

Marcin Wlazło  
Uniwersytet Szczeciński

## Pedagog specjalny wobec głupoty – o związkach terminologii z rzeczywistością pedagogiczną na przykładzie wady słuchu i niepełnosprawności intelektualnej

### Special educator to stupidity – on trade terms with the reality of teaching on the example of hearing loss and intellectual disability

Stupidity is a term which widespread presence in everyday language has led to the weakening of its proper, etymological meaning. The lexicalization of this word has blurred the meaning connected with impaired, muffled, slurred speech or even dumbness, while perpetuating semantic relationship of words such as: nonsense, absurdity, irrationality, primitiveness, ignorance or expressions as: a lack of common sense or deficiency of reason. On the basis of special education the relationship between the words „umb” and „deaf” is not only purely linguistic, but it is also an important part of the history of its two major sub-disciplines. There are also today the situations, because of diagnostic errors or carelessness, when wordless (dumb) or speaking indistinctly person older than 3 years is automatically treated as a person with the deviation from the intellectual norm.

Słowa kluczowe: głupota, głuchota, niepełnosprawność intelektualna

Keywords: stupidity, deafness, intellectual disability

## Wprowadzenie

Głupota jest pojęciem, o którym dość rzadko myślimy w kategoriach naukowych. Tymczasem jest to określenie ważne i inspirujące nie tylko dla filozofów (Dobrowolski 2008), ale także dla filologów (zarówno literaturoznawców, jak i lingwistów) (Stachowski 2012) oraz pedagogów, w tym zwłaszcza osób zajmujących

się edukacją specjalną, dla których wyzwaniem teoretycznym i praktycznym jest odkrycie tożsamości znaczeniowej wyrazów «głupi» i «głuchy» (Hoffmann 1987; Wlazło 2013). Warto wykorzystać transdyscyplinarne ułożenie tej problematyki, prowadzące – jak zawsze przy wzbogacaniu wiedzy na dany temat – do głębszego zrewidowania osobistych poglądów i postaw. Chodzi bowiem o terminy, których obecność w języku potocznym i wielowiekowe przemiany semantyczne, w istotny sposób wpływały i nadal mogą oddziaływać na podstawowe założenia teoretyczne dwóch wielkich subdyscyplin: pedagogiki specjalnej – pedagogiki osób z wadą słuchu i z niepełnosprawnością intelektualną.

Uwzględnienie kontekstów filozoficzno-filologicznych w pedagogicznych rozważaniach na temat głuchoty i głupoty ułatwia zrozumienie zagadnień, które tylko pozornie nie posiadają wyraźnych związków. Z jednej bowiem strony głupota okazuje się rzeczywistym zacynem mądrości, poznawczego otwarcia i zaciekawienia, będąc cechą uwalniającą człowieka od niepotrzebnych spekulacji i dywagacji (Erazm z Rotterdamu, 1953). Z drugiej natomiast – głupota to znany motyw literacki, powszechny w baśniach, w których stanowi istotny element charakterystyki moralnej bohaterów. Co ciekawe, baśniowa głupota to cecha najczęściej pozytywna, łączona z dobrocią bohaterów, którzy doświadczając odrzucenia i niezrozumienia ze strony rodziny, pozostają wrażliwi na trudną sytuację spotykanych ludzi i zwierząt. To, co w świecie i etyce baśniowej spotyka się ostatecznie z uznaniem i sowną nagrodą, w utworach realistycznych, których głównym bądź kluczowym bohaterem jest osoba z niepełnosprawnością intelektualną, prowadzi do tragicznego końca – śmierci lub społecznego wykluczenia postaci, którą w potocznym ujęciu można by uznać za głupią (Wlazło 2013). To właśnie teksty literackie są doskonałym przykładem trwałości związku semantycznego wyrazów 'głupi' i 'głuchy'. Niski intelekt niezmiennie jest kojarzony z brakiem mowy lub jej istotnymi zaburzeniami, jednak do niezrozumienia i odrzucenia prowadzi nie tylko niemożność prawidłowego artykułowania dźwięków mowy, ale także wypowiedzi całkiem wyraźne, lecz ujawniające prosty sposób rozumowania danej osoby i niemożność wykazania się oczekiwanym społecznie poziomem rozumienia komunikatów werbalnych i pozawerbalnych.

Błędy diagnostyczne w przeszłości i zdarzające się także obecnie poważne uchybienia w tym zakresie sprawiają, że zaburzona (wy)mowa lub jej brak automatycznie kojarzone są z niepełnosprawnością intelektualną, co dotyczy może nie tylko osób z głębszym niedosłuchem lub głuchych, ale także z mózgowym porażeniem dziecięcym, spektrum zaburzeń autystycznych, afazją a nawet mutyzmem wybiórczym.

