

Marcin Wlazło

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: 0000-0001-7603-1266

<https://doi.org/10.26881/ndps.2023.51.02>

Dziecko milczące w kulturze i edukacji – analiza dyskursu filmowego

Sytuacja niemówienia (mutyzm, afonia, niemota, afazja) dotyczy zarówno identyfikowania biopsychicznych przyczyn tego stanu, jak i jego społeczno-kulturowych konsekwencji. O ile kwestie medyczne zaburzeń rozwoju językowego, a więc diagnoza i terapia neurologopedyczna nie budzą większych kontrowersji, o tyle społeczna, w tym szkolna obecność dziecka niemówiącego jest nadal zjawiskiem niepokojącym, obcym i niezrozumiałym. Jak na każdy inny przypadek trudności (potrzeb) rozwojowych i edukacyjnych dziecka, na kwestię niemówienia można spojrzeć z perspektywy modelu medycznego (problemu zdrowotnego tkwiącego w dziecku) lub w kontekście modelu społecznego, a więc identyfikowania barier środowiskowych i społecznych utrudniających, ograniczających lub uniemożliwiających funkcjonowanie dziecka niemówiącego w roli ucznia. W artykule przedstawione zostały zależności między medycznym i społecznym podejściem do sytuacji szkolnej dziecka niemówiącego, ze szczególnym uwzględnieniem założeń edukacji włączającej. Wskazany został także kulturowy kontekst dziecka milczącego jako jednej z najpopularniejszych „protez narracyjnych” wykorzystywanych w literaturze i sztuce filmowej.

Słowa kluczowe: dzieci niemówiące, kultura, edukacja, patologia, polityka różnorodności

A silent child in culture and education – film discourse analysis

The position of not speaking (mutism, aphonia, mute, aphasia) concerns both the identification of the biopsychic causes of this state and its socio-cultural consequences. While the medical assistance of language development disorders, i.e. the diagnosis and neurological therapy, does not raise any doubts as to the controversy, social, including school assistance of a non-speaking child is still an unrelated, strange and incomprehensible phenomenon. As in any other case of a child's developmental and educational difficulties (needs), the provision of services is irreparable from the point of view of the medical system (health problem inherent in the child) or in the context of the social model, and therefore environmental and social barriers can be identified that hinder, limit or preventing the non-speaking student role from functioning. Concerning the conduct between medical and school approaches to the non-speaking child's situation, due to the consideration of inclusive assessment. The cultural context of the silent child was also indicated as one of the most popular “narrative prostheses” used in literature and film art.

Key words: non-speaking children, culture, education, pathology, diversity policy.

Konteksty, cel i metoda analizy filmowego dyskursu „milczącego dziecka”

W roku 2022 Złote Lwy, główną nagrodę Festiwalu Polskich Filmów Fabularnych w Gdyni, otrzymał film Agnieszki Smoczyńskiej pt. *Silent Twins* (2022). Oparta na faktach historia „milczących bliźniczek” jest adaptacją reportażu Marjorie Wallace (2022), brytyjskiej dziennikarki specjalizującej się w problematyce ochrony zdrowia psychicznego i praw pacjentów psychiatrycznych. Artystyczna opowieść o rozwojowych, edukacyjnych i społeczno-prawnych konsekwencjach mutyzmu June i Jennifer Gibbons łączy się z krytyczną analizą systemów szeroko rozumianej polityki społecznej, a więc opieki zdrowotnej, zwłaszcza psychiatrycznej, pomocy społecznej (pracy socjalnej), systemu edukacyjnego, w tym kształcenia specjalnego, oraz systemu prawnego. Choć przedstawione w filmie i reportażu wydarzenia miały miejsce w latach 70. i 80. ubiegłego wieku w Wielkiej Brytanii, to ich aktualność, a właściwie uniwersalność, wynika nie tylko z walorów artystycznych i humanistycznych, ale wiąże się także ze współczesnymi aspektami obecności dziecka/ucznia niemówiącego w systemie edukacyjnym. Autorka obszernego reportażu poświęconego siostrze Gibbons, występującej przede wszystkim z pozycji osoby aktywnie działającej na rzecz zdrowia psychicznego, ukazała wieloaspektowość konsekwencji błędnej diagnozy i braku właściwej pomocy terapeutycznej, co w kontekście naruszenia przez bliźniczki prawa (kradzieży i niszczenia mienia) doprowadziło do nieadekwatnej reakcji państwa w postaci ich bezterminowego umieszczenia w zamkniętym zakładzie psychiatrycznym. W epilogu *Milczących bliźniczek* Marjorie Wallace napisała:

Ja nadal kieruję SANE, fundacją na rzecz zdrowia psychicznego, która narodziła się między innymi z mojego oburzenia tym, jak niemądrze i bezdusznie podchodzimy do osób takich jak June i Jennifer. Nie udzielono im pomocy, której rozpaczliwie potrzebowały. Zamiast tego zamknięto je na kilkanaście lat w szpitalu psychiatrycznym o zastrzonym rygorze, gdzie w wieku, w którym mogły wejść w świat jako utalentowane młode kobiety, spotykały morderców, gwałcicieli i osoby z ciężkimi zaburzeniami psychicznymi (Wallace 2022: 337–338).

