierśią i jest dumny z tego. Innych rzeczy się dodatkowo nie akcentuje przy tym. Ci ludzie, z którymi ja akurat mam kontakt na jakichś konferencjach, to są ludzie bardzo świadomi siebie i własnej tożsamości i wiedzą kim są, jakimi chcą być i jaka jest ich droga, i oni mówią o sobie jako Głuchych przez duże G.

Zróznicowanie doświadczeń głuchoty jest bardzo duże, tak jak różne są wynikające z niego sposoby przystosowania. Poniżej przedstawione będą skrajnie różne „sposoby bycia głuchym”, znakomicie oddające tezę o różnorodności środowiska niesłyszących:

Moim zdaniem osoba niesłysząca jest głucha, nie słyszy kompletnie, ale może mówić, tylko że nie słyszy nic, a osoba słabosłysząca – słyszy, co prawda nie tak zupełnie normalnie, ale jednak słyszy i też mówić może, chociaż nie zawsze. To też zależy od każdego, każdy ma to inaczej – inne uszkodzenie, spowodowane różnymi czynnikami. Czasami nie wiadomo, do której grupy można kogoś zaliczyć. Bo np. ja – wszyscy mówią, że ja jestem słabosłysząca, ale ja sama uważam i mówię, że jestem głucha. No i jak rozmawiam z kimś, to słyszę: „no jak głucha? Przecież Pani mówi”. No tak, ale uczyłam się tego, rehabilitowałam. Ja czuję się głucha, ale inne osoby postrzegają mnie inaczej. Bo jak zdejmę aparat słuchowy, to ja kompletnie nic nie słyszę. Jakie są różnice? Trudno tak przypisać do którejś grupy, bo są osoby, które mają stosunkowo dobry słuch, a jednak nic nie mówią, no to do jakiej grupy je zaliczyć?

Jestem osobą, która ma niedosłuch, więc nie mam większych problemów z komunikacją z osobami niesłyszącymi, a także z osobami słyszącymi. Jestem osobą, która często posługuje się mową, gdyż dobrze słyszę w aparacie słuchowym, natomiast z osobami z głębokim [uszkodzeniem

słuchu] lub z osobami, które mają problemy z odczytywaniem z ruchu warg, komunikuję się jednocześnie migając i artykułując.

Mam przyjaciół i znajomych z różnym stopniem uszkodzenia słuchu oraz słyszących. Osoby słyszące akceptują moją niepełnosprawność i mogą na nich i ich wsparcie liczyć.

Osoby niesłyszące, szukające kontaktu ze słyszącymi to raczej rzadkość. Dlatego ciekawe jest, w jaki sposób tworzą strategię komunikacyjną w celu wzajemnego porozumiewania się. Oto opis ich relacji:

Na co dzień starałam się integrować ze środowiskiem ludzi słyszących. Na początku nie czułam się wśród nich najlepiej, ponieważ byłam zagubiona. Największe problemy miałam z ich zrozumieniem, kiedy rozmawiali między sobą. Nie widziałam ich twarzy, a przede wszystkim patrząc na usta, potrafiłam zrozumieć, co [ludzie] chcą mi powiedzieć. Często zdarzało się, że znajomi zapominali o moich problemach i nie zwracali uwagi na moje prośby albo nie odwracali głowy, gdy do mnie mówili. Kończyło się na tym, że tylko się na nich patrzyłam, a oni myśleli, że ich rozumiem.

W trakcie studiów poznałam dużo osób słyszących, dzięki temu mogłam nareszcie normalnie z nimi rozmawiać. Z moją najlepszą koleżanką [...] do dziś utrzymuję kontakt. Jestem jej bardzo wdzięczna, ponieważ to ona mnie nauczyła, jak rozmawiać z osobami słyszącymi. Pamiętam, jak zabierała mnie do swoich znajomych, wspólnie wychodziliśmy do pubu lub na dyskotekę. Dużo dzięki niej się nauczyłam i teraz mam dosyć bogaty zasób słów. Teraz nie boję się rozmawiać ze słyszącymi. Jak ktoś nie zwraca na mnie uwagi, to odchodzę i już tym się tak nie przejmuję. Jednak najlepiej czuję się wśród osób niesłyszących. Bardzo dobrze się ze sobą rozumiemy, a przede wszystkim możemy porozumiewać się bez problemu za pomocą języka migowego.

W okolicznościach wielości zaburzeń i uszkodzeń słuchu oraz na skutek wynikających stąd wielorakich zaburzeń funkcjonalnych mogą pojawiać się stany niepewności, wątpliwości typu: „kim jestem i gdzie jest moje miejsce?”. Wiele osób dokonuje ciągłych porównań z innymi, których rezultatem jest także określenie własnej indywidualnej tożsamości, do której zdefiniowania potrzebne są między innymi informacje zwrotne, uzyskiwane z zewnątrz, a także poczucie identyfikacji i bezpieczeństwa. Dla jednych

porównania te są powodem do niepokojów, innych uspokajają, pokazując powszechność występowania pewnych drobnych ułomności. Ilustrują to poniższe dwa fragmenty:

I nastąpił przełom, przeżywałam kryzys swojej osobowości. Dlaczego? W tym czasie zaczęłam się spotykać z trzema dziewczynami, z którymi do dziś żyję w przyjaźni [...]. Wtedy odkrywałam siebie – jaka ja jestem wśród słyszących, a jaka wśród głuchych. Z przerażeniem stwierdziłam, że wśród głuchych jestem bardziej sobą, zobaczyłam siebie jako zwariowaną, rozgadaną, odważną dziewczynę. Zobaczyłam, że tylko do nich nie boję się mówić [...]. Odkrywałam siebie, zaczęłam lepiej siebie poznawać. Zaczęłam rozumieć, że zawsze będę inna wśród słyszących¹⁴.

Lepiej się czuję w środowisku niesłyszących, ponieważ mam z nimi wspólny język. Nie wstydę się pisać i kontaktować z błędami gramatycznymi. Jeśli ktoś lepiej pisze ode mnie, to OK. Są też osoby, od których ja lepiej piszę. Mam niesłyszących rodziców, ale lepiej piszę od nich. Jednakże w rozwiązywaniu krzyżówek mnie pokonują, bo z wiekiem mają więcej doświadczenia i przez to mają większy zasób słownictwa. Pocieszam się, że i mnie to też z wiekiem przyjdzie.

Osoby, które zyskały niezależność i są wolne od uprzedzeń, wykazują gotowość dialogu i otwierają się na innych ludzi¹⁵, niezależnie od tego, czy słyszą, czy nie. Bardzo interesująca jest w tym kontekście krótka wypowiedź jednego ze studentów:

Mam różnych znajomych z różnych środowisk. Znam malarzy, naukowców i innych ludzi, z którymi mam dobre kontakty. To są osoby słyszące i niesłyszące. Staram się żyć w dwóch światach i nie zamykać się w sobie. Otwartość wobec innych zawsze się opłaca.

Charakterystyczne w niej jest to, że odwołując się do retoryki dwóch światów, wyróżnia inną płaszczyznę podziału niż wspomniane wcześniej oddzielne terytoria głuchych i słyszących – posługuje się kluczem wyróżniającym różne środowiska zawodowe. Zasygnalizowanie nawiązania kontaktów z wieloma osobami z tych środowisk, wymienienie w pierwszym

¹⁴ J. Zębik (2007), *Tożsamość osoby zaimplantowanej, czyli o sobie* [w:] E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, Polski Związek Głuchych, Łódź s. 247.

¹⁵ M. Czerepaniak-Walczak (2004), *Pedagogika emancypacyjna*, GWP, Gdańsk, s. 135–137.

rzędzie zawodów, a nie atrybutu głuchoty (bądź jego braku) wskazuje na otwarty stosunek do ludzi, co zresztą mężczyzna ten sam o sobie mówi. W takim ujęciu granica: słyszący – niesłyszący przestaje być aż tak wyrazista, gdyż jest tylko jedną z wielu granic przebiegających między ludźmi. Jest to postawa, która charakteryzuje liderów zbliżenia międzykulturowego, co może również odnosić się do zbliżenia między głuchymi a słyszącymi. Takie nastawienie kulturowe można nazwać bez wahania emancypacyjnym. Trzeba zaznaczyć, że postawy ujawniane przez uczestników badań były raczej postawami otwartymi niż odcinającymi się, jednak trudno badać je tylko i wyłącznie w oparciu o deklaracje. Jednocześnie pojawia się pytanie o charakter tej granicy-odcięcia – czy jest to granica, która łączy (zbudowana na pochwalę różnorodności), czy taka, która dzieli (zbudowana na lęku przed obcym / innym).

Na podstawie analizy wypowiedzi dotyczących kontekstu wzajemnego usytuowania głuchych i słyszących można wskazać kilka błędnych postaw, utrwalających podziały:

1. Po pierwsze, metafora dwóch światów silnie wpisała się świadomość i język jego użytkowników, natomiast określenie „mój świat”, bez względu na to, czy używa go za każdym razem ten sam człowiek, czy inny, może mieć całkiem odmienne znaczenie; uporczywe stosowanie podziału na świat głuchych i słyszących powoduje utrwalenie tego stereotypu, który zniekształca widzenie rzeczywistości; wpisuje się to w założenia o społecznym konstruowaniu barier: to ta metafora buduje bariery.
2. Po drugie, walczący o swoją odrębność społeczno-kulturową g/Głusi w zdecydowany sposób wytyczają granice dzielące ich terytorium od świata słyszących. Środowisko to jest często bardzo hermetyczne: nie dopuszcza do siebie słyszących, ale także ogranicza dostęp słabosłyszącym oraz osobom z uszkodzonym słuchem porozumiewającym się oralnie. Elżbieta Chromiec, specjalistka z zakresu pedagogiki międzykulturowej, jest zdania, iż nadmierna konceptualizacja różnicy nie może sprzyjać integracji między grupami pochodzącymi z różnych kultur¹⁶ – znacznie

¹⁶ Chromiec E. (2006), *Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej. Z inspiracji naukowych obszaru niemieckojęzycznego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 6.

większy walor edukacyjny w tym zakresie wydają się mieć działania na rzecz budowania podstaw nowej różnorodności.

3. Po trzecie, do pojęcia „dwóch światów” dołącza czasem zaprzeczenie, iż nie ma świata głuchych i słyszących, lecz istnieje tylko jeden wspólny świat. W przypadku działań międzykulturowych takie zaprzeczanie różnicom nie jest dobrą strategią, gdyż najczęściej rodzi opór i nie tylko chęć podtrzymania, ale nawet podkreślenia różnic; właściwa strategia międzykulturowa pozwala na poznanie drugiej strony w warunkach obustronnego szacunku i z zachowaniem osobistej godności.
4. Analizy socjologiczne pojęcia świata społecznego – a takimi byłyby analizowane światy głuchych i słyszących – wskazują na to, że nie ma jednego ani dwóch, lecz jest wiele światów społecznych, wpisujących się m.in. w to, co cytowany student nazwał „różnymi środowiskami”. W różnych światach społecznych różnie sytuowane są osoby głuche i słyszące. Jednym ze światów może być np. (względnie hermetyczny) świat głuchych przyjaciół, do którego niemożliwe jest wejście osób słyszących – jak również osób głuchych niezwiązanych tak blisko z tą grupą. Nie przeszkadza to, by w innych światach tych przyjaciół – świecie zawodowym, świecie klubu sportowego, świecie wyższej uczelni – było więcej miejsca dla osób słyszących.

Zjawisko podziałów zostało omówione na przykładzie antagonizmu pomiędzy słyszącymi a niesłyszającymi, ale w zależności od kontekstu społecznego takie same granice, podziały terytoriów, mogą występować (i występują) pomiędzy słabosłyszającymi a głuchymi, głuchymi a implantowanymi itd. Manifestacja wrogości nie może być interpretowana jako emancypacja. Można natomiast w tych kategoriach traktować następujące słowa uczestnika badań, analizującego możliwości wzajemnego zbliżenia się głuchych i słyszących:

Jeśli chcemy poruszyć sprawę integracji niesłyszających ze słyszącymi, to trzeba zwrócić uwagę na najważniejszą sprawę: czy oni chcą tego? W głównej mierze dużo zależy od chęci ludzi [pochodzących] z tych środowisk. Gdy ludzie bardzo chcą kontaktować się ze sobą, to pola możliwości są duże. Niewątpliwie, że byłoby łatwiej, gdyby osoba

z ubytkiem słuchu dobrze umiała przynajmniej pisać po polsku. Jeszcze łatwiej byłoby, gdyby umiała mówić, przynajmniej trochę. Mój słyszący przyjaciel kiedyś wypowiedział znamienne zdanie: „Nieważne, jaka jest barwa głosu, bo do tego można się przyzwyczaić, ale ważne jest to, by było o czym gadać”. To znaczy, że mogą nauczyć się rozumieć, co mówimy, ale żeby mieć o czym gadać, to trzeba zacząć od początku. Również ułatwiłoby nam życie, gdybyśmy umieli czytać z ruchu warg.

Prawdziwa emancypacja – jak już powiedziano – nie ma zapędów dyktatorskich i konfrontacyjnych, a obserwowane u uczestników badań postawy otwierania się na osoby słyszące i na inne osoby z uszkodzonym słuchem z ich doświadczeniami głuchoty są jak najbardziej egzemplifikacją dialogicznej zasady głoszonej przez legendarnego rektora Uniwersytetu Gallaudeta, Irvinga K. Jordana, a przytoczonej już na początku tej książki, iż „jest wiele sposobów, by być głuchym”¹⁷. Parafrazując to powiedzenie, korzystając przy tym z towarzyszącej tym analizom idei miasta Głuchych, można powiedzieć, iż „każdy ma swoje Laurent”.

Otwarcie drogi na studia – rytuał przejścia

Wspólnym doświadczeniem uczestników badań było pokonywanie wszystkich formalnych progów edukacji, prowadzących do wyższego wykształcenia oraz do wymarzonego zawodu pedagoga, wychowawcy lub nauczyciela dzieci głuchych. W ich wspomnieniach pojawiło się bardzo wiele opowieści poświęconych studiowaniu – tak dużo, iż stanowią one materiał na osobną książkę. Nie będzie on tutaj przedstawiany. Studia traktowane były jako cel, do którego prowadziło wszystko to, co zostało opisane w poprzednich rozdziałach. Doświadczenia uczestników badań pozwoliły ugruntować teorię, pozwalającą uporządkować je i wyjaśnić na poziomie teoretycznym.

Analiza wyodrębnionych kodów ukazała złożoność problematyki edukacji i emancypacji niesłyszących, co samo w sobie nie jest zaskoczeniem, ale próba inwentaryzacji czynników kształtujących współczesny obraz tego obszaru oddziaływań edukacyjnych jest ogromnym wyzwaniem. Niestety nie sposób ująć ich wszystkich jednocześnie, choćby na mapie koncepcyjnej Kathy Charmaz. Zostały tu jednak zebrane wszystkie kody

¹⁷ N. Conan (2005), *Transcript: An Exploration of Deaf Culture* [online] [dostęp: 29.05.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=4476250>.