## Filologiczny spór o „głuchotę i głupotę”

Zrozumienia złożoności kwestii związanych z zależnością między niepełnosprawnością intelektualną a zaburzoną (wy)mową nie ułatwia spór na gruncie filologicznym o właściwe źródła wspólnego językowego pnia, z którego wyrosły różne we współczesnym zapisie i znaczeniu leksemy ‘głupi’ i ‘głuchy’. W artykule zatytułowanym *Czy głuchy jest głupi?* Ewa Rudnicka (2011) sięgnęła po bardzo odległe, a jednocześnie frapujące porównanie etymologiczne, stwierdzając, że „już w starożytnej łacinie dla określenia czegoś nonsensownego, głupiego używano przymiotnika *absurdus*, który jest derywatem składającym się z przedrostka *ab-* oraz podstawy *surdus* znaczącej głuchy (s. 72). Wątpliwości nie pozostawia także etymologia słowiańska, która w klasycznym, słownikowym opracowaniu Aleksandra Brücknera (1993), słowu głupi przypisuje następujące pochodzenie: „prasłowiańskie od tegoż pnia, co i ‘głuchy’; słowien. *glup* znaczy istotnie i ‘głuchy’ i ‘głupi’ ” (s. 145).

Współczesna polszczyzna przejęła w pełni semantykę ustaloną w starożytności, definiując ‘absurd’ jako „wyrażenie sprzeczne lub nie mające sensu; niedorzeczność, nonsens” (Szymczak 1995, s. 5). Okazuje się jednak, że oczywistość niektórych propozycji etymologicznych może prowadzić do zbyt daleko idących wniosków. Choć na gruncie polskiej surdopedagogiki nie jest podważany związek wyrazów ‘głuchy’ i ‘głupi’, to zasadnym jest jednak dookreślenie kwestii związanej z rolą braku mowy lub mowy niezrozumiałej w procesie przypisywania głupoty osobom głuchym. Przyjmijmy na razie tezę podręcznikową, że „rozwoj 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 – głup dowodzi utożsamiania w przeszłości dwu rodzajów upośledzenia – uszkodzenia słuchu i upośledzenia umysłowego” (Hoffmann 1987, s. 30).

W artykule Marka Stachowskiego (2012), polemicznym wobec uogólnień płynących z przytoczonej analizy etymologicznej E. Rudnickiej (2011), czytamy: „realne znaczenia obu wyrazów łacińskich są tu w zasadzie podane poprawnie i poprawny jest też podział morfologiczny, a jednak takie postawienie sprawy jest trochę zwodnicze, gdyż zawiera w sobie sugestię, że znaczenie ‘absurdalny’ wywodzi się od ‘głuchy’, czyli że głuchego uważano już w starożytności za głupca” (Stachowski 2012, s. 127). Biorąc pod uwagę, iż określenie *surdusloquens* – głusi mówiący – upowszechnione za sprawą publikacji Jana Konrada Ammanna z roku 1692, ma swoje starożytne korzenie<sup>1</sup>, możemy słusznie przypuszczać, iż dość wcześniej skojarzono kluczową rolę języka i komunikacji w przezwyciężaniu negatywnych skutków głuchoty, które nie ograniczają się przecież do komplemen-

tarnych obszarów rozwoju poznawczo-intelektualnego, ale obejmują również sferę emocjonalno-społeczną. Nie była to jednak przez długie stulecia wiedza powszechna i w tym należy upatrywać dość późnego pojawienia się instytucjonalnej edukacji osób głuchych, mimo licznych, wcześniejszych opracowań teoretycznych i pojedynczych prób nauczania (zob. Périer 1992). Jednocześnie historia ostatnich 250 lat, którą można by sprowadzić do dziejów edukacji i emancypacji społeczności Głuchych, jako grupy mniejszościowej, opiera się – w dużym uproszczeniu – na sporze o metody nauczania (migowe czy werbalne) i walce o prawo do posługiwania się językiem migowym jako formą komunikacji kulturowo i historycznie określonej mniejszości językowej (zob. Krakowiak 2006; Podgórska-Jachnik 2013; Bartnikowska 2010).