Tytułowe milczenie bliźniaczek Gibbons jest określane w reportażu jako „mutyzm z wyboru” (*elective mutism*). Komentarz językowy i merytoryczny do tego wyrażenia pochodzi od tłumacza, który poinformował potencjalnych czytelników, że „(...) dzisiaj używa się terminu *selective mutism*, mutyzm wybiórczy, który nie sugeruje, że osoba cierpiąca na to schorzenie świadomie ‘wybiera’ niemówienie” (Wallace 2022: 27). Połączenie w tym wyjaśnieniu określeń „osoba cierpiąca” i „schorzenie” jest wyraźnym sygnałem trwałości zmedykalizowanego ujęcia wszelkich stanów funkcjonalnych, które, tak jak w przypadku mutyzmu wybiórczego,

traktowane są jako stan chorobowy, patologiczny, a więc domagający się leczenia jako jedyne go sposobu przywrócenia bądź osiągnięcia stanu normalnego, identyfikowanego ze zdrowiem. W przypadku mutyzmu i innych form funkcjonowania powiązanych z ogólną kategorią niemówienia, jak głuchota/niemota, autyzm czy afazja, normą do osiągnięcia jest komunikacja ustna, traktowana jako w pełni ludzka forma użycia języka.

Dziecko milczące w kulturze i edukacji jest trwałym znakiem ścierania się różnych sposobów myślenia (w tym zaawansowanych podejść filozoficznych) o języku i funkcjonowaniu językowym człowieka. Z jednej strony jest to zatem kwestia dostrzeżenia, jak na kulturę i edukację wpłynął „zwrot lingwistyczny w filozofii”, a zwłaszcza koncepcja gier językowych Ludwiga Wittgensteina¹ (zob. Rorty 2002) czy językowe aspekty pragmatyzmu Charlesa S. Peirce’a, Williama Jamesa, Johna Deweya czy wreszcie Richarda Rorty’ego, których łączy teza tego ostatniego dotycząca prawdy, rzeczywistości, człowieka i języka, a mianowicie, że „tylko zdania mogą być prawdziwe i że istoty ludzkie tworzą prawdy, tworząc języki, w których można formułować zdania” (Rorty 1986). Z drugiej strony sytuacja niemówienia wpisuje się w przemiany w obrębie studiów poświęconych niepełnosprawności (*disability studies*) (Goodley 2011), co w przypadku dzieci i uczniów wiąże się z rozbudowanymi analizami poświęconymi konfrontowaniu medycznych (zmedykalizowanych) i społecznych ujęć takich pedagogicznych zagadnień, jak wczesne wspomaganie rozwoju dziecka, wsparcie rodziny, specjalne (zróżnicowane) potrzeby rozwojowe i edukacyjne, edukacja specjalna i włączająca.

W odniesieniu do kulturowego i edukacyjnego wymiaru funkcjonowania dziecka milczącego/niemówiącego słuszne wydaje się przyjęcie perspektywy przejścia „od patologii ku polityce różnorodności” (Goodley 2011: 5–10), co wpisuje się w schemat wypracowany na gruncie studiów o niepełnosprawności. Najogólniej rzecz ujmując, w radykalnej wersji odejścia od medycznego i indywidualnego modelu na rzecz współzależnych modeli – społecznego, mniejszościowego, relacyjnego i kulturowego (Goodley 2011: 10–20), „niepełnosprawność nie jest ani fizycznym, ani umysłowym defektem, lecz kulturową i mniejszościową tożsamością” (Siebers 2008: 4). Zdecydowanie relacyjny charakter niepełnosprawności został podkreślony także w Preambule *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych* (2012), gdzie czytamy, że

niepełnosprawność jest pojęciem ewoluującym i wynika z interakcji między osobami z dysfunkcjami a barierami wynikającymi z postaw ludzkich i środowiskowymi, które utrudniają tym osobom pełny i skuteczny udział w życiu społeczeństwa na zasadzie równości z innymi osobami (Konwencja, 2012, Preambuła, pkt e).

¹ Koncepcję gier językowych Wittgensteina z powodzeniem wykorzystała Agnieszka Licznarska (2021) w pracy doktorskiej poświęconej językowo-pragmatycznym aspektom funkcjonowania Innego w edukacji specjalnej i włączającej.