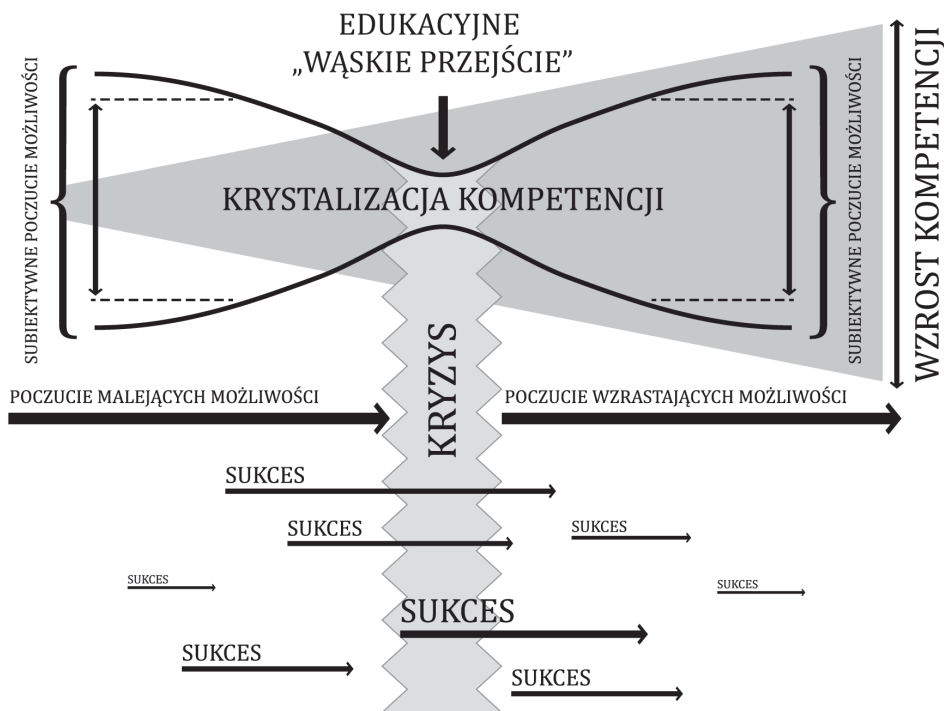
zogniskowane, które wygenerowano z materiału badawczego, i zaklasyfikowano zgodnie z sugerowanymi przez Charmaz kategoriami, dostosowanymi do badanego problemu. Efekty tej pracy przedstawiają tabele 4, 5 i 6 zamieszczone na końcu tego podrozdziału. Wydaje się, iż kody te można wykorzystać, oczywiście wraz z materiałem źródłowym, z którego pochodzą, do analizy ukierunkowanej założeniami teorii ugruntowanej nawet w aspekcie kilku różnych szczegółowych problemów. Jednak celem podjętych badań była próba rekonstrukcji i zrozumienia procesu pokonywania opresji wynikającej z uszkodzenia słuchu, w kontekście dążenia do realizacji długofalowego planu życiowego, jakim jest samorealizacja przez zdobycie wyższego wykształcenia. Pozyskany materiał wskazuje, iż większość zasobów potrzebnych do realizacji tego celu badani zdobywali w latach nauki szkolnej. Już przekroczenie progu maturalnego w skokowy sposób otwierało przed niesłyszącymi nowe perspektywy. Każda decyzja zorientowana na osiągnięcie tego celu wiązała się oczywiście z nowym wysiłkiem, nowym trudem. Kumulacja pewnych trudności w niektórych okresach, a potem wyłanianie się nowych możliwości oraz towarzyszący tym subiektywnym odczuciom rozwój kompetencji osobistych przywodzą skojarzenia z edukacyjnym „wąskim przejściem”, którego model teoretyczny przedstawia rysunek 3. Jego konstrukcja wyłoniła się w procesie porządkowania i konceptualizacji kodów wygenerowanych z autobiografii. Pojęcie „wąskiego przejścia” jest określeniem używanym w analizie różnego rodzaju procesów fizycznych (inaczej „wąskie gardło” powodujące tzw. efekt butelki, widoczne w konstrukcji klepsydry), logistycznych, produkcyjnych, ekonomicznych itd. Oznacza on punkt krytyczny, blokujący płynność owych procesów i wymagający maksymalnego wykorzystania wszystkich zasobów, wyjątkowej koncentracji i precyzji, aby poprzez efekt „wąskiego przejścia” procesy te nie uległy zablokowaniu.

Jak działa mechanizm edukacyjnego „wąskiego przejścia” w przypadku doświadczeń związanych z kształceniem uczniów niesłyszących i słabosłyszących? Model ten integruje dwie podstawowe zmienne: rzeczywiste posiadane i rozwijane przez głuchych uczniów kompetencje z subiektywnym poczuciem posiadanych przez nich możliwości. Możliwości – w odróżnieniu od skryształizowanych czy krystalizujących się kompetencji – posiadają w sobie pierwiastek potencjalności. „Mieć możliwości”, „stracić możliwości”, „znaleźć możliwości” – to sformułowania

pochodzące z repertuaru mowy potocznej, trafnie odzwierciedlające ocenę własnych szans w różnych sytuacjach. Pojęcie malejących czy wzrastających możliwości nawiązuje w pewien sposób do pojęcia wyłaniających się możliwości, które pochodzi z teorii strefy najbliższego rozwoju Lwa S. Wygotskiego, określanego w relacji do poczucia kompetencji dziecka¹⁸.

Rysunek 3

Ugruntowany model teoretyczny edukacyjnego „wąskiego przejścia” w kształceniu uczniów z uszkodzonym słuchem



Źródło: Opracowanie własne na podstawie zgromadzonego materiału autobiograficznego.

Jak relacjonowali uczestnicy badań, po okresie dziecięcej nieświadomości własnego uszkodzenia słuchu, jak i nieświadomości wynikających z niego ograniczonych możliwości funkcjonalnych, odróżniających ich od rówieśników, okres kształcenia przynosił narastające subiektywne poczucie wyłaniania się kolejnych ograniczeń. Było im coraz trudniej uczyć się. Czasem trudności były na tyle poważne, że dokonywano rekwalfikacji,

¹⁸ A. I. Brzezińska, (2005), *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa, s. 141.

redukując efekt nasilających się ograniczeń. Tej sytuacji schemat nie obejmuje, gdyż oznacza ona wypadnięcie ucznia z analizowanego procesu przed „wąskim przejściem”. W miarę zbliżania się do „wąskiego przejścia” trudności narastają, poczucie możliwości spada, choć tak naprawdę rzeczywiste kompetencje cały czas rosną. Sytuację tę symbolizuje na rysunku obszar zacieniony w tle klepsydry. Oczywiście jest to tylko sytuacja modelowa, gdyż przyrost kompetencji nie ma tak regularnego charakteru. Kompetencje rzeczywiste mogą też w różnych okresach być większe lub mniejsze niż te postrzegane subiektywnie. To sytuacja niedoceniań lub przeceniania samego siebie.

W obliczu zbliżania się do „wąskiego przejścia” (trudnego egzaminu, terminu zakończenia ważnej pracy) nie tylko subiektywnie maleje wiara we własne siły, wzrasta napięcie psychiczne, ale również wzmagają się motywacja (do pewnych granic – wyznaczonych prawidłowościami psychologicznymi). Sytuacja przybiera postać kryzysowej i wtedy szczególnie liczy się uzyskiwane wsparcie – tak emocjonalne, jak i edukacyjne. Dlatego w edukację dzieci niesłyszących – na wszystkich jej etapach – zaangażowanych musi być tak wiele osób – rodziców, babć, cioć, terapeutów mowy, nauczycieli, również w ponadnormatywnym czasie pracy, korepetytorów itd. Stanowią oni grupę, której wspólne wysiłki mają wspomóc przejście¹⁹ do następnego etapu, znajdującego się tuż za odcinkiem krytycznego zwężenia, kiedy to otwierają się zupełnie nowe perspektywy. Oczywiście nie odbywa się to bez aktywnego udziału samych niesłyszących – wręcz przeciwnie. Praca nad własnymi kompetencjami, wykorzystanie skutecznych strategii edukacyjnych, adekwatna do potrzeb pomoc – wszystkie te czynniki powodują krystalizację kompetencji, co przejawia się ukształtowaniem zainteresowań, zdobyciem umiejętności uczenia się, samodzielności, niezależności, wyznaczaniem (krystalizowaniem się) planów perspektywicznych. Krystalizacja kompetencji zwiększa potencjał emancypacyjny ucznia, a z kolei posiadane kompetencje emancypacyjne sprzyjają krystalizacji kolejnych kompetencji. Tak więc kompetencje emancypacyjne same w sobie pozwalają na uruchomienie skuteczniejszej strategii radzenia sobie w sytuacjach opresyjnych.

¹⁹ W żargonie nauczycielskim potwierdza to częste używanie określenia „przepchnąć kogoś na drugi rok”. Kryzysem może być każdy rodzaj klasyfikacji i weryfikacji uczniów. Logika „przepchnięcia” podpowiada, że za „wąskim przejściem” wyłonią się nowe możliwości, a więc jest ono pewnym rodzajem szansy.

Dla Marii Czerepaniak-Walczak emancypacja oznacza „mówić” i „działać”, przy czym w tych dwóch sferach działalności odzwierciedla się świadomość krytyczna człowieka²⁰. Krytyczna – czyli ukierunkowana na identyfikację opresji i jej źródeł oraz na pozytywną zmianę własnego położenia, osiągnięcie nowych pól wolności²¹. „Mówić” – w odniesieniu do osób z uszkodzonym słuchem może być rozumiane – jak już opisano wcześniej – zarówno dosłownie, jak i przenośnie, w znaczeniu: „komunikować”. Natomiast aspekt działaniowy wiąże się przede wszystkim z kontaktami z innymi ludźmi (zatem w przypadku osób głuchych potencjał emancypacyjny będzie realizowany poprzez kontakty, tak z niesłyszającymi, jak i słyszającymi; rezygnacja z kontaktów z którąś z tych grup z punktu widzenia teorii emancypacji ogranicza pola wolności człowieka głuchego). Emancypacja realizuje się też w obszarze szeroko rozumianej edukacji. Owe pasaże edukacyjne, w których poszukiwano doświadczeń uczestników badań w poprzednim rozdziale, stanowią więc źródło kapitału emancypacyjnego. Rysunek 3 wskazuje na jeden z najbardziej istotnych czynników pomagających pokonać sytuację kryzysową „wąskiego przejścia”. Jest nim sukces, a właściwie wiele mniejszych i większych, spójnie doświadczanych sukcesów. Porażki są w swoich skutkach czynnikami działającymi odwrotne. Poczucie sukcesu powoduje ogólny wzrost poczucia możliwości życiowych. Jeśli zatem w jednej sferze odczuwane są ograniczenia – zwęża się pole możliwości wobec zbliżania się do sytuacji krytycznej „wąskiego przejścia”, świadomość odnoszenia sukcesów w innych dziedzinach wzmacnia perspektywne nastawienie i pomaga zwalczyć negatywne skutki sytuacji kryzysowej. Ponadto sukces – jak miało to miejsce w przypadku wielu uczestników badań – związany był z różnego rodzaju twórczą aktywnością, często nowatorską, a więc zawierającą w sobie element innowacyjności. Dla Czerepaniak-Walczak to właśnie innowacyjność, obok odwagi i racjonalności emancypacyjnej, jest najważniejszym korelatem kompetencji emancypacyjnych²². Przejawiała się ona przynajmniej w przypadku niektórych uczestników badań, podobnie jak dwa pozostałe komponenty, które wymienia Czerepaniak-Walczak.

²⁰ M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna*, GWP, Gdańsk, s. 128–134.

²¹ Tamże, s. 16–31, 130–133.

²² Tamże, s. 132.

Po pokonaniu „wąskiego przejścia” perspektywy życiowe subiektywnie i obiektywnie znacząco się poszerzają – i tak rytuał przejścia zamyka się w powtarzającym się cyklu: **przejście do** studiów wyższych, którego problematyka silnie zarysowana jest w niniejszych badaniach, a – następnie: **przejście przez** studia wyższe – co stanowi inspirację do dalszych badań. Pokonawszy „wąskie przejście”, człowiek ukierunkowuje (potwierdza, koryguje, zmienia) swoje plany życiowe, korzystając z owego otwarcia. To dodaje mu nowej energii do działania, pozwala podejmować nowe wyzwania. Już na polu tych nowych wyzwań proces zaczyna się na nowo, zatem można mówić o cyrkularnym modelu „wąskiego przejścia” – nie tylko edukacyjnego. To już jednak hipoteza poza obszarem ugruntowanym w badaniach. Wizualizację modelu cyrkularnego przedstawia rysunek 4.

Rysunek 4

Hipotetyczny cyrkularny model „wąskiego przejścia”



Źródło: Opracowanie własne.

W przypadku doświadczeń życiowych uczestników badań za takie „wąskie przejście” uznać można egzamin maturalny, który wymagał największego w ciągu całego okresu nauki szkolnej wkładu pracy i wyzwalał największe emocje. Z drugiej strony powodował zarówno niedowierzenie, że udało się odnieść sukces, jak i – wreszcie – ogromne tego sukcesu poczucie związane z otwieraniem się nowych możliwości: drzwi wyższych uczelni. Poniższe przykłady ilustrują znaczenie przypisywane temu wydarzeniu przez uczestników badań:

Jednak za największe swoje osiągnięcie uważam zdanie egzaminu maturalnego, który otworzył mi drogę na studia wyższe.

Po wynik pojechałam sama. Byłam spokojna. Jak dowiedziałam się, że dostałam najlepsze wyniki na maturze, strasznie mi się chciało płakać. Ucieszyłam się. Wszyscy mi pogratulowali i wróciłam do domu z wielkim

uśmiechem, że tak zaskoczyłam rodziców. Zdo byłam z języka polskiego na poziomie podstawowym i rozszerzonym 54% i 58%, z języka angielskiego 92%, a z historii 60%. Bardzo ucieszyło mnie to, że moja koleżanka Kasia też zdała maturę. Pamiętam jak płakała ze szczęścia ze swoją mamą. Byłam z siebie tak dumna, że dziękowałam Bogu za tak wielki dar od losu, którego nigdy nie zapomnę.

Największym sukcesem osiągniętym do tej pory było zdobycie matury, ponieważ otworzyło mi to możliwość dalszego edukowania się. [...] Bardzo się cieszę z uzyskanych wyników egzaminu maturalnego. Egzamin maturalny był dużym przeżyciem. Bardzo zależało mi na zdobyciu matury, gdyż bardzo chciałam, kontynuować naukę.

Nie wierzyłam, że ja – osoba głucha – mogłam zdać maturę, taki najważniejszy egzamin w życiu. Udowodniłam wielu słyszącym, że nie jestem gorsza [...]. Teraz mogłam już zrobić wszystko.

Niezależnie od dalszego indywidualnego przebiegu studiów najbardziej charakterystycznym symptomem owego otwarcia jest – mówiąc metaforycznie – „czerpanie pełnymi garściami” ze źródeł tych nowych możliwości, co wyraża się ponadprzeciętnym zainteresowaniem studentów niesłyszących podejmowaniem – po ukończeniu jednego – następnych kierunków studiów. Jak już wspomniano, i czego egzemplifikacją są losy uczestników badań, wśród badanych znalazły się osoby, które w trakcie badań kończyły kolejny kierunek studiów podyplomowych. Podobnie też opublikowane teksty biograficzne potwierdzają wolę stałego podnoszenia kwalifikacji i stawiania sobie wciąż nowych wyzwań²³.

²³ L. Nowaczyk (2009), *Moja droga wyrównywania szans* [w:] J. Kobosko (red.), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie*, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, Warszawa, O. Romanowska (2009), *Doświadczenia osoby głuchej* [w:] M. Kowalska (red.), *Moje głuche dziecko. Kompendium wiedzy na temat rehabilitacji dziecka głuchego*, Polski Związek Głuchych, Łódź,

Tabela 4

Identyfikacja czynników kontekstowych dla edukacji, rehabilitacji społecznej i emancypacji g/Głuchych – cz. 1

Aktorzy/ jednostki	Grupy i społeczności	Instytucje	Organizacje
<ul style="list-style-type: none"> – niesłyszący – kulturowo Głusi – słabosłyszący – osoby z implantami – CODA – rodzice głusi – rodzice słyszący – rodzeństwo głuche – rodzeństwo słyszące – inni członkowie rodzin – znajomi, przyjaciele – głusi członkowie rodzin – znajomych i przyjaciół – pierwsi „nauczyciele” PJM – sąsiedzi – tłumacze – rzecznicy – nauczyciele – nauczyciele głusi – korepetytorzy – wychowawcy – wychowawcy głusi – nauczyciele akademicy – akademickie autorytety naukowe 	<ul style="list-style-type: none"> – rodzina – specjaliści – znajomi z sąsiedztwa – koledzy i koleżanki z przedszkola – szkolne społeczności niesłyszących – szkolne społeczności słabosłyszących – społeczności akademickie – społeczności przyjaciół i znajomych – społeczności stowarzyszeń społecznych – społeczności klubów i kół zainteresowań, ośrodków kultury, pantomimy teatrów głuchych – społeczności klubów sportowych – społeczności klas integracyjnych – społeczności portali internetowych – lokalne społeczności osób z uszkodzonym słuchem 	<ul style="list-style-type: none"> – szpitale – poradnie – gabinety logopedyczne – przedszkola specjalne – przedszkola integracyjne – klasy „0” w SOSW – SOSW – szkoły integracyjne – szkoły specjalne – internaty – szkoły zawodowe – kursy zawodowe – wyższe uczelnie – studia podyplomowe – szkoły specjalne i SOSW jako miejsca pracy – Kościół – duszpasterstwa głuchych – placówki i instytuty badań nad głuchotą i językiem migowym – ZUS, komisje ds. orzekania o niepełnosprawności – PFRON – Centrum Edukacji Języka Migowego (CEJM) – Instytut Polskiego Języka Migowego (IPJM) – Polska Rada Języka Migowego (PRJM) – Uniwersytet Gallaudeta, – inne instytucje 	<ul style="list-style-type: none"> – Polski Związek Głuchych – Polskie Stowarzyszenie Głuchych i Niedosłyszących – Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym – inne (często lokalne, np. chorzowskie) stowarzyszenia głuchych i słabosłyszących – Organizacja Niesłyszących Słabosłyszących Internautów (ONSI) – Stowarzyszenie Tłumaczy Polskiego Języka Migowego – CODA Polska – grupy radykalne, np. „Deaf Power” – Instytut Historii Głuchych <i>Surdus Historicus</i> – organizacje niepełnosprawnych zrzeszające m.in. osoby niesłyszące, np. Polski Związek Żeglarzy Niepełnosprawnych – inne organizacje i stowarzyszenia

<ul style="list-style-type: none"> – nieakademickie autorytety w zakresie wiedzy o g/Głuchych – głusi naukowcy – g/Głusi, którzy osiągnęli sukces życiowy – logopedzi – psychologodzy – duszpasterze – lekarze – audioprotetycy – inne osoby 	<ul style="list-style-type: none"> – międzynarodowa społeczność g/Głuchych – amerykańska społeczność Głuchych – społeczność Uniwersytetu Gallaudeta – inne społeczności – społeczność akademicka WSP w Łodzi – społeczność akademicka Akademii Podlaskiej 		
---	---	--	--

Źródło: Opracowanie własne w oparciu o materiał badawczy i przegląd literatury oraz na podstawie map wg koncepcji K. Charmaz²⁴.