Do ciekawych i przekonujących wniosków prowadzą analizy filologiczne, sięgające źródeł kształtowania się i współwystępowania określeń odnoszących się do głuchoty i głupoty. Otóż oba pojęcia łączy nie tyle wzajemna relacja, czyli pochodzenie głupoty od głuchoty zgodnie z przytoczonym schematem derywacyjnym wyrazów *surdus* i *absurdus*, ile wspólne pochodzenie od wyrazu, który najprawdopodobniej jest właściwym źródłem semantyki łacińskiego *surdus*. Tym wyrazem – według Stachowskiego (2012), który opiera swoje domysły na klasycznej pozycji Aloise’a Walde (1910) z zakresu etymologii łacińskiej – jest *susurrus*, czyli „szepc, szmer”. Nie negując oczywistego związku etymologicznego między wyrazami głuchy i głupi, który występuje nie tylko w łacinie, ale także jest w miarę czytelny w językach nowożytnych (angielskie: *deaf* – *dumb*, niemieckie *taub* (*dumpf*) – *dumm*, francuskie *sourd* – *sot*), Stachowski (2012, s. 128) proponuje, by przyjąć za Walde, iż pierwotne znaczenie łacińskiego *surdus* to nie głuchy, lecz ciemny, co ma swoją słowiańską konsekwencję w wyrażeniu ‘*głucha noc*’.

Sam Walde wprawdzie kwestii proporcji znaczeń wyrazów *surdus* i *absurdus* nie analizował, ale nie popełnił błędu, przyjmując, że w tym ujęciu znaczenie ‘głupi’ nie pochodziłoby od ‘głuchy’, tylko oba znaczenia byłyby jakąś kontynuacją znaczenia ‘stłumiony’ lub jemu podobnego. [...] Jeśli mianowicie łac. *surdus* jest związane etymologicznie (jak to się zresztą do dziś przyjmuje) z łac. *susurrus* ‘szmer, szepc’, to jego pierwotne znaczenie musiało iść w kierunku \*‘brzmiący (głucho bądź niewyraźnie)’ ~ ‘szemrzący, szepczący’ (Walde ibid.: „*dumpfoderundeutlichklingend*”). I tu dochodzimy do pewnej obserwacji poczynionej na materiale różnych języków, która powtarzać się będzie tu i tam do dziś: jeden i ten sam wyraz odnoszący się do niskiej słyszalności może nieraz oznaczać zarówno ‘źle słyszalny’, jak i ‘źle słyszający’ (por. poniżej stwniem. *tumb* ‘1. niemy; 2. głuchy’). 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’.

<sup>1</sup> Chodzi przede wszystkim o Pliniusza Starszego (23–79 r. n.e.), przyrodnika i historyka, który w swojej *Historii naturalnej* zajął się m.in., ludzką fizjologią. Dostrzegł on, że brak mowy jest konsekwencją głuchoty (Lipkowski 1977, s. 128).

Najbardziej przekonującym mechanizmem, jeśli chodzi o powiązanie semantyki wyrazów głuchy – głupi, jest niewątpliwie łączenie głuchoty z niemotą, co w języku polskim dało konstrukt głuchoniemy, a z kolei w języku angielskim (*dumb*) czy niemieckim (*dumpf - dummi*) jest czytelne w homonimicznym związku wyrazów występujących zarówno w znaczeniu niemy, jak i głupi, którym towarzyszą wyrazy bliskoznaczne dla obu znaczeń: otępiały, przytłumiony, tępy, stłumiony. Kolejnym krokiem jest ustalenie, iż nie ma właściwie żadnych lingwistycznych podstaw, by łączyć bezpośrednio wyrazy głuchy i głupi, gdyż w istocie obie formy pochodzą od *susurrus*, co sugeruje kluczową rolę w kształtowaniu się semantyki obu wyrazów określeń odnoszących się do niewyraźnej mowy, co ostatecznie – w schemacie kontinuum semantycznego – prowadzi do wyrazu niemy. Elementami pośrednimi są natomiast określenia typu: niewyraźny, niesłyszany, niewymowny, niejasny, sygnalizujące problemy komunikacyjne, a więc zarówno z werbalizacją myśli po stronie nadawcy, jak i zrozumieniem komunikatu po stronie odbiorcy. Rozszerzenie semantyczne określeń związanych z niewyraźnym przekazem werbalnym o znaczenia wyprowadzane bezpośrednio z etymologii łacińskiego *surdus*, czyli przymiotnika ciemny, znajduje swoje uzasadnienie w języku polskim, który wyrazy ciemny, ciemnota wiąże w określonym kontekście z oceną poziomu intelektualnego tak charakteryzowanego człowieka, grupy osób, ze szczególnym uwzględnieniem wartościowania ich wypowiedzi i ujawnianych poglądów. Pomijając użycia pejoratywne, tak częste w przypadku terminologii stosowanej historycznie do osób z niepełnosprawnością intelektualną, łatwo dostrzec trwałość skojarzeń odnoszących się do rzeczywistości zmysłowej (poznawczej), językowej i intelektualnej. Poczynione uwagi warto zilustrować obszerniejszym fragmentem, pochodzącego z początku XX wieku, klinicznego opisu mechanizmów łączących zjawiska niemoty i niepełnosprawności intelektualnej<sup>2</sup>:

Przy właściwej niemocie należy wyróżniać dzieci z niedorozwojem psychicznym<sup>3</sup> od mniej lub więcej prawidłowych. U dzieci upośledzonych umysłowo mogą zachodzić

<sup>2</sup> Dostęp do cytowanej pozycji oraz cenną wymianę stanowisk z punktu widzenia logopedy-językoznawcy i pedagoga specjalnego-literaturoznawcy, zawdzięczam dr hab. Barbarze Ostapiuk.