W tym samym dokumencie, w części zawierającej definicję kluczowych terminów, w pierwszej kolejności wyjaśniono, jak w kontekście opisu praw osób z niepełnosprawnością należy rozumieć komunikację i język. W obu przypadkach ważne jest dostrzeżenie zróżnicowania form komunikowania się jako wyrazu włączenia kwestii językowych w szeroki kontekst różnic indywidualnych i różnorodności kulturowej. Zmierając ku określeniu kulturowej i edukacyjnej pozycji dziecka milczącego w ramach relacji między określeniem stanu patologicznego a wyznaczeniem obszarów inkluzywnej różnorodności, warto uświadomić sobie, jakie założenia terminologiczne dotyczące komunikacji i języka przyjęto w *Konwencji*. „Komunikacja” obejmuje zatem „języki, wyświetlanie tekstu, alfabet Braille’a, komunikację przez dotyk, dużą czcionkę, dostępne multimedia, jak i sposoby, formy i środki komunikowania się na piśmie, za pomocą słuchu, języka uproszczonego, lektora oraz formy wspomagające (augmentatywne) i alternatywne, w tym dostępną technologię informacyjno-komunikacyjną” (Konwencja, 2012, art. 2). Z kolei język „obejmuje język mówiony i język migowy oraz inne formy przekazu” (tamże). W przedstawionych wyjaśnieniach zostały zawarte wszystkie potencjalne sytuacje niemówienia jako składnik charakterystyki osoby, której niepełnosprawność jest spójna ze współczesnym, relacyjno-funkcjonalnym rozumieniem tego zjawiska.

Celem niniejszego artykułu jest kontekstowy przegląd wybranych dzieł filmowych, które łączy obecność milczącego dziecka w przestrzeni fabularnej. Na podstawie metodologicznych założeń analizy dyskursu (Dijk van 2001; Grzymała-Kazłowska 2004; Ostrowicka 2014) – z uszczegółowieniem dyskursu filmowego jako odmiany dyskursu medialnego (Skowronek 2016) – zostały określone sposoby kreowania i wykorzystania motywu niemówiącego dziecka. W przypadku dyskursu filmowego istotnego znaczenia nabiera dostrzeżenie specyficznej relacji między językiem a obrazem, którego dominująca pozycja w strukturze dzieła filmowego nie powinna ograniczać znaczenia warstwy dialogowej, co wydaje się szczególnie ważne, gdy analizie jest poddawane milczenie niektórych postaci filmowych. Oglądanie filmu rozumianego jako sztuka przede wszystkim wizualna nie może zatem wykluczać odbioru jego warstwy dźwiękowej, której najważniejszym składnikiem są wypowiedzi, dialogi bohaterów (zob. Skowronek 2020).

W podjętych analizach wykorzystano także metodologiczne i teoretyczne wsparcie (po części już sygnalizowane) studiów o niepełnosprawności, w tym zwłaszcza ich potencjał naukowy i krytyczny wypracowany na interdyscyplinarnym gruncie kulturowych studiów poświęconych zjawisku niepełnosprawności. W tym kontekście spożytkowana została przede wszystkim „dyskursywna zależność niepełnosprawności”, powiązana przez Mitchella i Snyder (2000) z kategorią „protezy narracyjnej”.

Milczenie jako proteza narracyjna

W roku 2018 Oscara w kategorii najlepszy film krótkometrażowy aktorski otrzymała brytyjska produkcja pt. *Milczące dziecko* (2017) (ang. *The silent child*). Film ten wpisuje się w określony nurt dzieł łączących wartości artystyczne z bardzo dosłownym przekazem społecznym, przy czym publicystyczne zaangażowanie zostało w tym przypadku wprost wyrażone w napisach końcowych, z których widzowie dowiadują się, że

90% dzieci głuchych ma słyszających rodziców, 78% głuchych dzieci uczęszcza do szkół ogólnodostępnych bez specjalistycznego wsparcia. Głuchota nie jest trudnością w uczeniu się (niepełnosprawnością intelektualną). Otrzymując właściwe wsparcie, dziecko głuche może robić dokładnie to samo, co dziecko słyszące. Mamy nadzieję, że ten film przyczyni się do walki o uznanie języka migowego w każdej szkole na całym świecie (*Milczące dziecko*, 2017, napisy końcowe).

Wykorzystanie milczenia dziecka jako protezy narracyjnej nie jest w przypadku tego filmu oczywiste, należy bowiem zastanowić się nad relacją między zaangażowaniem twórców w promowanie zmiany dotyczącej sytuacji szkolnej niemówiących dzieci głuchych a modelem niepełnosprawności wykorzystanym do konstrukcji tej krótkiej fabuły. Tytułowe milczenie jest pochodną głuchoty ukazanej jako zaburzenie, odchylenie od normy, stan patologiczny, co jednoznacznie ilustruje dialog filmowej matki dziecka głuchego i pracownicy socjalnej. W relacji tych dwóch postaci ujawnia się specyfika zależności między medycznym a społecznym modelem niepełnosprawności. Normę zdrowotną i społeczną określają współzależne zdolności słyszenie i mówienia, które wyznaczają pozycję niemówiącego dziecka głuchego zarówno w domu rodzinnym, jak i w poszerzonym kontekście społecznym środowiska szkolnego. W obu sytuacjach dziecko doświadcza skrajnej izolacji, będąc poza doświadczeniami zakładającymi niezbędność komunikacji ustnej. Obiecująco rozwijająca się możliwość wykorzystania komunikacji alternatywnej w postaci języka migowego, wspomaganego odczytywaniem mowy z ust, zostaje zablokowana, a decyzja matki w tym zakresie ma być czytelną reprezentacją negatywnych aspektów zmedykalizowanego podejścia do niepełnosprawności.