²⁴ K. Charmaz (2009), *Teoria ugruntowana, Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, PWN, Warszawa.

Tabela 5

Identyfikacja czynników kontekstowych dla edukacji, rehabilitacji społecznej i emancypacji g/Głuchych – cz. 2

Idee i pojęcia	Wydarzenia kluczowe	Krytyczne pytania i decyzje
<ul style="list-style-type: none"> – głuchy – Głuchy – dumny Głuchy – „Rewolucja na Gallaudecie” – kultura Głuchych – wspólnota Głuchych – świat Głuchych – miasto Głuchych – naturalny język migowy (w Polsce: PJM) – PJM jako Piękny Język Motyli – metafora motyla i „małych motylków” – CODA, SODA itd. – głuchy nauczyciel – oralizm – audyzm – kolonializm językowy – holokaust Głuchych – eutanazja językowa – słyszak – głuchak – „Deaf Way” – <i>Deaf arts</i> – <i>Deaf studies</i> – <i>Deafhood</i> – “Deaf Power” – inne pojęcia i idee 	<ul style="list-style-type: none"> – uświadomienie inności – uświadomienie głuchoty – stosunek rodziców do głuchoty – doświadczenia społeczne ze słyszącymi – pierwszy kontakt z językiem migowym – pierwsze doświadczenia edukacyjne – jakość edukacji – dostęp do kultury, języka ojczystego i literatury – dostęp do kultury i języka Głuchych – akceptacja ze strony słyszących – akceptacja ze strony Głuchych – doświadczanie poczucia własnej wartości – oferta dla rozwoju zainteresowań – „furtki do aktywności” – możliwość rozwoju zainteresowań – konkursy – sukcesy – uświadomienie sobie mocnych stron – egzamin maturalny – rozpoczęcie studiów – ukończenie studiów – otwarcie na świat – ryzykowne decyzje życiowe i edukacyjne – „skok do wody” – doświadczanie samodzielności – urazy, trauma 	<ul style="list-style-type: none"> – Ratowanie życia czy uszkodzenie słuchu? (lekarz, rodzice) – Akceptacja głuchoty czy jej odrzucenie? (rodzice, osoby z uszkodzonym słuchem) – Implant – tak czy nie? (rodzice) – Komu zawierzyć? Gdzie szukać wsparcia? (rodzice) – Jaką drogę odpowiedzialnie doradzić? (specjaliści, terapeuci, nauczyciele) – Dostęp dziecka do języka migowego (rodzice słyszący) – SJM czy PJM? (rodzice słyszący, ale też osoby z uszkodzonym słuchem kształcone oralnie, późno podejmujące tę decyzję) – Droga do języka ojczystego – pierwszy czy drugi? (rodzice, nauczyciele) – Tożsamość społeczno-kulturowa (specyfika moratorium rozwojowego osób z uszkodzonym słuchem) – Zamknięcie w kulturze Głuchych czy podmiot dwukulturowy. (rodzice, nauczyciele, ale obecnie często sami Głusi) – Przedszkole – tak czy nie? (rodzice) – Przedszkole specjalne czy integracyjne? (rodzice) – Trudności w przedszkolu – zabrać dziecko, czy zostawić? (rodzice)

	<ul style="list-style-type: none"> – pojawienie się i wybór partnerów życiowych – podjęcie pracy – inne istotne wydarzenia 	<ul style="list-style-type: none"> – Szkoła – specjalna czy nie? (rodzice) – Internat – tak czy nie? (rodzice czasem wybór łączny z decyzją szkole specjalnej) – Zawód – perspektywa „tu i teraz” czy wybór z myślą o przyszłości? (sami uczniowie, rodzice, psychologowie, wychowawcy) – Ryzyko podjęcia studiów. (same osoby z uszkodzonym słuchem) – Poszukiwanie pracy na trudnym rynku – w zawodzie czy poza nim? (same osoby z uszkodzonym słuchem) – Jaki zrobić użytek ze zgromadzonej wiedzy? (same osoby z uszkodzonym słuchem)
--	---	---

Źródło: Opracowanie własne w oparciu o materiał badawczy i przegląd literatury oraz na podstawie map wg koncepcji K. Charmaz²⁵.

²⁵ K. Charmaz (2009), *Teoria ugruntowana, Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, PWN, Warszawa.

Tabela 6

Identyfikacja czynników kontekstowych dla edukacji, rehabilitacji społecznej i emancypacji g/Głuchych – cz. 3

Ramy społeczno-prawne	Goście kwestie	Dyskursy
<ul style="list-style-type: none"> – model medyczny vs społeczno-kulturowy głuchoty – ustawa o systemie ubezpieczeń społecznych – tendencje w orzekaniu o niepełnosprawności z tytułu głuchoty (stopień, niezdolność do pracy) – ustawa o systemie oświaty – rozporządzenia dotyczące pomocy psychologiczno-pedagogicznej – rozporządzenia dotyczące edukacji włączającej – programy i podręczniki szkolne – ustawa o języku migowym i innych środkach komunikowania się – ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych – inne ważne dokumenty – Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych – inne istotne regulacje społeczne i prawne 	<ul style="list-style-type: none"> – „prawdziwy Głuchy” – „ostatni Głuchy” – stratyfikacja społeczna społeczności osób z uszkodzonym słuchem – spory wewnątrz społeczności Głuchych – dystans międzypokoleniowy – legitymizacja do bycia Głuchym – reprezentacja Głuchych – milczący dyskurs milczących pominiętych – psychologia Głuchych – samoizolacja (miasto Głuchych) – „przywracanie” słuchu (implanty) – oralizm a nowe technologie – audyzm – wybory rodziców a wybory dziecka – jakość <i>Deaf studies</i> – prawo do pomocy społecznej „niepełnosprawnym” Głuchym – ideologizacja i mitologizacja dyskursu głuchoty – kolonializm i neokolonializm językowy – radykalizacja i faszycyzacja walki o język migowy i kulturę głuchych – inne „palące problemy” 	<ul style="list-style-type: none"> – dyskursy naukowe: surdopedagogiki, nauk medycznych, surdopsychologii i <i>Deaf studies</i> – dyskurs publiczny w mediach –deprecjonujący przez pominięcie i stereotypy – dyskurs alternatywnych (pozaakademickich) źródeł wiedzy o głuchocie – dyskurs oświatowy – dyskurs społeczno-tożsamościowy Głuchych – dyskurs zniewolenia i wykluczenia – dyskurs kolonialny i neokolonialny – dyskurs ideologiczno-mitologiczny – dyskurs międzynarodowy – dyskurs normalizacyjny – dyskurs specjalistów od głuchoty – dyskurs rodziców dzieci głuchych – dyskurs CODA – dyskurs tłumaczy (często równoznaczny z dyskursem CODA) – dyskurs samych g/Głuchych – milczący dyskurs głuchych o niskim poziomie kompetencji językowych – inne dyskursy

Źródło: Opracowanie własne w oparciu o materiał badawczy i przegląd literatury oraz na podstawie map wg koncepcji K. Charmaz²⁶

²⁶ K. Charmaz (2009), *Teoria ugruntowana, Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, PWN, Warszawa.

Czynniki zestawione w tabelach, tworzące kontekst emancypacji g/Głuchych, potwierdzają złożoność podjętego problemu. Oczekiwano jednak pewnego zawężenia, wzorca, schematu, ukazującego drogę ku wyzwoleniu z opresji głuchoty. Nie ma takiego schematu, nie ma algorytmu, który określałby sekwencję działań skutecznie wiodących do indywidualnych emancypacji. Zachodzą one zawsze w niepowtarzalnej sytuacji życiowej jako skutek podobnych do siebie, lecz niepowtarzalnych ludzkich losów, wypełnionych poszukiwaniem i błędzeniem, porażkami i sukcesami, odpowiedziami na wyłaniające się szanse i zagrożenia. Nie w przypadku wszystkich uczestników można mówić o wyzwoleniu się z istniejących uwikłań. Choć starają się sprostac stawianym oczekiwaniom, wydaje się, iż czasem realizują cudzy scenariusz, sukces przypisują innym, a ich adaptacyjność wydaje się jeszcze bardziej zwiększać ich zależność. Jednak ci, u których efekty emancypacyjne są widoczne – u większości uczestników są – przede wszystkim wydają się posiadać własny przepis na to, jak być g/Głuchym, jak poruszać się w światach społecznych obejmujących dwa subświaty – słyszących i niesłyszących, jak czerpać z uczestnictwa w nich, zachowując jednocześnie osobistą niezależność. Daje się także zauważyć ich samodzielność i innowacyjność, wyrażające się śmiałością własnych poszukiwań samorealizacyjnych i kreatywnością. Rozwinięte umiejętności komunikacyjne oznaczają najczęściej dwujęzyczność. Aspiracje edukacyjne i trend g/Głuchych „ku wykształceniu” sprzyja niewątpliwie tak emancypacjom indywidualnym, jak i całego środowiska.

Teoria ugruntowana w zebranych narracjach nie przyniosła odmiennego modelu emancypacji g/Głuchych. Raczej ugruntowała emancypacyjną teorię edukacji, związaną z poszukiwaniem swego własnego miejsca, dylematem dostosowania i zmiany²⁷. Uczestnicy poruszają się właśnie w tej przestrzeni. Jednocześnie ich droga jest pełna „wąskich przejść”, które stanowią tak zagrożenia, jak i szanse – szanse na emancypację. W niniejszej książce rozstajemy się z nimi w momencie, gdy pokonali jedno z nich – ich zdaniem najważniejsze: zdali pomyślnie egzamin maturalny, co otworzyło im drogę **do studiów** wyższych. Materiał dotyczący doświadczeń przejścia **przez studia** wyższe stanowi przedmiot osobnej analizy²⁸.

²⁷ M. Czerepaniak-Walczak (1994), *Między dostosowaniem a zmian: elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wyd. Uniwersytetu Szczecińskiego, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin.

²⁸ W przygotowaniu: D. Podgórska-Jachnik, *Głusi. Emancypacyjna rola studiów wyższych*.

Zakończenie

Kończąc tę książkę, chciałabym podzielić się bardziej osobistymi refleksjami dotyczącymi tego, czym było dla mnie spotkanie z osobami głuchymi, w tym spotkanie ze studentami uczestniczącymi w niniejszych badaniach. Chcę się również odnieść do nieco bardziej ogólnego zagadnienia, za jakie w kontekście opisanych przemian postrzegam perspektywę inkluzji edukacyjnej i społecznej osób z uszkodzonym słuchem.

Na naszych oczach dokonał się obecnie prawdziwy przełom w surdopedagogice, a częścią tego przełomu jest osiąganie nowych pól partycypacji społecznej przez nowe pokolenie osób z uszkodzonym słuchem. Uczestnicy badań wpisują się jeszcze w kategorię opisanego w tej książce pokolenia „REX” (*Rehabilitation Experiments Generation*), czyli pokolenia eksperymentów rehabilitacyjnych. Przebieg ich rehabilitacji i edukacji wiązał się z poszukiwaniami prowadzonymi metodą prób i błędów, czego sami są świadomi. Krytycznie odnosząc się do swojej własnej sytuacji życiowej w kontekście aktualnej wiedzy o głuchocie, sami wielokrotnie wyrażali żal, że w ich dzieciństwie nie było jeszcze takich możliwości, jak teraz (choćby technologicznych – związanych z nowoczesnymi aparatami słuchowymi; rehabilitacyjnych – z wczesną interwencją; edukacyjnych – rysujących perspektywę inkluzji i oznaczających nowe podejście do edukacji dwujęzycznej; społeczno-kulturowych – zmierzających w kierunku uznania języka migowego za język pełnoprawny oraz uznania kultury Głuchych). Skutecznie poradzili sobie – każdy na swój własny sposób – z opresją wynikającą z uszkodzenia słuchu i niepełnosprawności, co jest przejawem ich emancypacji i źródłem poczucia własnej wartości. Ze względu na obszerność materiału badawczego projekt obejmuje dwa etapy: drogę do studiów wyższych, która jest przedmiotem tej monografii, oraz drogę do zawodu nauczyciela, która będzie tematem odrębnego opracowania. Pierwszy projekt badawczy ukazuje uczestników badań w momencie otwarcia się drogi na studia wyższe. Jest to pierwsze

pokolenie, które dotarło tak liczną grupą na wyższe uczelnie, zatem można mówić o wyłanianiu się elity osób z uszkodzonym słuchem. Obecnie osoby te funkcjonują już w zupełnie innej rzeczywistości, wyznaczonej zapisami Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych (2012), założeniami edukacji włączającej, ale również regulacjami wynikającymi z *Ustawy o języku migowym i innych środkach komunikowania się* (2011). Nie bez znaczenia jest też rosnąca świadomość tej grupy oraz wzrost liczby wykształconych, wyemancypowanych g/Głuchych samodecydujących o sposobach rozwiązywania kwestii dotyczących ich środowiska. To nowa perspektywa dla współczesnej surdopedagogiki.

Prezentując sylwetki uczestników badań jako członków specyficznej grupy niesłyszących osób, które odniosły niewątpliwy sukces edukacyjny, trzeba jednak mieć na względzie zastrzeżenia, które sformułowała Kazimiera Krakowiak, iż z sukcesu kilkorga osób nie można jeszcze uczynić propagandowego narzędzia do budowy mitu, który zakorzenia przekonanie, iż sukcesy takie mogą być udziałem każdego głuchego ucznia¹. Krakowiak nazywa takie wyolbrzymione fakty – faktoidami. Intencją niniejszej książki nie było bynajmniej konstruowanie faktoidów, dlatego wyraźnie podkreślam: nie dobierano do badań szczególnie uzdolnionych osób głuchych, aczkolwiek wszyscy ich uczestnicy są osobami, które, mimo swojej głuchoty, dotarły do progu wyższej uczelni, a także – co można zasygnalizować już teraz – ukończyły później studia wyższe.

Jak już powiedziano – nie są to jednostki typowe, ale elita tej społeczności, zatem dobrze jest przyjrzeć się ich edukacyjnemu trudowi w okresie poprzedzającym studia. Choć osiągnięcie nowych pól autonomii wynikające z uzyskania wyższego wykształcenia jest dowodem zmiany statusu społecznego, a tym samym wskaźnikiem emancypacji, to kapitał emancypacyjny badani gromadzili już wcześniej, pokonując opresję choroby, niepełnosprawności czy samotności, będącej jej skutkiem. Doświadczyli dużych obciążeń związanych z rehabilitacją, zwłaszcza rehabilitacją mowy i – jak sami mówią – mieli świadomość, że uzyskanie rezultatów podobnych do tych, jakie są udziałem uczniów słyszących, kosztuje ich zawsze znacznie więcej pracy.

¹ K. Krakowiak (2003), *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*, Wyd. Naukowe KUL, Stalowa Wola.

Trzeba również jeszcze raz wyraźnie podkreślić, że kilkoro spośród badanych to osoby słabosłyszące, niemniej identyfikujące się ze społecznością g/Głuchych. Były to jednak osoby ponoszące konsekwencje późnej diagnozy, braku skutecznej wczesnej pomocy, często poddane dodatkowej opresji, związanej z uwięzieniem gdzieś między światem słyszących i g/Głuchych. Ich osobistym zadaniem rozwojowym było uporać się również z tym rozdarciem, nadać mu osobisty sens. Co ważne, największy potencjał emancypacyjny dostrzec można było w kilku osobach z naprawdę głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słuchu, ale były to jednocześnie osoby z wczesnym doświadczeniem dwujęzyczności i dostępu do języka polskiego, a także (a może przede wszystkim?) posługujące się jego odmianą pisaną (i pisaną nieunikająco), rozmiłowane w czytelnictwie, a przy tym znakomicie potrafiące używać tekstu jako narzędzia ekspresji osobistej (mimo pewnych błędów charakterystycznych dla użytkowników języka polskiego jako języka drugiego). To jednocześnie osoby silnie osadzone w społeczności i kulturze Głuchych, jednak niewykazujące tendencji do zamknięcia się w niej: dumne z niej na tyle, aby czuć potrzebę i chęć upowszechniania, rozwijania, pokazywania jej innym, tak niesłyszącym, jak i słyszącym, wolne od skłonności szowinistycznych, nacjonalistycznych czy wręcz faszystowskich. Mają świadomość przebiegu granicy między światem słyszących i g/Głuchych, ale cechuje ich także postawa otwartości. Jednym z wymiarów ich emancypacji jest budowanie pasażu od kultury Głuchych do kultury ogólnej: „dynamicznej przestrzeni przejścia, której brak by było strony zewnętrznej” – parafrazując metaforę pasażu-snu Waltera Benjamina².