Patologizacja niepełnosprawności w filmie jest zjawiskiem powszechnym (zob. Darke 2010), co wiąże się zarówno z dyskursywną dominacją jej modelu medycznego, jak i fabularną użytecznością rozumienia niepełnosprawności jako stanu odchylenia od normy, straty, braku lub dewiacji. Takie podejście sprzyja łączeniu modelu medycznego z moralnym, czyli najstarszym sposobem wyjaśniania istoty tego zjawiska. W tym ujęciu niepełnosprawność jest nie tylko zaburzeniem somatyczno-fizjologicznym, ale także moralnym, co oznacza możliwość

jej prezentowania zarówno jako stanu złowrogiego, następstwa grzechu lub demonicznego opętania, jak i jako sytuacji przeciwstawnej – uwznioślonego, uduchowionego cierpienia lub natchnionego pokonywania ograniczeń². W obu aspektach niepełnosprawność bywa podstawowym motywem konstrukcyjnym świata przedstawionego, będąc cechą dominującą w charakterystyce postaci. Autorzy koncepcji protezy narracyjnej, David Mitchell i Sharon Snyder, twierdzą, że służy ona podkreśleniu, iż

niepełnosprawność była na przestrzeni dziejów wykorzystywana jako podpora (dosłownie: kula, *crutch*), na której narracje literackie wspierały swoją reprezentacyjną moc, destrukcyjny potencjał i analityczny wgląd. Ciała pojawiają się w opowieściach jako dynamiczne byty, które opierają się przypisanym im skryptom kulturowym lub odrzucają je (Mitchell, Snyder 2000: 49).

Teksty kultury dysponują potężnym potencjałem emocjonalno-perswazyjnym, co sprawia, że ważne społecznie tematy niejednokrotnie otrzymują wysublimowaną ramę artystycznego przekazu. Potencjał krytyczny studiów o niepełnosprawności, obejmujący rozbudowanie wokół protezy narracyjnej nowego, kulturowego modelu niepełnosprawności, domaga się jednak uwzględnienia, na ile wartości artystyczne danego dzieła wpisują się w postulowaną zmianę sposobu rozumienia zjawiska niepełnosprawności i przeciwstawianie się stereotypom modelu medyczno-moralnego.

Milczenie skutecznie wzmacnia narracje zbudowane wokół postaci niesłyszących, obejmując pełne spektrum sytuacji typowych dla medycznego i moralnego modelu niepełnosprawności. *Milczące dziecko* jest filmem, którego autorzy zaryzykowali przedstawienie głuchoty i milczenia jako przyczyn cierpienia zarówno samego dziecka, jak i jego rodziny, prezentując zarazem, jak naturalnym – choć jednocześnie alternatywnym – rozwiązaniem jest język migowy. Ryzyko po stronie autorów wynikało z tego, że bardzo krótka forma wiązała się z pobieżnym a jednocześnie emfatycznym ukazaniem motywacji i mechanizmów działania zaangażowanych stron. W całym tym układzie niemówiące dziecko niesłyszące wypada najbierniej, co sprawia, że dość trudne jest zrozumienie, że jego sytuacja jest spowodowana nie tyle głuchotą, ile barierami społecznymi (postawy rodziców, rodzeństwa i rówieśników, system edukacyjny). Cytowany wcześniej komentarz twórców do przedstawionej historii wydaje się zatem niezbędny, choć jego obecność nieuchronnie czyni z filmu fabularnego spot reklamowy w kampanii społecznej.

² Zależność tę w przypadku postaci filmowych charakteryzowanych przez wadę słuchu i/lub mowy potwierdza najobszerniejszy przegląd filmów (53 produkcje z lat 1929–2006), udokumentowany w publikacji Davida Aparico Sáncheza, Maríí Gómez-Vela (2010).

Posłużenie się przez autorów *Milczącego dziecka* formą artystyczną w celu zaprezentowania ważnej społecznie kwestii i wywołania określonej zmiany stanowi dość oczywisty przykład znaczenia przekazu kulturowego w kształtowaniu rzeczywistości społecznej. Osobną kategorią są w tym kontekście filmy fabularne oparte na faktach, których autorzy w różnym stopniu wykorzystują autentyczne ludzkie historie do swoistego wymieszania własnych celów artystycznych ze sformatowanym oddziaływaniem na odbiorców danego dzieła. Przywołany na początku tego artykułu film *Silent Twins* nie jest jedynym przykładem tej zależności. Ograniczając się wyłącznie do polskiej kinematografii ostatnich lat, inspirację autentycznymi wydarzeniami znajdziemy w takich produkcjach, jak *Chce się żyć* (2013), *Sonata* (2021) czy *Śubuk* (2022). Filmy te łączy także „milczące dziecko” jako powtarzający się motyw, przynajmniej częściowo, konstruujący losy dziecięcych bohaterów i ich rodzin. Zróżnicowane przyczyny milczenia (mózgowe porażenie dziecięce, głuchota i spektrum autyzmu) umożliwiają zidentyfikowanie i prześledzenie mechanizmów patologizacji niemówienia jako jednego z objawów wybranych jednostek chorobowych. Właściwie nie powinno dziwić podobieństwo doświadczeń bohaterów przywołanych filmów, arbitralnie klasyfikowanych poniżej swoich realnych możliwości intelektualnych. Potraktowanie niemówienia filmowych postaci jako nieusuwalnego objawu niepełnosprawności intelektualnej osób niesłyszących, z porażeniem mózgowym lub spektrum autyzmu może być podstawą krytyki zarówno zmedykalizowanych, narażonych na błędy systemów diagnostycznych, jak i skostniałych, zbiurokratyzowanych, segregacyjnych modeli edukacyjnych.

Znamienne jest to, że przywołane obrazy filmowe są właściwie dziełami historycznymi, co tylko po części jest wymuszone biograficznym charakterem narracji. Przedstawienie perspektywy ostatnich trzydziestu lat wzmacnia transformacyjne ułożenie fabuły, co dotyczy z jednej strony przemian ustrojowo-institutionalnych w Polsce, a z drugiej zmian indywidualnych (dotyczących filmowych postaci) zachodzących w najbliższym otoczeniu społecznych milczących dzieci. Znaczenie wydarzenia lub ciągu zdarzeń o charakterze przełomowym należy przypisać odkryciu/odkrywaniu możliwości komunikacji alternatywnej. System Blissa w *Chce się żyć* współtworzy wręcz filmową narrację, stanowiąc ważny element kompozycyjno-artystyczny całego projektu. W przypadku *Sonaty*, a więc historii Grzegorza Płonki, osoby z niedosłuchem błędnie diagnozowanej w kierunku spektrum autyzmu z niepełnosprawnością intelektualną, przełomem była właściwa diagnoza i odpowiednie oprotezowanie jako działania, które przywróciły właściwą relację między medycznym działaniem naprawczym a społecznie określonymi ramami edukacji i rehabilitacji. Komunikacja ustna jako ekspresja języka jest w sytuacji bohatera *Sonaty* jedynie częścią przestrzeni ekspresyjnej rozbudowanej przede wszystkim wokół muzyki i gry na instrumencie. Z kolei

milczenie tytułowego bohatera *Śubuka* zostało skontrastowane z możliwościami alternatywnej komunikacji wspomaganej technologicznie.

Można się zastanawiać czy oparta na akceptacji i docenieniu różnorodności potrzeb rozwojowych i edukacyjnych szkolna polityka inkluzyjna w pełni zapobiega sytuacjom, wokół których zbudowano oparte na faktach filmowe narracje. Najprostszym i powszechnym rozwiązaniem sytuacji dziecka/ucznia niemówiącego (z różnych, czasami źle diagnozowanych powodów) było umieszczenie go w szkole specjalnej dla uczniów z głębszym stopniem niepełnosprawności intelektualnej. Grzegorz Płonka w następujący sposób opowiedział o swoich doświadczeniach związanych ze skutkami bariery komunikacyjnej:

Bardzo długo nie potrafiłem wytłumaczyć rodzicom, że nie jestem upośledzony. (...) Wiedziałem, że jestem zdolny, a w ośrodku, do którego trafiłem, traktowano mnie jak idiotę. Wtedy nie wiedziałem, że to ośrodek dla upośledzonych. Myślałem, że wszystkie dzieci muszą zostawić interesujące rzeczy w domu i nudzić się w takich miejscach. Ile można się bawić drewnianymi klockami? Nic od nas nie wymagano, więc głównie oglądaliśmy bajki. (...) Dużo wysiłku wkładałem w rozmowy z moją rodziną. Mówiłem: „To głupia szkoła, nudzę się tam”. Ale oni nie rozumieli. Widziałem, że jak do nich mówię, to nie wiedzą, o co chodzi, ale myślałem, że to z nimi jest coś nie tak, a ja jestem normalny. Teraz już wiem, że moja mowa to był bełkot, miałem oczopląs, zaburzenia wzroku i słuchu. Wiele sprzężeń naraz. Więc wyglądałem jak upośledzony (Kopińska 2015: 6).

Artystyczna obecność motywu dziecka milczącego, z dominacją fabuł opartych na faktach, nie jest wolna od negatywnych konsekwencji wykorzystania niepełnosprawności jako protezy narracyjnej. Niewiele jest zresztą w ogóle filmów, które powstają z perspektywy osób z niepełnosprawnością, a więc nie tylko z zaangażowaniem twórców z niepełnosprawnościami (aktorów, scenarzystów, reżyserów), ale także zgodnie z ich sposobem postrzegania i rozumienia własnych doświadczeń. Niemal bezwyjątkowo to pełnosprawni twórcy opowiadają o niepełnosprawności pełnosprawnym odbiorcom (zob. Chivers, Markotić 2010). W niniejszym artykule uwaga jest jednak skupiona przede wszystkim na kontekstowym wykorzystaniu filmowych tekstów kultury i ukazaniu milczenia dziecka/ucznia jako jednego z najistotniejszych, bo zróżnicowanych etiologicznie, czynników określających złożoność jego sytuacji edukacyjnej. Wykorzystując zatem chociażby przytoczoną wypowiedź Grzegorza Płonki, należy zastanowić się nad – zasygnalizowaną już w zarysie problematyki tego artykułu – współzależną kwestią pedagogicznych konsekwencji „zwrotu lingwistycznego w filozofii” i postulowanego na gruncie studiów o niepełnosprawności odejścia od patologii na rzecz polityki różnorodności (Goodley 2011: 5–10).