Jednym z warunków skutecznej edukacji uczniów niesłyszących i słabosłyszących jest też zachowanie ciągłości oddziaływań: wczesne wspomaganie pozwala optymalizować poziom rozwoju indywidualnych kompetencji, dzięki czemu dzieci idą do szkoły dobrze przygotowane, a naukę można rozpocząć od wyższego poziomu. Nie był to jednak standard obowiązujący w czasach dzieciństwa tych osób. Towarzyszyło im jednak wsparcie najbliższych, rodzice, dziadkowie, babcie, dobrzy (choć czasem także przeciętni lub słabi) nauczyciele – niektórzy bardzo intensywnie zaangażowani byli w wychowanie i rehabilitację dziecka. O dobrych mechanizmach adaptacyjnych świadczy radzenie sobie

² Zob. opis pojęcia „pasaż” we wprowadzeniu do rozdziału piątego niniejszej książki.

z porażkami, niesprawiedliwymi stereotypami, dużym obciążeniem pracą. O innowacyjności – otwartość na nowe doświadczenia, podejmowanie nowych wyzwań, wyobraźnia i kreatywność podejmowanych działaniach, np. artystycznych. Świadczą też o tym ich urokliwe historie, ukazujące słyszącym nieco inną rzeczywistość – bo nie chcę użyć słowa świat. Kolejne lata edukacji przyniosły narastanie trudności, których kumulacja dotyczyła tzw. okresów przejścia. Model teoretyczny „wąskiego przejścia” został ugruntowany na podstawie analizy zgromadzonych faktów biograficznych – od okresu przedszkolnego aż po krytyczny, ale istotny z punktu widzenia jego rangi edukacyjnej dla głuchych moment – przejścia maturalnego. Raz jeszcze przytoczę słowa jednej z uczestniczek badań: „ten egzamin zmienia wszystko”. Z satysfakcją przedstawię ich dalsze losy.

Dużą przyjemnością było poznawanie tych młodych, pełnych pasji ludzi, ceniących wartość edukacji, wykształcenia, kreślących dalekosiężne plany – studiów, przyszłej pracy, podróży. Można powiedzieć, że przestępując progi uczelni, wnieśli do niej nową jakość. Niektóre uczelnie bronią dostępu do swoich edukacyjnych zasobów studentom niesłyszącym, gdyż ich władze obawiają się kłopotów ze znalezieniem tłumaczy języka migowego, boją się bariery ciszy, nieporadności wykładowców w próbach komunikowania się z nimi bez znajomości języka migowego. Niesłusznie. Zdarzają się problemy z komunikacją, pisaniem prac pisemnych, obecnością tłumacza na zajęciach. Można sobie z tym jednak poradzić i obecnie coraz więcej uczelni otwiera się na głuchych, dzięki czemu ci młodzi ludzie, którzy – jak opisuję w niniejszej pracy – pomyślnie przeszli przez egzaminy maturalne, mają możliwość wyboru. Wymagają tylko czasem odrobiny racjonalnego wsparcia.

Nowe konteksty surdopedagogiki wymagają też zdefiniowania roli specjalisty wspomagającego osoby niesłyszące. Wraz ze zdemaskowaniem postawy audyzmu, wiążanego z moralizmem, zaczęły powstawać nowe stereotypy, w tym stereotyp słyszącego ciemniźcyela głuchych, odpowiedzialnego za odebranie im ich języka. Zebrany materiał pokazuje, jak wielką rolę odegrali słyszący specjaliści dla emancypowania się uczestników badań. Nowe negatywne stereotypy niepotrzebne dziełają środowisko, tworząc nowe bariery – nie tylko między niesłyszącymi i słyszącymi, ale także pomiędzy specjalistami reprezentującymi różne

opcje badawcze. Jedni w postawie obronnej wypierają ze świadomości przemiany, które przyniosły odkrycie kultury Głuchych, uważają to za dziwaczny wymysł, zaprzeczają jej istnieniu, deprecjonują język migowy. Taka postawa w obecnych czasach jest niedopuszczalna. Inni wpadają w ton pokutny, przyjmując odpowiedzialność za faktyczne i domniemane cierpienia zadane głuchym przez słyszących, stosując dramatyczną i/lub przymilną retorykę, zniekształcającą rzeczywisty obraz możliwości edukacji osób z uszkodzonym słuchem. Z kolei taka postawa jest obecnie niepotrzebna, gdyż tak naprawdę uniemożliwia zbliżenie i wielokulturowy dialog. Nie można do tego dialogu przystępować z poczuciem wyższości lub niższości, pychy lub winy, przekonaniem o racjach absolutnych lub kompleksem całkowitej niewiedzy. Jedyną zalecaną postawą może być postawa wzajemnej otwartości, wyważonej akceptacji tego, co już (zbiorowo) wiemy, i pokory wobec tego, co dopiero należy poznać i zbadać. Przywiązując coraz większą wagę do historii g/Głuchych, należy zdać sobie również sprawę z procesów historycznych, które ukształtowały współczesną surdopedagogikę i które nadal ją kształtują. To także proces emancypacji – tym razem dotyczący nauki uwalniającej się z ograniczeń teorii nieadekwatnych do wyzwań zmieniającego się świata.

Bibliografia

50 percent more people with hearing loss (2013) [in:] *Hear-it* [online], [informacja ze strony www], Brussels [dostęp: 30.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.hear-it.org/50-percent-more-people-with-hearing-loss>.

Ablewicz K. (1998), *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych* [w:] Palka S. (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Adamiec T. (2003), *Głuchoniemi i ich świadectwa życia od starożytności do końca XVIII wieku – przegląd problematyki* [w:] Świdziński M., Gałkowski T. (red.), *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Polski Komitet Audiofonologii, Instytut Głuchoniemych im. Ks. J. Falkowskiego, Warszawa.

Adams J.W. (1997), *You and Your Deaf Child. A self-Help Guide for Parents of Deaf and Hard of Hearing Children*, Clerc Books, Gallaudet University, Washington.

Agamben G. (2008), *Homo Sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, Wyd. Prószyński i S-ka, Warszawa.

Ammar-Khodja F. i in. (2009), *Molecular screening of deafness in Algeria: high genetic heterogeneity involving DFNB1 and the Usher loci, DFNB2/USH1B, DFNB12/USH1D and DFNB23/USH1F*, „European Journal of Medical Genetics”, no. 52.

Année (b.r.) [in:] *Sourds.net. Le portail d'information sur les sourds* [online], [informacja ze strony www], [dostęp 8.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.sourds.net/histoire/annee/>.

Armone Caruso A., Mosca F., Leone C.A. (2004), *Storia delle tecniche ricostruttive dell'orecchio: Miringoplastica e timpanoplastica* [in:] Leone C.A., Mosca F. (ed.), *Le Timpanoplastiche*, Associazione Otorinolaringologi Ospedalieri Italiani TorGraf, Galatina.

Bąbka J. (2004), *Tożsamościowa perspektywa drogi ku dorosłości osób niepełnosprawnych ruchowo* [w:] Bąbka J. (red.), *Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.

- Bąbka J. (red.) (2004), *Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Bacelewska D. (2005), *Wsparcie emocjonalne w pracy socjalnej*, Wyd. „Śląsk”, Katowice.
- Bad Cripple* [online], [blog], [dostęp: 29.10.2012]. Dostępny w internecie: <http://badcripple.blogspot.com>.
- Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych. Raport końcowy* (b.r.) [online], [dostęp: 7.04.2013]. Dostępny w internecie: http://www.pfron.org.pl/ftp/dokumenty/Badania_i_analazy/Raport_CZESC_1z6_final.pdf.
- Baldwin J. (red.) (2009), *Wielokulturowość jako kontekst współczesnej surdopedagogiki*, Międzynarodowa Konferencja Naukowa, Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre, Nitra.
- Banner A., Wang Y. (2010), *An Analysis of the Reading Strategies Used by Adult and Student Deaf Readers*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, vol. 16.
- Baran J. (1981), *Rozwijanie mowy uczniów głuchych w procesie dydaktycznym klas V – VIII*, WSiP, Warszawa.
- Barnes C., Mercer G. (2008), *Niepełnosprawność*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Bartnikowska U. (2004), *Małżeństwa mieszane (osoba z uszkodzonym słuchem – osoba słyszająca)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Bartnikowska U. (2010), *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Wyd. Akademickie „Akapit”, Toruń.
- Baudrillard J. (2006), *W cieniu milczącej większości*, Wyd. Sic!, Warszawa.
- Bauman Z. (1995), *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Wyd. Naukowe UMK, Toruń.
- Bauman Z. (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Bauman Z. (2008), *Wspólnota*, Wyd. Literackie, Kraków.
- Bauman Z. (2011), *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wyd. Literackie, Kraków.
- Beck U. (2004), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wyd. Scholar, Warszawa.

Becker H.S. (2009), *Outsiderzy. Studia z socjologii dewiacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

Berstein A. (b.r.), *Hans Furth, 78; Author and Catholic University Psychology Professor* [in:] *www.piaget.org. Jean Piaget Society* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 12.12.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.piaget.org/news/furth-obit.html>.

Betten H. (2010), *The earliest history of deaf education in Europe* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 8.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.deafhistoryinternational.com/wp-content/uploads/2013/01/Deaf-education-in-Europe-06042010.pdf>.

Bezrobotni – pomoc, rejestracja, uprawnienia, aktywizacja (2011) [w:] *ngo.pl* [online], [informacja ze strony www], Warszawa [dostęp: 15.04.2013]. Dostępne w internecie: <http://pomocspoleczna.ngo.pl/x/71702>.

Bielik-Robson A. (2000), *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*, Wyd. Universitas, Kraków.

Bieniek M. (2005), *Przyswajanie pojęć religijnych przez dzieci z uszkodzonym słuchem*. Praca magisterska, Uniwersytet Łódzki, Łódź, kps. przechowywany w Bibliotece Uniwersytetu Łódzkiego.

Biskupska K., Fleischer M., Grech M., Parus M., Przyborska-Borkowicz A. (2003), *System polskich metafor kulturowych* [w:] Jaskóła J., Olearczyk A. (red.), *Prawda a metoda. Cz. 1. Aporie myśli współczesnej*, Wrocław.

Bławut J.P. (reż.) (2012), *Ja, Głuchy* [online], [video], Łódź [dostęp: 11.03.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.youtube.com/watch?v=yEmEWZyhAt>.

Booth R. (2000), *Loneliness as a Component of Psychiatric Disorders*, „Medscape General Medicine” [online], no. 2 (2) [dostęp: 17.03.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.medscape.com/viewarticle/430545>.

Borowska T. (2008), *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Wyd. IBE, Warszawa.

Borowska-Beszta B. (2002), *O strategiach badań jakościowych J. Spradleya w pedagogice specjalnej* [w:] Dykcik W., Kosakowski K., Kuczyńska-Kwapisz J. (red.), *Pedagogika specjalna szansą dla osób z odchyleniami do normy*, Wyd. Naukowe PTP, Olsztyn – Poznań – Warszawa.

Borowska-Beszta B. (2005), *Etnografia dla terapeutów (pedagogów specjalnych) – szkice metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Bourdieu P., Passeron J.C. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Bourdieu P., Wacquant L.J.D. (2001), *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Bouvet D. (1996), *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, WSiP, Warszawa.
- Bożyk P. (1976), *Projekt systemu notacji pojęciowej języka migowego dla potrzeb dydaktyki*, ASP, Kraków.
- Brady S., Britton J., Grover S. (2011), *The Sterilisation of Girls and Young Women in Australia: issues and progress* [in:] *Australian Human Rights Commission* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 19.03.2011]. Dostępny w internecie: http://www.hreoc.gov.au/disability_rights/sterilisation/index.html.
- Bryła J. (1998), *Głusi słyszą*, Wyd. Św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej, Kraków.
- Brzezińska A.I. (2005), *Spółeczna psychologia rozwoju*, Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- Brzezińska A.I. i in. (2009), *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Brzeziński J., Stachowski R. (1981), *Zastosowanie analizy wariancji w eksperymentalnych badaniach psychologicznych*, PWN, Warszawa.
- Budajczak M. (2004), *Edukacja domowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Buryn U. i in. (2001), *Mój uczeń nie słyszy. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, MEN, Warszawa.
- Buryn U. I in. (2001), *Mój uczeń nie słyszy. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, MEN, Warszawa.
- Call for Papers. Interventions: International Journal of Postcolonial Studies. Disability and Colonialism: (dis)encounters and anxious intersectionalities* (2012) [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 9.12.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.tandf.co.uk/journals/cfp/riijcfp.pdf>.
- Cameron C. (2009), *Tragic but brave or just crips with chips? Songs and their lyrics in the Disability Arts Movement in Britain*, „Popular Music”, no. 28 (3).

- Castells M. (2008), *Społeczeństwo sieci*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Central Institute for The Deaf [online], [portal internetowy], [dostęp: 17.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.cid.edu>.
- Charmaz K. (2009), *Teoria ugruntowana w XXI wieku* [w:] Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.) *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Charmaz K. (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Wyd. Naukowe PWN.
- Chelmecki J., Cichosz M., Grajek M.I. (1927), *Historia sportu niesłyszących 1922–1927, Vademecum sportu*, t. 1, Polski Związek Sportowy Głuchych, Warszawa (archiwalia ze zbiorów B. Szczepankowskiego).
- Chole R.A. (b.r.), *Chairman's Message* [in:] *Department of Otolaryngology* [online], [informacja ze strony www], Washington [dostęp: 17.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://ent.wustl.edu/oto/otoweb.nsf/6c18fc53358d390286256cde00604464/a49f2ff0334111468625700b0054e10a?OpenDocument>.
- Chomsky N. (2008), *Interwencje*, Wyd. Sonia Draga, Katowice.
- Chou R. et al. (2011), *Screening Adults Aged 50 Years or Older for Hearing Loss. A Review of the Evidence for the U.S. Preventive Services Task Force*, „Annals of Internal Medicine”, vol. 154, no. 5.
- Chromiec E. (2006), *Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej. Z inspiracji naukowych obszaru niemieckojęzycznego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Chrzanowska I. (2004), *Poziom osiągnięć szkolnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na etapie gimnazjum a forma organizacyjna kształcenia*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Chrzanowska I. (2009), *Zaniedbane obszary edukacji pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Chrzanowska I. (2010), *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Chrzanowska I. (2011), *Osoba niepełnosprawna w przestrzeni społecznej* [w:] Cybal-Michalska A. (red.), *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem*, Wyd. UAM, Poznań.
- Cichosz W. (1999), *Postmodernistyczny dyskurs o wolności we współczesnej edukacji* [w:] Deptuła W., Dyk W. (red.), *Wiara i rozum we współczesnej edukacji na progu trzeciego tysiąclecia*, Szczecin.

Cieszyńska J. (1997), *Na temat języka migowego* [w:] Mierzejewska H., Przybysz-Piwkowska M. (oprac.), *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej. Diagnozowanie i postępowanie usprawniające*, Wyd. DiG, Warszawa.

Cieszyńska J. (2000), *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Wyd. Akademii Pedagogicznej, Kraków.

Co to jest self-adwokatura? [w:] *Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym* [online], [informacja ze strony www], Warszawa, [dostęp: 27.07.2011]. Dostępne w internecie: <http://www.psouu.org.pl/node/23>.

Cohen S. (2005), *Pragnie stworzyć miasto dla głuchych* [w:] www.nieslyszacy.pl. ONSI [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 15.07.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.nieslyszacy.pl/info,811.html#.UZEosKJSzI>.

Conan N. (2005), *An Exploration of Deaf Culture in America. Transcript: An Exploration of Deaf Culture* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 7.09.2011]. Dostępny w internecie: <http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=4476250>.

Corcoran K., Crusius J., Mussweiler T. (2011), *Social Comparison: Motives, Standards, and Mechanisms* [in:] Chadee D. (red.), *Theories in social psychology*, Wiley-Blackwell, Oxford.

Crame K.M., Barry J.E.W. (1999), *Conceptualizations and measures of loneliness: a comparison of subscales*, „Personality and Individual Differences”, vol. 27, no. 3.

Culliford G. (2013), *Polish city that's moved to Britain*, „The Sun” [online], [dostęp: 5.03.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.thesun.co.uk/sol/homepage/features/4728585/Polish-city-thats-moved-to-Britain.html>.

Ćwirynkało K. (2010), *Společne funkcjonowanie osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną (w kontekście ich autonomii i podmiotowości)*, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń.

Cytowska B. (2007), *Piętno cierpienia. Choroby u dzieci głęboko wielorako niepełnosprawnych* [w:] Cytowska B., Wilczura B. (red.), *Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Cytowska B. (2012), *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Czajkowska-Kisil M. (2008), *Pułapki metodologiczne w badaniach PJM* [online], Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, Łódź [dostęp: 7.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.staff.amu.edu.pl/~wisanna/images/JezykMigowy/konw3/CzajkowskaKisilPulapki.pdf>.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wyd. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Czerepaniak-Walczak M. (1996), *Autonomia czy izonomia (O prawach osób sprawnych inaczej)* [w:] Dykciak W. (red.), *Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych*, Wyd. UAM, Poznań.
- Czerepaniak-Walczak M. (2005), *Przesłanki integracji społecznej i kulturowej – pułapki izonomii* [w:] Żółkowska T. (red.), *Pedagogika specjalna – aktualne osiągnięcia i wyzwania*, [online], [dostęp: 23.11.2012], s. 7. Dostępny w internecie: http://www.monografie.pl/glownavspol/monografie_2005/artykuly/mczerepaniak-walczak.pdf.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Czerniawska O. (1998), *Biografie edukacyjne i ich zastosowanie w kształceniu andragogicznym*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2.
- Czerniawska O. (2001), *Pamięć szkoły w badaniach andragogicznych*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, nr 3.
- Dąbrowski M. (2011), *Dłoń*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Deaf education* [in:] Reynolds C.R., Flechter-Janzen E. (ed.) (2002), *Concise Encyclopedia of Special Education*, John Wiley & Sons inc., New York.
- Deaf history* (b.r.) [in:] *About.com* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 8.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://deafness.about.com/od/deafhistory>.
- Deaf Power* [online], [blog], [dostęp: 16.04.2013]. Dostępny w internecie: www.deaf-power.blogspot.com.
- Deaf State?* (2007) [in:] *AllDeaf.com* [online], [notatka z forum dyskusyjnego], [dostęp: 15.07.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.alldeaf.com/our-world-our-culture/46653-deaf-state.html>.
- Deaf Time-Line: 1817–1866* [in:] *www.aslinfo.com* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 15.07.2011]. Dostępny w internecie: <http://www.aslinfo.com/trivia2.cfm>.

Deaf Way II. An International Celebration (b.r.) [in:] *gupress.gallaudet.edu* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 12.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://gupress.gallaudet.edu/bookpage/DWIIbookpage.html>.

Deafness and hearing loss (2013) [in:] *World Health Organization* [online], [informacja ze strony www], Geneva [dostęp: 2.03.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/>.

Debesse M. (1996), *Etapy wychowania*, Wyd. „Żak”, Warszawa.

Dekalog Głuchego Polaka [w:] *Deaf.pl. Forum dyskusyjne osób z wadą słuchu* [online], [notatka z forum dyskusyjnego], [dostęp: 20.05.2013]. Dostępny w internecie: http://www.deaf.pl/forum_deaf,topic,8841.msg59590.html#msg59590.

Deklaracja Madrycka (2002) [w:] *Centrum Integracji Europejskiej* [online], [informacja ze strony www], Warszawa [dostęp: 6.03.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.cie.gov.pl/HLP/files.nsf/a50f2d318bc65d9dc1256e7a003922ed/7b43a148a153a19fc1256e9900360151?OpenDocument>.

Demetrio D. (1999), *Zabawa na tle życia. Gra autobiograficzna w edukacji dorosłych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Demetrio D. (2000), *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.) (2009), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych* [w:] Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

Dependent Personality Disorder (b.r.) [in:] *BehaveNet* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 15.06.2013]. Dostępne w internecie: <http://www.behave-net.com/dependent-personality-disorder#301>.

Derrida J. (1990), *O gramatologii*, Wyd. KR, Warszawa.

Domagała-Zyśk E. (2006), *Edukacyjne i terapeutyczne wartości lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących* [w:] Krakowiak K., Dziurda-Mulan A. (red.), *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, Wyd. KUL, Lublin.

Domagała-Zyśk E. (2009), *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce*, Wyd. KUL, Lublin.

- Domagała-Zyśk E. (2012), *Relacje rówieśnicze uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce* [w:] Domagała-Zyśk E. (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Domańska E. (2008), *Badania postkolonialne* [w:] Gandhi L. (red.), *Teoria postkolonialna. Wprowadzenie krytyczne*, Wyd. Poznańskie, Poznań.
- Dominice P. (2006), *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wyd. Naukowe WSHE, Łódź.
- Domosławski Z. (2007), *Wprowadzenie do medycyny. Podręcznik dla Wyższych Szkół Zawodowych* [online], Kolegium Karkonoskie Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Jelenia Góra [dostęp: 15.09.2011], s. 42. Dostępny w internecie: http://www.dbc.wroc.pl/Content/2026/wprowadzenie_do_medycyny.pdf.
- Drozdowski R. (2009), *Obraza na obrazy. Strategie społecznego oporu wobec obrazów dominujących*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.
- Dubas E. (1997), *Warsztaty przyszłości w naukach o wychowaniu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dudak A. (1999), *Zagadnienie biografii wyzwaniem dla edukacji dorosłych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 3.
- Dunaj M. (b.r.), *Kultura Głuchych* [w:] *rownosc.info* [online], Polski Związek Głuchych, Warszawa [dostęp: 12.01.2013]. Dostępny w internecie: <http://rownosc.info/rownosc.php/dictionary/item/id/509>.
- Dykcik W. (1997), *Problemy autonomii i integracji społecznej osób niepełnosprawnych w środowisku życia* [w:] Dykcik W. (red.), *Pedagogika specjalna*, Wyd. UAM, Poznań.
- Dykcik W. (2005), *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*, Wyd. UAM, Poznań.
- Dykcik W. (red.) (1996), *Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych*, Wyd. UAM, Poznań.
- Dziemidowicz C. (1996), *Dziecko głuche i język ojczysty: traktat o rozwoju języka w całkowitej ciszy*, Wyd. Tantan, Bydgoszcz.
- Domarecka-Malinowska E. (1991), *O ograniczeniach językowych uczniów głuchych*, „Biuletyn Audiofonologii”, t. 3.
- Egbert J. (2011), *The Normal Deaf Generation* [in:] *John Egbert's Opinion* [online], [notatka z blogu], [dostęp: 12.12.2012]. Dostępny w internecie: <http://johnfegbert.wordpress.com/2011/06/17/the-normal-deaf-generation-bilingualism>.

Endangered Languages Project [online], [portal internetowy], [dostęp: 23.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.endangeredlanguages.com/#/6/54.380/17.677/0/100000/0/low/mid/high/unknown>.

Oczekiwana długość życia w zdrowiu w Polsce (2012), „EHEMU Raporty Krajowe” [online], nr 5 [dostęp: 28.02.2013], s. 3. Dostępny w internecie: http://www.eurohex.eu/pdf/CountryReports_Issue5_translated/polsce.pdf.

Festinger L. (1954), *A Theory of Social Comparison Processes*, „Human Relations” [online], no. 7, [dostęp: 2.12.2012]. Dostępny w internecie: <http://hum.sagepub.com/content/7/2/117>.

Fischer S.D. (1998), *Critical periods for Language Acquisition. Consequences for Deaf Education* [in:] Weisel A. (ed.), *Issues Unresolved: New Perspectives on Language and Deaf Education*, Gallaudet University Press, Washington.

Fleischer D. (2001), *The Disability Rights Movement*, Temple University Press, Philadelphia.

Flick U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

Florida R. (2010), *Narodziny klasy kreatywnej oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa.

Foucault M. (1993), *Nadzorować i karać*, Wyd. Fundacji Aletheia, Warszawa.

Foucault M. (1999), *Narodziny kliniki*, Wyd. KR, Warszawa.

Foucault M. (2002), *Porządek dyskursu*, Wyd. słowo/obraz terytoria, Gdańsk.

Fukuyama F. (1996), *Koniec historii*, Poznań.

Fukuyama F. (2004), *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*, Kraków.

Furth G.H. (1966), *Thinking without Language: Psychological Implications of Deafness*, The Free Press, New York.

Gadamer H.G. (1993), *Prawda i metoda*, Wyd. Inter Esse, Kraków.

Gajdzica Z., Rottermund J. (2006), *Edukacja – socjalizacja – autonomia w życiu osoby niepełnosprawnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Gałkowski T. (1997), *Nowe podejście do niepełnosprawności. Uporządkowanie terminologiczne*, „Audiofonologia”, nr 10.

Gałkowski T., Jastrzębowska G., Kukała M. (1999), *Zaburzenia mowy dzieci niedo-
słyszających i głuchych* [w:] Gałkowski T., Jastrzębowska G. (red.), *Logopedia. Pyta-
nia i odpowiedzi*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole.

Gałkowski T., Kaiser-Grodecka I., Smoleńska J. (red.) (1989), *Psychologia dziecka
głuchego*, Wyd. PWN, Warszawa.

Gałkowski T., Pisula E. (red.) (2006), *Psychologia rehabilitacyjna. Wybrane zagad-
nienia*, Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.

Gałkowski T., Świdziński M. (red.) (2003), *Studia nad kompetencją językową i ko-
munikacją niesłyszających*, Polski Komitet Audiofonologii, Warszawa.

Gallaudet Research Priorities (2007) [in:] www.gallaudet.edu. *Gallaudet University*
[online], [informacja ze strony www], [dostęp: 12.01.2013]. Dostępny w inter-
necie: http://www.gallaudet.edu/Gallaudet_Research_Institute/Gallaudet_Research_Priorities.html.

Generation Hearing Loss (2008) [in:] *Hear-it* [online], [informacja ze strony
www], Brussels [dostęp: 30.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.press.hear-it.org/Generation-Hearing-Loss->.

Germani C. (1991), *Gallaudet: Mecca of Deaf Culture*, „The Christian Science Mo-
nitor” [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 19.11.2012]. Dostępny w in-
ternecie: <http://www.csmonitor.com/1991/0513/d1king.html>.

Gerstmann S. (1987), *Podstawy psychologii konkretnej*, PWN, Warszawa.

Getting a Life [online], [portal internetowy], [dostęp: 17.03.2011]. Dostępny w in-
ternecie: <http://www.gettingalife.org.uk>.

Gibbs G. (2011), *Analizowanie danych jakościowych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

Glasser W. (2005), *Każdy uczeń może osiągnąć sukces*, Wyd. Pracownia Alternatywnego Wychowania, Łódź.

Global Deaf Connection [online], [portal internetowy], [dostęp: 11.12.2013]. Do-
stępny w internecie. <http://www.deafconnection.org>.

Głusi chcą głuchego dziecka (2008) [w:] *Deaf.pl. Forum dyskusyjne osób z wadą
słuchu* [online], [notatka z forum dyskusyjnego], [dostęp: 23.11.2012]. Dostępny
w internecie: <http://www.deaf.pl/index.php?topic=9644.0>

Goffman E. (2011), *Instytucje totalne*, Wyd. GWP, Gdańsk.

Goffman E. (2011), *Relacje w przestrzeni publicznej. Mikrostudia porządku pu-
blicznego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

- Gorajewska D. (red.) (2005), *Społeczeństwo równych szans tendencje i kierunki zmian*, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa.
- Górniewicz E., Krause A. (red.) (2003), *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Konteksty teoretyczne*, Wyd. UWM, Olsztyn.
- Grębowiec J. (2010), *Pożytki z utopii*, „Znaczenia. Kultura – Komunikacja – Społeczeństwo” [online], nr 4 [dostęp: 8.05.2013]. Dostępny w internecie <http://www.e-znaczenia.pl/?p=664>.
- Grzyb B. (2010), *Uwarunkowania związane z przeniesieniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*. Praca doktorska, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków, kps. przechowywany w Bibliotece Głównej Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (2009), *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wylaniające się zbieżności* [w:] Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wyd. Naukowe PWN.
- Guest blog: Bad (tattooed) Cripple* (2011) [in:] *Needlesandsins.com* [online], [notatka z blogu], [dostęp: 30.09.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.needlesandsins.com/2011/08/guest-blog-the-artful-stigma.html>.
- Gustavsson A., Zakrzewska-Manterys E. (1997), *Wprowadzenie. Społeczny kontekst upośledzenia* [w:] Gustavsson A., Zakrzewska-Manterys E. (red.), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, Wyd. „Żak”, Warszawa.
- Gustavsson A., Zakrzewska-Manterys E. (red.) (1997), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, Wyd. „Żak”, Warszawa.
- Habermas J. (1999), *Teoria działania komunikacyjnego*, PWN, Warszawa.
- Hualand H., Allen C. (2009), *Deaf People and Human Rihgt*, World Federation of the Deaf and Swedish National Association of the Deaf, Helsinki.
- Hear-it* [online], [portal internetowy], Brussels [dostęp: 30.02.2013]. Dostępny w internecie: www.hear-it.org.
- Helling I.K. (1990), *Metoda badań biograficznych* [w:] Włodarek J., Ziółkowski M. (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa – Poznań.
- Histoire des Sourds* [online], [portal internetowy], [dostęp: 8.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://hids.free.fr>.
- Historia naszego Ośrodka* (b.r.) [w:] *Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Głuchych* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 1.06.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.oswg-wawa.edu.pl/pl/>.

Historia placówki (b.r.) [w:] *Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 2 dla Nieśłyszących w Wejherowie* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 1.06.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.osw2wejherowo.pl/o-nas/historia-placowki>.

History of Deaf Education (b.r.) [in:] *BSL Zone* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 8.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.bslzone.co.uk/bsl-zone/history-of-deaf-education/history-of-deaf-education-1/>.

History of Deaf Education (b.r.), [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 8.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.timetoast.com/timelines/104880>.

Hoeman H.W. (1991), *Piagetian Perspectives on Researches with Deaf Subjects* [in:] Keating D.P., Rosen H. (ed.) *Constructivist Perspectives on Developmental Psychopathology and Atypical Development*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.

Hume J. (1996), *Disability, Feminism and Eugenics: Who has the right to decide who should or should not inhabit the world?* [in:] *Women With Disabilities Australia (WWDA)* [online], [informacja ze strony www], Rosny Park, [dostęp: 19.03.2011]. Dostępny w internecie: <http://www.wwda.org.au/eugen.htm>.

Husserl E. (1990), *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

II Międzynarodowa Konferencja Światowej Federacji Głuchych, 16–18 października 2013 r. Sydney, Australia (2012), „Świat Ciszy”, nr 3.

International Classification of Functioning, Disability and Health (2001, 2007), WHO, Geneva.

International Sign Language [in:] www.deaflinx.com. *Deaf Linx* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 7.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.deaflinx.com/ASL/gestuno.html>.

Is deaf Foreigner? (2010) [in:] *From the Other Side of the World through Deaf eyes* [online], [notatka z blogu], [dostęp: 5.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://areuss11.wordpress.com>.

Jachimczak B. (2011), *Dydaktyczne i pozadydaktyczne uwarunkowania efektów nauczania indywidualnego dzieci przewlekle chorych (Z badań uczniów klas III szkół podstawowych)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Jachimczak B. (2011), *Społeczno-edukacyjne uwarunkowania startu zawodowego młodych osób niepełnosprawnych. Studium empiryczne z regionu łódzkiego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Jachimczak B., Olszewska B., Podgórska-Jachnik D. (2011), *Mój zawód – moja praca – moja przyszłość. Perspektywy osób z niepełnosprawnością*, Wyd. Naukowe WSP, Łódź

Jędrzejczak M. (1984), *Badania procesu odczytywania mowy z ust u uczniów głuchych*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 27, nr 2.

Język migowy i system językowo-migowy – alternatywa czy wspomaganie? Wywiad z prof. dr. hab. Bogdanem Szczepankowskim (2012), „e-Bifron” [online], nr 5 [dostęp: 10.06.2013]. Dostępny w internecie: http://www.pfron.org.pl/portal/ebi/45/128/Jezyk_migowy_i_system_jezykowomigowy__alternatywa_czy_wspomaganie__wywiad_z_prof.html.

Kamińska K. (red.) (2010), *Miejskie opowieści. Edukacyjne narracje przestrzeni*, Oficyna Wydawnicza „Atut”, Wrocław.

Kamińska K. (red.) (2010), *Miejskie wojny. Edukacyjne dyskursy przestrzeni*, Oficyna Wydawnicza „Atut”, Wrocław.