Trwale porzucenie podejścia opartego na łączeniu milczenia wyłącznie ze stanem patologicznym jest w istotny sposób utrudnione przez ugruntowane prze-

konanie o bezpośrednim powiązaniu nie/mówienia z nie/myśleniem. Język, a więc także komunikacja ustna jako prymarna i dominująca forma ekspresji językowej, uważany jest za narzędzie myślenia. Na postawione przez Wittgensteina pytanie: „Czy można myśleć, nie mówiąc?”, odpowiedzi można się doszukać w tegoż krótkiej konstatacji: „Gdy myślę w języku, to w moim umyśle nie pojawiają się prócz wyrazu językowego jakiegoś «znaczenia», sam bowiem język jest nośnikiem myśli” (Wittgenstein 2005: 153, za: Moroz 2019: 56). Związek mówienia z myśleniem jest jednoznaczny, choć należy zaznaczyć, że ekspresja językowa nie zakłada wyłączności komunikacji ustnej, gdyż szersze pojęcie komunikacji werbalnej obejmuje łącznie mówienie i pisanie. Co więcej, „przymiotnik «werbalna» nie wyklucza obecności w komunikacji innych kanałów, w tym także parawerbalnych i niewerbalnych, a nawet je implikuje” (Kita 1998: 82).

Mimo założenia, iż komunikowanie się nie wyklucza alternatywnych wobec komunikacji ustnej kanałów ekspresji językowej, a więc także myślenia w danym języku, to całkowity brak mowy lub mowa niewyraźna i niezrozumiała, traktowane były jako sygnał istotnych trudności w myśleniu. Najdobitniej tę sytuację ilustruje związek wyrazów „głuchy” i „głupi”, potwierdzony w pierwszej kolejności na gruncie etymologii leksemu „głupi” – „prasłowiańskie od tegoż pnia, co i *głuchy*; słowien. *glup* znaczy istotnie i «głuchy» i «głupi»” (Brückner 1995: 145). Historyczno-surdopedagogiczny kontekst tej sytuacji w jednoznaczny sposób określa nie tylko wskazaną właśnie językową zależność, ale także dydaktyczne konsekwencje traktowania niemówiących osób głuchych (głuchoniemych) jako niepełnosprawnych intelektualnie:

rozwój idei kształcenia osób z uszkodzonym słuchem był uzależniony od zrozumienia związku zachodzącego między brakiem słuchu a niezdolnością osoby dotkniętej tym kalectwem do spontanicznego rozwoju języka i mowy. Źródłosłów wyrazów *głuchy* i *głupi* – *glup* dowodzi utożsamiania w przeszłości dwu rodzajów upośledzenia – uszkodzenia słuchu i upośledzenia umysłowego (Hoffman 1987: 30).

Pogłębione analizy językoznawcze dotyczące zarówno wspólnej etymologii *głuchoty* i *głupoty*, jak i wyprowadzenie źródłosłowu słowa *surdus* (łac. *głuchy*) z łacińskiego *susurrus*, znaczącego tyle, co *szmer* lub *szept* (Rudnicka 2011; Stachowski 2012), prowadzą do ważnego dla nas wniosku, a mianowicie, że *głuchota* odnosiła się nie tylko do tego, co jest „źle słyszane”, ale także do tego, co jest „źle słyszalne”. W istocie to drugie ze wskazanych znaczeń jest pierwotne, gdyż jak pisał Stachowski (2012: 128): „jeżeli łac. *surdus* rzeczywiście ma taką etymologię, jak tu zasugerowana, to pierwotnie musiało raczej oznaczać *«brzmiący (głucho bądź niewyraźnie)», tzn. *«źle słyszalny», a dopiero później i wtórnie «źle słyszający». W przedstawionej perspektywie lingwistycznej istotne jest zarówno to, że bezpośredni semantyczny związek *głuchoty* z *głupotą* może być podważony, jak

i to, że kluczowe znaczenie w traktowaniu osób niesłyszących jako niepełnosprawnych intelektualnie wiązało się z niemotą. Semantyczny związek niemoty i głupoty odnaleźć można współcześnie – przykładowo – w języku angielskim (*dumb – dull*) i niemieckim (*dumpf – dummm*). W katalogu znaczeń przytoczonych wyrazów znajdziemy także: *otępiąły, przytłumiony, tępy, stłumiony, nudny, oniemiały, bezgłośny*. Zestaw określeń, które ujawniają pochodzenie głuchoty (*surdus*) od *susurrus*, a więc – przykładowo – *niewyraźny, niesłuchany, niesłyszany, niewymowny, niejasny*, wskazuje na kluczowe znaczenie niemoty w postrzeganiu osób niesłyszących jako niezdolnych do zrozumiałego werbalizowania myśli (Wlazło 2016).