Kawa J., Raźniewski P., Śledź D. (2008), *Dobre praktyki bez barier. Ekonomia społeczna dla niepełnosprawnych*, Instytut Badań i Analiz OSB, Olsztyn.

Kijak R.J. (b.r.), *Niepełnosprawność intelektualna – między diagnozą a działaniem*, Warszawa.

Kim są toksyczni głusi i słabosłyszący (b.r.) [w:] *Deaf.pl. Forum dyskusyjne osób z wadą słuchu* [online], [notatka z forum dyskusyjnego], [dostęp: 20.05.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.deaf.pl/index.php/topic,11939.0.html>.

Kirejczyk K. (1967), *Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych*, Nasza Księgarnia, Warszawa.

Kirenko J. (1999), *Osobowość jako predyktor przystosowania społecznego (na przykładzie osób z paraplegią)* [w:] Biela A., Walesa C. (red.), *Problemy współczesnej psychologii*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Lublin.

Kirenko J. (2002), *Z badań nad samooceną młodzieży z bocznym skrzywieniem kręgosłupa, leczonej operacyjnie* [w:] Pielecki A. (red.), *Problemy pedagogiki specjalnej w okresie przemian społecznych*, Wyd. UMCS, Lublin.

Kirenko J. (2003), *Postawy osób niepełnosprawnych wobec pełnoprawności* [w:] Chodkowska M. (red.), *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, wyd. 2, popr., Lublin.

Kirenko J. (2007), *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, Wyd. Naukowe UMCS, Lublin.

Knopik M. (2012), *Zaburzona komunikacja a relacje społeczne. Zagrożenia i strategie wsparcia* [w:] Domagała-Zyśk E. (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, Wyd. UMCS, Lublin.

Kobosko J. (2009), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie. Dla terapeutów, nauczycieli, wychowawców i rodziców*, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, Warszawa.

Kobosko J. (1998), *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu*, Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”, Warszawa.

Kobosko J. (2007), *Tożsamość macierzyńska matek słyszących młodzieży głuchej i jej znaczenie dla rozwoju osobowej tożsamości tej młodzieży*. Praca doktorska, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, kps. przechowywany w Bibliotece Uniwersytetu Warszawskiego.

Kobosko J. (2008), *Co to znaczy być osobą głuchą? Studia nad tożsamością osobową młodzieży głuchej ze słyszących rodzin w odniesieniu do problemu kształtowania się tożsamości młodzieży z uszkodzonym słuchem* [w:] Woźnicka E. (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, Polski Związek Głuchych, Łódź.

Kobosko J. (2008), *Tożsamość macierzyńska matki a głuchota dziecka*, „Studia Psychologiczne”, nr 46 (4).

Kobosko J. (2009), *Relacja matka – dziecko a zaburzenia rozwoju językowego u młodzieży głuchej*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 52 (3).

Kobosko J. (2011), *Pomoc psychologiczna słyszącym rodzicom a efektywność rehabilitacji dzieci głuchych*, „Otolaryngologia”, nr 10 (11).

Kodeks etyczny Stowarzyszenia Tłumaczy Polskiego Języka Migowego (b.r.) [online], [dostęp: 18.10.2010]. Dostępny w internecie: www.stpjm.org.pl/docs/kodeks.pdf.

Kohn M.L., Mach B.W. (1986), *Wprowadzenie* [w:] Kohn M.L., Schooler C. (red.), *Praca a osobowość. Studium współzależności*, PWN, Warszawa.

Kokot K. (2010), *Determinanty samodzielności osób niepełnosprawnych ruchowo w latach 1945–2001 w Polsce na przykładzie Dolnego Śląska*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.

Kołodziejczak A. (2008), *Pomiędzy dwoma światami – problem tożsamości społecznej wybranej grupy niesłyszących* [w:] Woźnicka E. (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, Polski Związek Głuchych, Łódź.

Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

Konecki K. (2009), *Konstruowanie teorii ugruntowanej według Kathy Charmaz (Przedmowa do wydania polskiego)* [w:] Charmaz K., *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Wyd. Naukowe PWN.

Konecki K. (b.r.), *Teoria ugruntowana a kontekst odkrycia. Naturalna historia pewnego badania* [online], [dostęp: 11.03.2013]. Dostępny w internecie: qsr.webd.pl/KKonecki/publikacje/publikacja27.doc.

Konferencja „Wyzwania Deaf Studies w Polsce” (2013) [w:] *Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki* [online], [informacja ze strony www], Łódź [dostęp: 18.10.2013]. Dostępny w internecie: <http://pzg.lodz.pl/index.php/2-uncategorised/59-konferencja-wyzwania-deaf-studies-w-polsce>.

Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych (2006) [w:] *Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych* [online], Warszawa [dostęp: 6.03.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.niepelnospawni.gov.pl/dokumenty-miedzynarodowe-/dokumenty-organizacji-narodow-zj/konwencja-o-prawach/>.

Korzon A. (1996), *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*, Wyd. Naukowe WSP, Kraków.

Korzon A. (2011), *Wczesna rehabilitacja dzieci z wadą słuchu* [w:] Cytowska B., Wilczura B. (red.), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Kosakowski C. (1996), *Podmiotowość i autorewalidacja w pedagogice specjalnej*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. 7.

Kosakowski C. (2003), *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń.

Kowal J., Podgórska-Jachnik D. (2005), *Przekaz pantomimiczny w komunikacji z dzieckiem niesłyszącym*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Kowalska M. (red.) (2009), *Moje głuche dziecko. Kompendium wiedzy na temat rehabilitacji dziecka głuchego*, Polski Związek Głuchych, Łódź.

Kozielecki J. (1997), *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa.

Kozielecki J. (2002), *Transgresja i kultura*, Wyd. „Żak”, Warszawa.

Kraje, w których jest więcej niż jeden język migowy (b.r.) [w:] www.eurosign.uni-hamburg.de. *Eurosign Interpreter* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 12.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.eurosign.uni-hamburg.de/pl/>

literature-pl/chapter-1/a-multilingual-europe/recognition-of-sign-languages-in-europe/iv-countries-with-more-than-one-sign-language.html.

Krakowiak K. (1995), *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dziecka z uszkodzonym słuchem*, Wyd. UMCS, Lublin.

Krakowiak K. (2001), *Strategie przewycięzania barier w komunikowaniu się językowym osób niesłyszących i słyszących* [w:] Dryżałowska H. (red.), *Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej w świetle dorobku profesora Aleksandra Hulka. Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej, Warszawa 24–25 maja 1999 r.*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.

Krakowiak K. (2003), *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej KUL, Stalowa Wola.

Krakowiak K. (2006), *Kim jest moje niesłyszące dziecko? (Rozważania o ukrytych założeniach antropologicznych współczesnych koncepcji surdopedagogiki i audiofonologii* [w:] Krakowiak K., Dziurda-Multan A. (red.), „*Nie głos, ale słowo...*”. *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, Wyd. KUL, Lublin.

Krakowiak K. (2006), *Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych* [w:] Krakowiak K., Dziurda-Multan A. (red.), „*Nie głos, ale słowo...*”. *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, Wyd. KUL, Lublin.

Krakowiak K. (b.r.), *Nowe podstawy wychowania językowego dzieci z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu* [w:] *fonogesty.org* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 11.11.2012]. Dostępny w internecie: http://www.fonogesty.org/index.php?id=podstawy_wychowania_jezykowego.

Krakowiak K., Leszka J. (2000), *Efekty wykorzystywania fonogestów w procesie formowania języka dzieci niesłyszących*, „*Audiofonologia*”, t. 17.

Krakowiak Ł. (2009), „*Jestem inny, to znaczy jestem wyjątkowy*” – *fonogesty i ich rola w komunikowaniu się niesłyszących ze słyszącymi i niesłyszącymi – perspektywa użytkownika* [w:] Kobosko J. (red.), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie. Dla terapeutów, nauczycieli, wychowawców i rodziców*, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „*Usłyszeć Świat*”, Warszawa.

Krakowiak Ł. (2009), *Łukasz – student historii sztuki* [w:] Domagała-Zyśk E. (red.), *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Wyd. KUL, Lublin.

Krause A. (2000), *Integracyjne złudzenia ponowoczesności (sytuacja ludzi niepełnosprawnych)*, Oficyna Wydawnicza „*Impuls*”, Kraków.

Krause A. (2004), *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Kto studiuje?? Co?? Gdzie?? – troszku o sobie... [w:] *Deaf.pl. Forum dyskusyjne osób z wadą słuchu* [online], [notatka z forum dyskusyjnego], [dostęp: 20.05.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.deaf.pl/index.php/topic,847.0.html>.

Kulturoznawstwo – Kulturowe zarządzanie miastem. Urban studies (b.r.) [w:] *Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 8.05.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.swps.pl/warszawa/oferta-edukacyjna/ii-stopnia/urban-studies>.

Kurzawa E. (2010), *Osoba z uszkodzonym słuchem jako surdopedagog (studium indywidualnego przypadku)*. Praca magisterska, Uniwersytet Łódzki, Łódź, kps. przechowywany w Bibliotece Uniwersytetu Łódzkiego.

Kustra C. (2004), *Wychowanie seksualne młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie jako etap przygotowawczy do życia w małżeństwie* [w:] Bąbka J. (red.), *Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.

Kwieciński Z., Witkowski L. (red.) (1990), *Ku pedagogii pogranicza*, Wyd. Naukowe UMK, Toruń.

Kwieciński Z., Witkowski L. (red.) (1993), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Wyd. IBE, Warszawa.

Kwieciński Z., Witkowski L. (red.) (2000), *Nieobecne dyskursy*, cz. 1–6, Wyd. Naukowe UMK Toruń.

Laclau E. (2004), *Emancypacje*, Wyd. Naukowe DSWE, Wrocław.

Ladd P. (2003), *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*, Multilingual Matters LDT, Cleveland – Buffalo – Toronto – Sydney.

Ladd P. (2008), *Colonialism and Resistance: A Brief History of Deafhood* [in:] Driksen H., Bauman L. (ed.), *Open Your Eyes. Deaf Studies Talking*, University Of Minnesota Press, Minneapolis [online], [dostęp: 7.07.2012]. Dostępny w internecie: http://books.google.pl/books?id=Ah32ktcvB28C&pg=PA137&lpg=PA135&dq=galloping+horse+socrates&redir_esc=y#v=onepage&q=galloping%20horse%20socrates&f=false.

Lane H. (1993), *Czy istnieje „psychologia głuchych”?*, „Audiofonologia”, t. 5.

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

Lang H.G. (2011), *Perspectives on the History of Deaf Education* [in:] Marshark M., Spencer P. (ed.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Languages, and Education*, Oxford University Press, New York.

Latour B. (2011), *Nigdy nie byliśmy nowocześni*, Warszawa.

Łazowska-Szczecińska J. (2007), *Duszpasterstwo niesłyszących w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej* [w:] Woźnicka E. (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, Polski Związek Głuchych, Łódź.

Lechta V. (ed.) (2010) *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*, Trnava.

Les grands sourds (b.r.) [in:] *Sourds.net. Le portail d'information sur les sourds* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 8.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.sourds.net/histoire>.

Leszka J. (2000), *Kompetencja językowa dzieci niesłyszących kształconych z zastosowaniem różnych metod (studium porównawcze)*, „Audiofonologia”, t. 16.

Leszka J. (2000), *Trudne wybory rodziców wychowujących dzieci niesłyszące* [w:] Kornas-Biela D. (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, Wyd. KUL, Lublin.

Levin A. (2009), *Deaf Children's Behavior Often Mistaken for Mental Disorder*, „Psychiatric News”, no. 44 (2).

Levine S. (1960), *Psychology of Deafness*, Columbia University Press, New York.

Lewicka M. (b.r.), *Miasto jako przedmiot badań psychologii* [online], [dostęp: 8.05.2013]. Dostępny w internecie: http://www.euroreg.uw.edu.pl/media/lewicka_miasto_perspektywa_psychologiczna.pdf.

Liczba języków migowych w Europie (b.r.) [w:] www.eurosign.uni-hamburg.de. *Eurosign Interpreter* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 12.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.eurosign.uni-hamburg.de/pl/literature-pl/chapter-1/a-multilingual-europe/recognition-of-sign-languages-in-europe/iii-number-of-sign-languages-in-europe.html>.

Lipiński K. (2000), *Vademecum tłumacza*, Wyd. Idea, Kraków.

Listy o wychowaniu dziecka z wadą słuchu. Poradnik dla rodziców dzieci w wieku przedszkolnym (2001), Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”, Warszawa.

Łopatkowa M. (1989), *Samotność dziecka*, WSiP, Warszawa.

Löwe A. (1999), *Każde dziecko może nauczyć się słyszeć i mówić. Wczesna diagnoza i wczesna rehabilitacja dzieci z wadą słuchu*, Wyd. Media Rodzina, Warszawa.

- Lustro weneckie, a może fenickie?* (2012) [w:] *naukowefakty.pl. Codzienna dawka nauki w przystępnej formie* [online], [informacja ze strony www], [dostęp, 28.08.2013]. Dostępne w internecie: <http://naukowefakty.pl/nauki-scisle/fizyka/lustro-weneckie-a-moze-fenickie/>.
- Liotard J.-F. (2000), *Fenomenologia*, Wyd. KR, Warszawa.
- Liotard J.-F. (1997), *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, Wydaw Fundacji Aletheia, Warszawa.
- Machela H. (red.) (2001), *Problem podmiotowości człowieka w pedagogice specjalnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Maciarz A. (1998), *Psychoemocjonalne i wychowawcze problemy dzieci przewlekle chorej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Madden R., Sykes C., Ustun T.B. (2008), *World Health Organization Family of International Classifications: definition, scope and purpose* [in:] *World Health Organization* [online], [informacja ze strony www], Geneva [dostęp: 10.06.2013]. Dostępne w internecie: <http://www.who.int/classifications/en/FamilyDocument2007.pdf>.
- Majewski T. (1999), *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności*, „Szkoła Specjalna”, nr 3.
- Mamot H. (2009), *Nauczycielka Moniki – „Usłyszeć czyjeś serce”*, Kobosko J. (red.), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie*, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, Warszawa.
- Marschark M. (1993), *Psychological Development of Deaf Children*, Oxford University Press, New York – Oxford.
- Marschark M. (1997), *Raising and Educating a Deaf Child. A Comprehensive Guide to the Choices, Controversies, and Decisions Faced by Parents and Educators*, Oxford University Press, New York.
- Marschark M., Spencer P.E. (2011), *What we know, what we don't know, and what we should know* [in:] Marschark M., Spencer P.E. (ed.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, 2nd ed., no. 1, Oxford University Press, New York.
- Marschark M., Spencer P.E. (ed.) (2011), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, 2nd ed., no. 1, 2, Oxford University Press, New York.
- Mauersberg S. (red.) (1990), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, PWN, Warszawa.

- Mayberry R.I., Fischer S. (1989), *Looking through phonological shape to lexical meaning: The bottleneck of non-native sign language processing*, „Memory & Cognition”, no. 17 (6).
- McCracken C. (reż.), *Dom dla zmyślonych przyjaciół pani Foster* [online], [video], [dostęp: 25.05.2013]. Dostępny w internecie: <http://fdb.pl/film/6633-dom-dla-zmyslonych-przyjaciol-pani-foster>.
- Meekoshav H. (1999), *Political Activism and Identity Making: The Involvement of Women in the Disability Rights Movement in Australia*, Women With Disabilities Australia (WWDA), Tasmania.
- Melosik Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (1998), *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*, Kraków.
- Mendel M. (2007), *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Mendel M. (red.) (2006), *Pedagogika miejsca*, Wyd. DSWE, Wrocław.
- Merton R.K. (2002), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, wyd. 2, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Miasto Głuchych* [online], [portal internetowy], [dostęp: 13.01.13]. Dostępny w internecie: <http://miastogluchych.pl/>.
- Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób ICD-10 (b.r.)* [in:] *World Health Organization* [online], [informacja ze strony www], Geneva [dostęp: 17.03.2013]. Dostępny w Internecie: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en>.
- Mikrut A. (2009), *O paradygmacie biograficznym w pedagogice specjalnej* [w:] Kosakowski C., Krause A., Wójcik M. (red.), *Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością*, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń – Olsztyn.
- Miś L. (2008), *Konstruktywizm/konstrukcjonizm w socjologii, pracy socjalnej i terapii* [w:] Miś L. (red.), *Praca socjalna skoncentrowana na rozwiązaniach*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Mitchel R.E., Kramer M.A. (2011), *Demographic and Achievement Characteristic of Deaf and Hard-of-Hearing Students* [in:] Marschark M., Spencer P.E. (ed.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, 2nd ed., no. 1, Oxford University Press, New York.

Młostoń D. (2011), *Jestem jak miasto* [w:] *nadrodzedosiebie.pl*. Dorota Młostoń [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 13.01.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.nadrodzedosiebie.pl/artykuly/22-jestem-jak-miasto>.

More-and-more-hearing-impaired-people (b.r.) [in:] *Hear-it* [online], [informacja ze strony www], Brussels [dostęp: 30.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.hear-it.org/More-and-more-hearing-impaired-people>.

Moustakas C. (2001), *Fenomenologiczne metody badań*, Wyd. Trans Humana, Białystok.

Moyer V.A. (2012), *Screening for Hearing Loss in Older Adults: U.S. Preventive Services Task Force Recommendation Statement*, „Annals of Internal Medicine”, vol. 157, no. 9.

Myers S.S., Fernandes J.K. (2010), *Deaf Studies: A Critique of the Predominant U.S. Theoretical Direction*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, no. 15 (1).

Myklebust H.R. (1964), *The Psychology of Deafness*, Grune and Stratton, New York.

Nadzwyczajne posiedzenie Polskiego Komitetu Audiofonologii (2012) [w:] *Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 5.05.2013]. Dostępny w internecie: <http://swps.pl/warszawa/warszawa-aktualnosci/warszawa-wydarzenia/9335-nadzwyczajne-posiedzenie-polskiego-komitetu-audiofonologii>.

Netykieta [w:] *irc.pl. Internet Relay Chat* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 27.05.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.irc.pl/netykieta>.

Niepełnosprawność – definicja, klasyfikacja i konsekwencje. Dwa przeciwstawne modele niepełnosprawności [w:] *Biuro Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Warszawskiego* [online], [informacja ze strony www], Warszawa [dostęp: 15.12.2012]. Dostępny w internecie: http://www.bon.uw.edu.pl/budw/niep_model.html.

Nomeland M.M., Nomeland R.E. (2012), *The Deaf Community in America: History in the Making*, McFarland Publishers, Jefferson.

Nowaczyk L. (2009), *Moja droga wyrównywania szans* [w:] Kobosko J. (red.), *Młodość głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie. Dla terapeutów, nauczycieli, wychowawców i rodziców*, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, Warszawa.

Nowak A. (1998), *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych* [w:] Palka S. (red.), *Orientacje w badaniach pedagogicznych*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Nowak-Dziemianowicz M. (2002), *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wyd. DSWE, Wrocław.

Nowak-Dziemianowicz M. (2008), *Podmiot w narracjach. Biografia. Autobiografia. Tożsamość* [w:] Zimoń-Dubowik B., Gamian-Wilk M. (red.), *Oblicza tożsamości: perspektywa interdyscyplinarna*, cz. 1, *Współczesne konteksty tożsamości*, Wyd. DSWE, Wrocław.

Nurowski E. (1978), *Wybór tekstów źródłowych. Wybrane zagadnienia z surdopedagogiki*, Warszawa.

Nurowski E. (1983), *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*, PIW, Warszawa.

O programie (b.r.) [w:] *Fundacja Orange* [online], [informacja ze strony www], Warszawa [dostęp: 12.12.2012]. Dostępny w internecie: http://www.fundacja.orange.pl/index.php?LANG=pl&page_ID=9&spage_ID=39&art_ID=80.

Olszewska B., Podgórska-Jachnik D. (2003), *Akceptacja niepełnosprawności przez osobę niepełnosprawną i jej otoczenie. Materiały warsztatowe dla rodziców i opiekunów dzieci niepełnosprawnych*. XI Międzynarodowe Targi Sprzętu Rehabilitacyjnego oraz Sprzętu dla Osób Niepełnosprawnych, Łódź.

Opresja [w:] *MEGAsłownik* [online], [informacja ze strony www], Warszawa [dostęp: 14.12.2010]. Dostępny w internecie: http://megaslownik.pl/slownik/synonimy_antonimy/13884,opresja.

Opresja [w:] *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych Władysława Kopalińskiego* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 4.12.2010]. Dostępny w internecie: <http://www.slownik-online.pl/kopalinski/9DD9F860081BD68E-C1256571007EF889.php>.

Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012 (2012) [w:] *Główny Urząd Statystyczny. Portal informacyjny* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 2.04.2013]. Dostępny w internecie: http://www.stat.gov.pl/gus/5840_3430_PLK_HTML.htm.

Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012 (2012) [w:] *Główny Urząd Statystyczny* [online], Warszawa [dostęp: 3.01.2013]. Dostępne w internecie: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e_oswiata_i_wychowanie_2011-2012.pdf.

Our Signing Town [online], [dostęp: 11.04.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.laurensd.com/frequently-asked-questions-about-laurent>.

Padden C., Humphries T. (1988), *Deaf in America: Voices from a Culture*, Harvard University Press, Cambridge.

- Padden C., Humphries T. (2005), *Inside Deaf Culture*, Harvard University Press, Cambridge.
- Palka S. (2000), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Palka S. (2006), *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Pańczyk J. (red.) (2004), *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*, t. 5, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Pausch R. (2008), *Ostatni wykład*, Nowa Proza, Warszawa.
- Périer O. (1992), *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Aspekty medyczne, wychowawcze, socjologiczne i psychologiczne*, WSiP, Warszawa.
- Perlin J. (1993), *Lingwistyczny opis polskiego języka migowego*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Perlin J., Szczepankowski B. (1992), *Polski język migowy – opis lingwistyczny*, WSiP, Warszawa.
- Photos: the Ruins of Detroit* (2011) [in:] *denverpost.com* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 5.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://blogs.denverpost.com/captured/2011/02/07/captured-the-ruins-of-detroit/2672/>.
- Pinel J.P.J. (2009), *Development of the Nervous System. From Fertilized Egg to You* [in:] Pinel J.P.J. (ed.) *Biopsychology*, 7th ed., Pearson Education Inc., Boston.
- Pitagoras 2007* (2008) [w:] *Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych* [online], [informacja ze strony www], Warszawa, PFRON [dostęp: 13.09.2012]. Dostępny w internecie: http://www.pfron.org.pl/portal/pl/86/86/Spis_tresci_programu__Pitagoras_2007.html.
- Planet EYEth* (b.r.) [in:] *World Mission Society* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 28.12.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.missionsociety.us/planeteyeth/slide3.html>.
- Plutecka K. (2013), *Ojciec wobec osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Podgórska-Jachnik D. (1995), *Nowe tendencje w pedagogice specjalnej wobec emancypacji środowisk niepełnosprawnych* [w:] Śliwerski B. (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, t. 1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Łódź – Kraków.

Podgórska-Jachnik D. (2005), *Przekaz pantomimiczny w komunikacji z dzieckiem niesłyszącym*, Wyd. UŁ, Łódź.

Podgórska-Jachnik D. (2006), *Historia wychowania i edukacji głuchych z perspektywy surdopedagogiki początku XXI wieku* [w:] Baczała D., Binnesebel J., Błęszyński J. (red.), *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną*, Łódź, Wyd. Naukowe WSEZ.

Podgórska-Jachnik D. (2006), *Rola psychologa w identyfikacji i likwidacji wewnętrznych barier osób niepełnosprawnych poszukujących pracy*, „Aktywizacja Zawodowa Osób Niepełnosprawnych”, nr 3–4 (7–8).

Podgórska-Jachnik D. (2007), *Osoba niepełnosprawna jako klient centrum aktywizacji zawodowej*, „Aktywizacja Zawodowa Osób Niepełnosprawnych”, nr 2–3 (10–11).

Podgórska-Jachnik D. (2007), *Surdus scribens – twórczość głuchych pisarzy i problematyka głuchoty w literaturze jako głos zza ściany milczenia* [w:] Zalewska-Pawlak M. (red.), *Samotność oswojona przez sztukę*, Wyd. UŁ, Łódź.

Podgórska-Jachnik D. (2008), *Głusi wśród słyszących – głusi wśród Głuchych. Problem integracji społecznej osób z uszkodzonym słuchem w aspekcie tożsamościowym* [w:] Woźnicka E. (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, Polski Związek Głuchych, Łódź.

Podgórska-Jachnik D. (2009), *Czy osoby niepełnosprawne potrzebują rzecznika i innych osób występujących w ich imieniu?* [w:] Podgórska-Jachnik D. (red.), *Problemy rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych*, WSP w Łodzi/EPG, Łódź.

Podgórska-Jachnik D. (2009), *Integracja tożsamościowa doświadczeń płynących z własnej inności a przekraczanie progu dorosłości przez osoby z niepełnosprawnością* [w:] Chrzanowska I., Jachimczak B., Podgórska-Jachnik D. (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Trudy dorastania, trudy dorosłości*, Wyd. Satori, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Łódź.

Podgórska-Jachnik D. (2009), *Pedagogika specjalna w pogoni za uciekającym podmiotem* [w:] Głodkowska J. (red.), *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka*, Wyd. Naukowe APS, Warszawa.

Podgórska-Jachnik D. (2010), *Emancypacja ofensywna a perspektywy integracji osób niepełnosprawnych* [w:] Bartnikowska U., Kosakowski C., Krause C. (red.), *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*, Wyd. UMW, Olsztyn.

Podgórska-Jachnik D. (2010), *Otwarcie na integrację w systemie edukacji – co powinien wiedzieć każdy pedagog o psychologicznych aspektach uszkodzenia słuchu?*, „Studia Edukacyjne”, nr 9.

Podgórska-Jachnik D. (2013), *Deprecjacja osób z niepełnosprawnością w dyskursie publicznym za pośrednictwem mediów* [w:] Gajdzica Z. (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków [w druku].

Podgórska-Jachnik D., Tłoczkowska D. (2009), *Ruch self-adwokatów jako rozwijanie kompetencji w zakresie rzecznictwa własnego osób z niepełnosprawnością intelektualną* [w:] Podgórska-Jachnik D. (red.), *Problemy rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych*, WWSP w Łodzi/EPG, Łódź.

Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym [online], [portal internetowy], Warszawa [dostęp 27.07.2011]. Dostępny w internecie: <http://www.psouu.org.pl>.

Popiołek B. (2009), *Matka Moniki* [w:] Kobosko J. (red.), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie*, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, Warszawa.

Popiołek-Piekarska M. (2009), *Monika opowiada o sobie* [w:] Kobosko J. (red.), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie*, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, Warszawa.

Poszwińska A. (2004), *Doświadczyć niepełnosprawności. Powrót do dzieciństwa i młodości* [w:] Bąbka J. (red.), *Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.

Powell II J.K. (2009), *Post-Modernism: Deconstruction and Derrida, part 1* [online], [video], [dostęp: 15.12.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.youtube.com/watch?v=Fs5Q0tYIVQc>.

Powell II J.K. (2009), *Post-Modernism: Deconstruction and Derrida, part 2* [online], [video], [dostęp: 17.12.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.youtube.com/watch?v=zZ9mHGk5Fpo>.

Prillwitz S. (1996), *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*, WSiP, Warszawa.

Prof. William C. Towne, Prezydent Międzynarodowego Stowarzyszenia Pedagogiki Specjalnej w DSW (b.r.) [w:] *Dolnośląska Szkoła Wyższa* [online], Wrocław [dostęp: 17.10.2011]. Dostępny w internecie: <http://www.dsw.edu.pl/wspolpracamiedzynarodowa/aktualnosci-wspolpracamiedzynarodowa/aktualnosc/news/prof-william-c-towne-prezydent-miedzynarodowego-stowarzyszenia-pedagogiki-i-specjalnej-w-dsw>.

Prożych A., Radziszewska-Konopka M. (b.r.), *Dźwięki marzeń. Ogólnopolski program rehabilitacji małych dzieci z wadą słuchu. Poradnik dla rodziców i specjali-*

stów pracujących z dziećmi z wadą słuchu [online], [informacja ze strony www], Fundacja Orange, Warszawa [dostęp: 7.04.2013], s. 6, 17. Dostępny w internecie: http://www.fundacja.orange.pl/vdata/_pliki/dzwiekimarzen/alz%5B171%5D_poradnik08_07.pdf.

Pyżalski J. (2006), *Techniki utrzymania dyscypliny i wywierania wpływu (model czterech kół zębatych)* [w:] Pańczyk J. (red.), *Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku*, t. 4, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Rakowska A. (1990), *Z badań nad poziomem opanowania języka przez dzieci głuche*, „Szkoła Specjalna” nr 2–3

Rakowska R. (1992), *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych*, Wyd. WSP, Kraków.

Rasker J.J. et al. (2009), *ICF, the glue integrating the health system*, kps., praca niepublikowana.

Regulamin Deaf.pl [w:] *Deaf.pl. Forum dyskusyjne osób z wadą słuchu* [online], [notatka z forum dyskusyjnego], [aktualizacja: 12.01.2011], [dostęp: 5.05.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.deaf.pl/index.php/topic,121.0.html>.

Relacja z konferencji GMG3 (2011) [w:] *Stowarzyszenie Tłumaczy Polskiego Języka Migowego* [online], [dostęp: 17.01.2013]. Dostępne w internecie: http://www.stpjm.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=235%3Arelacja-zkonferencji-gmg3&catid=1%3Alatest-news&lang=pl.

Research (b.r.) [in:] *Johns Hopkins Medicine* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 17.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.hopkinsmedicine.org/otolaryngology/research>.

Rinaldi A.H. (1992), *Sieć – wskazówki dla użytkowników i zasady etykiety* [online], [informacja ze strony www], Boca Raton [dostęp: 27.05.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.ceti.pl/?ceti=uslugi/zasady/etykieta>.

Rogers K.D. i in. (2012), *The British Sign Language Versions of the Patient Health Questionnaire, the Generalized Anxiety Disorder 7-Item Scale, and the Work and Social Adjustment Scale*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, no. 13 (1).

Romanowska O. (2009), *Doświadczenia osoby głuchej* [w:] Kowalska M. (red.), *Moje głuche dziecko. Kompendium wiedzy na temat rehabilitacji dziecka głuchego*, Polski Związek Głuchych, Łódź.

Romanowska P. (2008), *Głusi i słyszący i ich dwa światy – doświadczenia życiowe niesłyszącego surdopedagoga (studium indywidualnego przypadku Tomasza R.)*.

Praca dyplomowa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Łódź, kps. przechowywany w Archiwum WSP w Łodzi.

Romanowski T. (2007), *Moja droga życiowa w świecie osób słyszących* [w:] Woznicka E. (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, Polski Związek Głuchych, Łódź.

Rorty R. (1996), *Przygodność, ironia i solidarność*, Wyd. Spacja, Warszawa.

Rorty R. (1999), *Obiektywność, relatywizm i prawda*, Wyd. Fundacji Aletheia, Warszawa.

Rozen B. (2010), *Kształtowanie tożsamości dziecka z niepełnosprawności intelektualną w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, „Studia Warmińskie”, nr XLVII.

Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. Dz. U. nr 228 poz. 1490.

Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach. Dz. U. nr 228 poz. 1489.

Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych. Dz. U. nr 228 poz. 1491.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Dz. U. z 2008 r. nr 173, poz. 1072.

Rutkowski K. (2006), *Ostatni pasaż. Przepowieść o byciu-byle-jakim*, Wyd. słowo/obraz terytoria, Gdańsk.

Rzeźnicka-Krupa J. (2007), *Komunikacja, edukacja, społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Rzeźnicka-Krupa J. (2009), *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Rzeźnicka-Krupa J. (2012), *Niepełnosprawność w perspektywie społeczno-kulturowej. Źródła zmian w obszarze konstruowania pola zainteresowań pedagogiki specjalnej*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, nr 2 (16).

- Sacks O. (2012), *Zobaczyć głos*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.
- Salmon B.M. (2012), *Angela Davis Electrifies Gallaudet University* [in:] *Diverse. Issues in Higher Education* [online], [informacja ze strony www], Rosny Park, [dostęp: 19.04.2011]. Dostępny w internecie: <http://diverseeducation.com/article/51323/#>.
- Schlesinger H.S. (2000), *A developmental model applied to problems of deafness*, „Journal of Deaf Study and Deaf Education”, no. 4 (5).
- Schütz A. (2005), *Świat społeczny i teoria działania społecznego* [w:] Sztompka P., Kucia M. (red.), *Socjologia. Lektury*, Wyd. Znak, Kraków.
- Sękowska Z. (1998), *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Wyd. WSPS, Warszawa.
- Shaner W. (b.r.), *American Deaf Culture Historical Timeline* [in:] *College of the Canyons* [online], [informacja ze strony www], [dostęp 18.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.canyons.edu/departments/sign/powerpoint%20%20-%20historical%20perspective.htm>.
- Shery M. (2007), *(Post)colonising Disability* [in:] *Intersecting Gender and Disability Perspectives in Rethinking Postcolonial Identities*, „Wagadu”, no. 4.
- Sibiński L. (2000), *Social Aspects of Disability: Social Movements, Social Organization, and Legislative Action*, „Śląsk” Wyd. Naukowe, Katowice.
- Siegelman W. (b.r.), *How to Read and Understand Poetry. Course Description* [in:] *The Great Courses* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 4.01.2013]. Dostępny w internecie: http://www.thegreatcourses.com/tgc/courses/course_detail.aspx?cid=268.
- Sikorski L., Bobiatyńska E. (2009), *ICF – Applications and Basics*, kps., praca niepublikowana.
- Śliwerski B. (2009), *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (1991), *Kontestacja pedagogiki końca XX wieku* [w:] Kwieciński Z. (red.), *Nieobecne dyskursy, cz. I.*, Wyd. UMK, Toruń.
- Słyszące dzieci rodziców niesłyszących* [w:] *Deaf.pl. Forum dyskusyjne osób z wadą słuchu* [online], [notatka z forum dyskusyjnego], [dostęp: 20.05.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.deaf.pl/index.php/topic,2542.0.html>.
- Smart J. F. (2009), *The power of models of disability*, „Journal of Rehabilitation”, no. 2 (75).