Przedstawione analizy metajęzykowe same w sobie świadczą o głębokim związku myślenia w danym języku z jego użyciem. Wymiar pragmatycznym łączenia „głuchoty” z „głupotą” ukształtował surdopedagogikę, a więc także najstarszą część szkolnictwa specjalnego i w istotny sposób, za sprawą włączenia w ów dyskurs także niemoty, wpłynął w konsekwencji na edukację osób, których niemówienie spowodowane było innymi niż głuchota przyczynami. Jednocześnie należy zaznaczyć, że język migowy, jako najstarsza, wykorzystywana edukacyjnie forma komunikacji alternatywnej, jest w istocie językiem naturalnym osób głuchych, zapewniającym im swobodę ekspresji językowej, a więc myślenia w danym języku.

Powracając do sztuki filmowej warto jako przykład przywołać film pt. *Ciche miejsce* (2018), a więc doceniony przez krytykę horror, w którym przedstawiono świat zaatakowany przez ślepe potwory z maksymalnie rozwiniętym zmysłem słuchu. Szansę na przeżycie w takiej rzeczywistości mają tylko ci, którzy zachowają absolutną ciszę. Taką szansę ma rodzina, w której jedno z dzieci jest głuche, a więc ich drugim językiem jest język migowy. Obserwujemy jak język ten staje się językiem naturalnym w świecie, który musi pozostać całkowicie wyciszony. Film ten jest zarazem jednym z nielicznych przykładów przezwycięzenia protekcyjnego wykorzystania niepełnosprawności w sztukach narracyjnych, gdyż głuchota, a wraz z nią język migowy, nie zostały przedstawione w perspektywie braku i zaburzenia, ale predyspozycji i umiejętności o znaczeniu uniwersalnym. Wartość pozaartystyczna filmu byłaby jednak o wiele mniejsza, gdyby nie fakt, że w rolę niesłyszącego dziecka wcieliła się głucha aktorka młodego pokolenia, Millie Simmonds.

Dyskusja i podsumowanie

Przyjęcie kognitywistycznego założenia, że „pierwszą i zasadniczą funkcją języka jest umożliwienie zaistnienia pewnych rodzajów przekonań (typów myśli)” (Gut 2013: 385), nie określa wyłączności komunikacji ustnej jako najwłaściwszej

w procesie porozumiewania się, czyli wymiany myśli. Dziecko niemówiące było i jest nie tylko izolowane komunikacyjnie i społecznie, ale także było i bywa nadal traktowane jako – upraszczając i uogólniając – niepełnosprawne intelektualnie. Takie podejście wymaga zresztą ustalenia czy niemówienie jest związane z przyczynami – jak w przypadku głuchoniemoty – czy ze skutkami niepełnosprawności intelektualnej. Jest oczywiste, że kategoria milczenia/niemówienia jest zbyt ogólna i w kontekście analiz ściśle pedagogicznych wymagałaby precyzyjnego zróżnicowania wszystkich możliwych składników sytuacji związanych z milczeniem, czyli etiologii, pełnego spektrum objawów, wypracowanych metod interwencji medycznej, terapii psychologicznej i w końcu podejść dydaktycznych, ze szczególnym uwzględnieniem metod komunikacji wspomaganej i alternatywnej. W jeszcze szerszym wymiarze należałoby dostrzec przemianę edukacji specjalnej, uwzględniając postulaty studiów o niepełnosprawności, a więc odejście od dominacji jednostronnego ujmowania niepełnosprawności jako stanu patologicznego na rzecz podejścia wypracowanego na gruncie społecznego modelu niepełnosprawności. Uwzględnienie różnorodności ludzkich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych jest niezbędnym warunkiem wszelkich działań proinkluzyjnych, a więc zakładających powszechność i uniwersalność rozwiązań w zakresie dostosowań i dostępności.

Dziecko milczące w kulturze i edukacji jest fenomenem, który w szczególny sposób ilustruje zarówno historię edukacji specjalnej, stopniowo odkrywającej walory alternatywnych wobec komunikacji ustnej sposobów porozumiewania się, jak i ewoluowanie modeli niepełnosprawności – w uogólnieniu – od medycznego ku społeczno-kulturowo-relacyjnemu. W konsekwencji niepełnosprawność w kontekście pedagogicznym stała się częścią specjalnych, a następnie zróżnicowanych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. Komunikowanie się ucznia, w tym jego milczenie/niemówienie, wpisuje się w zestaw czynników kształtujących całościowy obraz jego funkcjonowania. Z kolei edukacja ukierunkowana proinkluzyjnie, dostrzegająca uczniowskie zróżnicowanie jako walor, ewentualnie wyzwanie, a nie powód wykluczenia uczniów reprezentujących zachowania i tożsamości mniejszościowe, powinna także sprzyjać ostatecznemu odejściu od traktowania dziecięcego i uczniowskiego milczenia jako domagającego się naprawy stanu patologicznego.