- Sołowjow M. (red.) (1976), *Psychologia dzieci głuchych*, WSiP, Warszawa.
- Special Project on Violence Against Women with Disabilities* (1997) [in:] *DAWN Ontario. Disabled Women's Network Ontario* [online], [informacja ze strony www], Ontario [dostęp: 15.09.2012]. Dostępny w internecie: <http://dawn.thot.net/project2.html>.
- Stachyra J. (2010), *Zdolności poznawcze i możliwości umysłowe uczniów z uszkodzonym słuchem*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Stańczyk P. (2008), *Przemoc i emancypacja. Ambiwalencja funkcji studiów zaocznych*, Wyd. UG, Gdańsk.
- Steinberg A., Sullivan V., Loew R. (1998), *Cultural and linguistic barriers to mental health service access: the deaf consumer's perspective*, „American Journal of Psychiatry”, no. 155 (7).
- Strategia wspierania rozwoju społeczeństwa obywatelskiego na lata 2009–2015*. Załącznik do uchwały nr 240/2008 Rady Ministrów z dnia 4 listopada 2008 r.
- Straub J. (2006), *Tożsamość osobista i zbiorowa. Analiza pojęciowa* [w:] Jasińska-Kania A. (oprac.), *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.
- Stremlau T.M. (2002), *Deaf Way II Anthology. A Literary Collection by Deaf and Hard of Hearing Writers*, Gallaudet University Press, Washington.
- Sturgis T. (b.r.), *Fulbright scholar at Gallaudet researching similarities between Polish, American sign languages* [in:] www.gallaudet.edu. *Gallaudet University* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 17.01.2013]. Dostępny w internecie: http://www.gallaudet.edu/News/Tomaszewski_Fulbright.html.
- Światowy Dzień Zdrowia, 7 kwietnia 2011 r.* (2011) [online], [dostęp 1.06.2013]. Dostępny w internecie: http://www.antybiotyki.edu.pl/pdf/dzien-zdrowia/Informacja-Swiatowy-Dzien-Zdrowia-7_04_2011.pdf.
- Szarkowska A. i in. (2011), *Verbatim, standard, or edited? Reading patterns of different captioning styles among deaf, hard of hearing, and hearing viewers*, „American Annals of the Deaf”, no. 156 (4).
- Szczepankowski B. (1999), *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Wyd. WSiP, Warszawa.
- Szczepankowski B. (2009), *Wspomaganie rozwoju dziecka niesłyszącego. Audiofonologia pedagogiczna*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.

Szczepankowski B., Koncewicz D. (2012), *Język migowy w terapii*, wyd. 2, popr., Wyd. Naukowe WSP w Łodzi, Łódź.

Szczupał B. (2011), *Godność osoby z niepełnosprawnością. Studium teoretyczno-empiryczne poczucia godności młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu*, Wyd. „Akapit”, Warszawa.

Szewczyk A. (b.r.), *Cukrzyca w okresie dojrzewania* [w:] *Diabetyk.pl* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 14.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.diabetyk.pl/zycie-z-cukrzyca/dla-rodzicow-szkola/cukrzyca-a-okres-dojrzewania-1>.

Szkudlarek T. (1993), *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Szkudlarek T., Śliwerski B. (2009), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, wyd. 4, popr., Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Szmidt K.J. (2006), *Podejścia i metody w psychopedagogicznych badaniach twórczości*, cz. 3, *Podejście biograficzne*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 2.

Szumlewicz K. (2011), *Emancypacja przez wychowanie, czyli edukacja do wolności, równości i szczęścia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.

The involuntary or coerced sterilisation of people with disabilities in Australia. Information about the Inquiry (b.r.) [in:] *Parliament of Australia* [online], [informacja ze strony www], Parliament of Australia, Canberra, [dostęp: 19.03.2011]. Dostępny w internecie: http://www.aph.gov.au/Parliamentary_Business/Committees/Senate/Committees?url=clac_ctte/involuntary_sterilisation/info.htm.

The new deaf generation... listening and speaking [in:] *Kokonut Pundit* [online], [notatka z blogu], [dostęp: 28.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://kokonut-pundits.blogspot.com/2011/06/new-deaf-generationlistening-and.html>.

Tillman K.-J. (2006), *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

Timeline [in:] *The Disability Rights and Independent Living Movement* [online], [informacja ze strony www], University of California, Berkeley [dostęp: 4.01.2013]. Dostępny w internecie: <http://bancroft.berkeley.edu/collections/drilm/resources/timeline.html>.

Toktutok w mediach (2011) [w:] *Toktutok. Tłumacz języka migowego on-line* [online], [informacja ze strony www]. Dostępny w internecie: www.toktutok.pl/struktura/115/artykul21_toktutok_w_mediach.

Tomaszewski P. (2000), *Rozwój językowy dziecka głuchego: wnioski dla edukacji szkolnej (Linguistic development of a deaf child: Implications for education)*, „Audiofonologia”, t. 16.

Tomaszewski P. (2004), *Polski Język Migowy – mity i fakty*, „Poradnik Językowy”, z. 6.

Tomaszewski P. (2005), *Mówić czy migać? Prawo dziecka głuchego do wychowania dwujęzycznego* [w:] Grajewska D. (red.), *Spółeczeństwo równych szans. Tendencje i kierunki zmian*, Wyd. APS, Warszawa.

Tomaszewski P. (2005), *Polski Język Migowy w wychowaniu dwujęzycznym dzieci głuchych*, „Studia Pragmalinwistyczne”, nr 4.

Tomaszewski P. (2005), *Rola wychowania dwujęzycznego w procesie depatologizacji głuchoty*, „Polskie Forum Psychologiczne”, nr 10(2).

Tomaszewski P. (2006), *Przyswajanie języka migowego przez dziecko głuche w różnych warunkach stymulacji językowej* [w:] Gałkowski T., Pisula E. (red.), *Psychologia rehabilitacyjna – wybrane zagadnienia*, Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.

Tomaszewski P. (2008), *Co z mową głośną w wychowaniu dwujęzycznym dziecka głuchego?* [w:] Porayski-Pomsta J. (red.), *Diagnoza i terapia w logopedii*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa

Tomaszewski P., Bandurski M. (2007), *Rozwój językowy i poznawczy dzieci głuchych a strategie wychowawcze rodziców* [w:] Pisula E., Danielewicz D. (red.), *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością*, Wyd. Harmonia, Gdańsk.

Tomaszewski P., Rosik P. (2007), *Sygnaly niemanualne a zdania pojedyncze w Polskim Języku Migowym. Gramatyka twarzy*, „Poradnik Językowy”, z. 1, 2.

Town for deaf to be designed round world of silence (2005), „The Guardian” [online], [dostęp: 15.07.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.guardian.co.uk/world/2005/mar/22/usa/print>.

Trezek B.J., Wang Y., Paul P.V. (2011), *Proces and Components of Reading* [in:] Marschark M., Spencer P.E. (ed.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, 2nd ed., no. 1, Oxford University Press, New York.

Uniwersytet Gallaudet. 25 rocznica powołania Głuchego Rektora [w:] *Głusi* [online], [video], [dostęp: 1.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.glusi.com.pl/2013/03/uniwersytet-gallaudet-25-rocznica.html>.

Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się. Dz. U. z 2011 r. Nr 209, poz. 1243.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm. [online], [dostęp: 20.03.2013]. Dostępny w internecie: http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/szkolnictwo/Reforma/20110523_USTAWA_z_dnia_27_lipca_2005.pdf.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572, z późn. zm.

Vademecum tłumacza (2011) [w:] *Stowarzyszenie Tłumaczy Literatury* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 20.10.2010]. Dostępny w internecie: <http://stl.org.pl/artykuly/2011/7/26/vademecum-tlumacza>.

Vattimo G. (2007), *Koniec nowoczesności*, Wyd. Universitas, Kraków.

Vernon M. (2005), *Fifty Years of Research on the Intelligence of Deaf and Hard-of-Hearing Children: A Review of Literature and Discussion of Implications*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, no. 10 (3).

VI Międzynarodowa Konferencja Edukacja Alternatywna (2009) [w:] *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi* [online], [informacja ze strony www], Łódź [dostęp: 4.01.2013]. Dostępny w internecie: http://wsp.lodz.pl/VI_Miedzynarodowa_Konferencja_Edukacja_Alternatywna-95_343-1.html.

VII Łódzka Konferencja Biograficzna. Biografia i badanie biografii „Osobliwości biografii edukacyjnych”. Komunikat nr 2 [online], [dostęp: 19.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://wnow.uni.lodz.pl/doc/kom12013.pdf>.

Visiting Fulbright Scholar Dr. Piotr Tomaszewski [in:] *www.gallaudet.edu. Gallaudet University* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 17.01.2013]. Dostępny w internecie: <http://lingdept.wordpress.com/2011/03/30/visiting-fulbright-scholar-dr-piotr-tomaszewski/>.

W kręgu nauki (b.r.) [online], [dostęp: 5.02.2013]. Dostępny w internecie: http://www.uw.edu.pl/strony/pismo/katalog/katal_1104.pdf.

W poszukiwaniu głuchego dziecka (2004), „Gazeta Wyborcza” [online], [informacja ze strony www], Warszawa [dostęp: 12.01.2013]. Dostępne w internecie: <http://wyborcza.pl/1,75476,2350555.html>.

Webster A. (1986), *Deafness, development and literacy*, Taylor & Francis, New York.

Werner W. (2004), *Wokół metafory wojny*, „Pro Libris. Lubuskie Pismo Literacko-Kulturalne”, nr 1(6).

Wewnętrzne materiały szkoleniowe dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, Ośrodek Kształcenia Ustawicznego Nauczycieli, Gdańsk, kps., praca niepublikowana.

Wiliński M. (2010), *Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny* [w:] Brzezińska A., Kaczan R., Smoczyńska K. (red.), *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.

Willard T. (b.r.), *Laurent, SD in Deafweekly. Special Report* [in:] www.deafweekly.com [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 13.09.2012]. Dostępny w internecie: <http://www.deafweekly.com/backissues/laurent.htm>.

Witkowski L. (2007), *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. 1, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Witkowski L. (2008), *Jak kultura? (tezy, dopowiedzenia, podsumowane)* [w:] Jaworska-Witkowska M. (red.), *Jaka kultura? Jaki dyskurs? Sfera publiczna a spory o edukację, pedagogikę i zarządzanie*, WSH TWP, Szczecin.

Witkowski L. (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Wojciechowski F. (2003), *Stereotypy i uprzedzenia a proces normalizacji życia osób z niepełnosprawnością* [w:] Górniewicz E., Krause A. (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Konteksty teoretyczne*, Wyd. UWM, Olsztyn.

Wojnarowska A. (2010), *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

World Report on Disability (2011) [online], Malta [dostęp: 5.05.2013]. Dostępne w internecie: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_en.pdf.

Wojnarowska A. (2010), *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Woźniak Z. (2008), *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej. Społeczny kontekst medycznego problemu*, Wyd. Naukowe SWPS Academica, Warszawa.

Wyczesany J. (2006), *Samoocena uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim* [w:] Wyczesany J., Gajdzica Z. (red.), *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach w rozwoju*, Wyd. Akademii Pedagogicznej, Kraków.

Wykładowcy (2013) [w:] *Studia Podyplomowe „Polski Język Migowy”* [online], [dostęp: 6.05.2013]. Dostępny w internecie: http://www.bon.agh.edu.pl/downloads/informacja_studia_PJM.pdf.

Zalewska M. (1998), *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą. Psychiczne mechanizmy zaburzeń rozwoju tożsamości dziecka głuchego i dziecka z opóźnionym rozwojem mowy*, Wyd. J. Santorski & Co., Warszawa.

Zalewska M. (1998), *Psychologiczne aspekty stwierdzenia głuchoty u dziecka* [w:] Rola J. (red.), *Wybrane problemy psychologicznej diagnozy zaburzeń rozwoju dzieci*, Wyd. WSPS, Warszawa.

Zalewska M. (2000), *Pomoc psychologiczna słyszącym rodzicom dziecka głuchego* [w:] Siedlecka H., Kulczycka E. (red.), *Współczesne kierunki wczesnej diagnozy i wczesnej rewalidacji dziecka z wadą słuchu*, Wyd. APS, Warszawa.

Zalewska M. (2000), *Zaburzenia rozwoju w świetle doświadczania siebie przez dziecko*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 1.

Zalewska M. (2009), „*Samotność wśród bliskich*” – kliniczne studium Krystyny, dziewczyny głuchej przeżywającej problemy wokół własnej tożsamości [w:] Kobosko J. (red.), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie*, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, Warszawa.

Zawiślak A. (2009), *Problemy autonomii osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną*, referat wygłoszony na konferencji „Rodzina osób Niepełnosprawnych – formy i obszary pomocy, wsparcia i terapii”, Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa, Bydgoszcz, 16 października 2009 r.

Zbieg A., Szwedowicz A. (2005), *Głusi – milczący cudzoziemcy* [w:] *naukawpolsce.pap.pl. Serwis PAP poświęcony polskiej nauce* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 6.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://test-naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,20265,glusi---milczacy-cudzoziemcy.html>.

Zeberek M. (2013), *WOW bardzo problem dla NAZI Deaf as symbol przeciw PZG...* [online], [video], [dostęp: 16.04.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.youtube.com/watch?v=obcBHh4I8wY>.

Zębik J. (2007), *Tożsamość osoby zaimplantowanej – czyli o sobie* [w:] Woźnicka E. (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, Polski Związek Głuchych, Łódź.

Zeidler W. (red.) (2007), *Niepełnosprawność. Wybrane problemy psychologiczne i pedagogiczne*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Zima M. (2010), *Ubezważnienie osób z niepełnosprawnością intelektualną w świetle Konstytucji RP oraz Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych* [w:] *Studium nad potrzebą ratyfikacji przez Rzeczpospolitą Polską Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*, Łódź.

Żuraw H. (1999), *Perspektywa antropologiczna w studiach nad ludźmi niepełnosprawnymi* [w:] Chodkowska M. (red.), *Interdyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*, Wyd. Naukowe UMCS, Lublin.

Żuraw H. (1999), *Procedury jakościowe w pedagogice* [w:] Pańczyk J., Dykcik W. (red.), *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku*, Wyd. UAM, Poznań.

Żuraw H. (2009), *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*, Wyd. Akademickie „Żak, Warszawa.

Żyta A. (2011), *Życie z zespołem Downa. Narracje biograficzne rodziców, rodzeństwa i dorosłych osób z zespołem Downa*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Spis tabel i rysunków

Tabela 1	
Źródła materiału biograficznego wykorzystanego w badaniach	213
Tabela 2	
Charakterystyka uczestników badań	214
Tabela 3	
Uczniowie z uszkodzonym słuchem w szkołach ogólnodostępnych i specjalnych oraz w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych w Polsce i w m. Łodzi, w roku szkolnym 2011/2012	353
Tabela 4	
Identyfikacja czynników kontekstowych dla edukacji, rehabilitacji społecznej i emancypacji g/Głuchych – cz. 1	411
Tabela 5	
Identyfikacja czynników kontekstowych dla edukacji, rehabilitacji społecznej i emancypacji g/Głuchych – cz. 2	413
Tabela 6	
Identyfikacja czynników kontekstowych dla edukacji, rehabilitacji społecznej i emancypacji g/Głuchych – cz. 3	415
Rysunek 1	
Relacja między różnymi wymiarami głuchoty w modelu medycznym i społecznym	113
Rysunek 2	
Emancypacyjne zasoby dwujęzyczności	394
Rysunek 3	
Ugruntowany model teoretyczny edukacyjnego „wąskiego przejścia” w kształceniu uczniów z uszkodzonym słuchem	406
Rysunek 4	
Hipotetyczny cyrkularny model „wąskiego przejścia”	409