Filmografia

- Chce się żyć* (2013), reż. Maciej Pieprzyca, Polska: Agencja Filmowa Telewizji Polskiej, Monternia.
- Ciche miejsce* (2018), reż. John Krasinski, USA: Platinum Dunes.
- Silent Twins* (2022), reż. Agnieszka Smoczyńska, Polska, Wielka Brytania, USA: 30WEST, 42, Canal+.

- Sonata* (2021), reż. Bartosz Blaschke, Polska: Dolnośląskie Centrum Filmowe, Krakowskie Biuro Festiwalowe, Mediabrigade.
- Śubuk* (2022), reż. Jacek Lusiński, Polska: Aurum Film, Canal +.
- The silent child* (2017), reż. Chris Overton, Wielka Brytania: Slick Films.

Bibliografia

- Brückner A. (1993), *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Wiedza Powszechna.
- Chivers S., Markotić N. (red.) (2010), *The Problem Body. Projecting Disability on Film*, Ohio State University Press.
- Darke P. (2010), *No Life Anyway. Pathologizing Disability on Film* [w:] S. Chivers, N. Markotić (red.), *The Problem Body. Projecting Disability on Film*, Ohio State University Press.
- Dijk van T. A. (2001), *Dyskurs jako struktura i proces*, tłum. G. Grochowski, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goodley D. (2011), *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*, Sage Publications Ltd.
- Grzymała-Kazłowska A. (2004), *Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem*, *Kultura i Społeczeństwo*, 1: 13–34.
- Gut A. (2013), *Rola języka w poznaniu* [w:] R. Ziemińska (red.), *Przewodnik po epistemologii*, Wydawnictwo WAM.
- Hoffmann B. (1987), *Surdopedagogika. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kita M. (1998), *Przemiany modelu komunikacji werbalnej* [w:] E. Jędrzejko (red.), *Nowe czasy, nowe języki, nowe (i stare) problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, Dz. U. z 2012 r., poz. 1169.
- Kopińska J. (2015), *Beethoven z Murzasichla*, *Duży Format*, 42: 6–8.
- Licznarska A. (2021), *Language Games with the Other in an Inclusive/Special Classroom*, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, nieopublikowana rozprawa doktorska.
- Mitchell D., Snyder S. (2000), *Narrative Prosthesis: Disability and the Dependencies of Discourse*, The University of Michigan Press.
- Moroz J. (2019), *Teoria uczenia się w perspektywie konstruktywistycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Ostrowicka H. (2014), *Kategoria dyskursu w języku i w badaniach edukacyjnych – w poszukiwaniu osobliwości pedagogicznie zorientowanej analizy dyskursu*, *Forum Oświatowe*, 2(52): 47–68.
- Rorty R. (1986), *The Contingency of Language*. *London Review of Books* 7(8), <https://www.lrb.co.uk/the-paper/v08/n07/richard-rorty/the-contingency-of-language> [dostęp: 10.05.2023].
- Rorty R. (2007), *Wittgenstein i zwrot lingwistyczny*, tłum. D. Łukoszek i Ł. Wiśniewski, *Homo Communicativus*, 1: 13–28.
- Rudnicka E. (2011), *Czy głuchy jest głupi? Studium powiązań wyrazów, które uległy rozpodobieniu semantycznemu*, *LingVaria*, 2: 65–77.
- Sánchez D.A., Gómez-Vela M. (2010), *Of Mute Servants, Deaf Young Ladies and other Stereotypes. People with Hearing and Language Impairments in Films*, *Journal of Medicine and Movies*, 2: 47–54.
- Siebers T. (2008), *Disability Theory*, The University of Michigan Press.

- Skowronek B. (2016), *Dyskurs filmowy jako odmiana dyskursu medialnego* [w:] B. Witosz, E. Ficek, K. Sujkowska-Sobisz (red.), *Dyskurs i jego odmiany* (s. 189–199). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Skowronek B. (2020), *Przestrzenie dialogu. Antynomie językowego dyskursu filmowego*, *Studia de Kultura*, 12(1), 98-106.
- Stachowski M. (2012), *Polskie „głuchy” i „głupi” a łacińskie „absurdus” ‘absurdalny’*, *LingVaria*, 1: 127–132.
- Wallace M. (2022), *Milczące bliźniaczki*, tłum. M. Szczubiałka, Wydawnictwo Czarne.
- Wittgenstein L. (2005), *Dociekania filozoficzne*, tłum. B. Wolniewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wlazło M. (2016), *Pedagog specjalny wobec głupoty – o związkach terminologii z rzeczywistością pedagogiczną na przykładzie wady słuchu i niepełnosprawności intelektualnej*, *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 21: 78–89.