<sup>3</sup> W tym miejscu autor podaje następujące wyjaśnienie terminu *niedorozwój psychiczny* – „stanowi najogólniejszy termin dla stanów umysłu noszących nazwę: idyoty, głuptaka, oraz zacofanego. Idyota zupełny z powodu niemożności uświadamiania sobie wrażeń zmysłowych nie ma pamięci, nie rozpoznaje, nie wyróżnia i nie posiada żadnych wyobrażeń. Brak mu również czuć zmysłowych, oraz najprostszych instynktów. Jest to istota, której życie koncentruje się przeważnie w rdzeniu. Idyota niepełny posiada czucie zmysłowe, może rozpoznawać i wyróżniać, z powodu jednak osłabionej pamięci i uwagi z trudnością zdobywa wyobrażenia i utrzymuje je w pamięci, ze względu zaś upośledzonego kojarzenia sądy jego i wnioski są fałszywe. Idyoci tej kategorii posiadają jedynie uczucia egoistyczne, a czyny ich dowolne ograniczają się tylko do zaspokajania instynktów oraz popędów. Sfera psychiczna głuptaka dochodzi do wyższego stopnia rozwoju aniżeli idyoty niepełnego, u dzieci zaś zacofanych upośledzenie umysłowe najczęściej wyraża się tylko pod postacią osłabionego sądu. Dzieci z niedorozwojem należą do zwyrodniałych niższego rzędu (Oltuszewski 1901, s. 20).

dwie ewentualności: albo sam niedorozwój powoduje niemotę, lub też niezależnie od niego istnieje pewna zmiana anatomiczna w ośrodkach słownych. U zupełnych idyotów przy braku percepcji, a więc postrzeżeń zmysłowych, nie może być nawet mowy najłatwiejszym a zarazem najważniejszym akcie mowy rozumieniu, gdyż niedorozwój psychiczny łącznie z ośrodkami mowy dotyczy przede wszystkim całego mózgu jako narządu myśli. Idyoci i niepełni głuptacy, uzdolnieni do zmysłowych spostrzeżeń oraz kojarzeń, wnoszą się już do możliwości rozumienia mowy, rozumie się w ograniczonych rozmiarach, upośledzenie jednak zdolności umysłowych utrudnia im wyrobienie mowy automatycznej, nieodzwonnej przy mowie samodzielnej. To też niekształceni idyoci i głuptacy rzadko przekraczają granice wygłaszania pojedynczych słów dla oznaczania swych pierwotnych sądów i na tym stopniu pozostają zazwyczaj w ciągu całego życia. Zmiana anatomiczna w ośrodkach słownych u dzieci upośledzonych umysłowo najczęściej dotyczy pamięci ruchowej (niemota ruchowa), daleko już rzadziej słuchowej (głuchota wyrazowa). Niedorozwój psychiczny stanowi najważniejszy i najczęstszy moment przyczynowy niemoty. Co się tyczy dzieci z inteligencją prawidłową, to niemota może zależeć u nich od zmiany anatomicznej w ośrodku pamięci słownej ruchowej (niemota ruchowa), od nabytych obustronnych częściowych zmian w uchu średnim i wewnętrznym (niemota pozakorowa), wreszcie od zupełnej utraty słuchu od dzieciństwa (głuchoniemota) (Oltuszewski 1901, s. 20–21).

Wiązanie z głuchotą „inteligencji prawidłowej”, przy jednoczesnym wskazaniu jej jako ważnej przyczyny niemoty wydaje się oczywistością, która powinna współcześnie zapobiegać błędom diagnostycznym, wynikającym z nieprawidłowego określenia przyczyny objawów. Choć Polska należy do krajów, w których wczesna diagnoza wad słuchu jest częścią powszechnego systemu opieki zdrowotnej, to okazuje się, że dochodzi do zaniedbań uruchamiających szereg nieprawidłowych decyzji, wpływających na życie niepełnosprawnego dziecka i jego rodziny. Podany w dalszej części przykład stanowi potwierdzenie trwałości uproszczeń i uogólnień diagnostycznych, gdy wyjściowym problemem jest zaburzona komunikacja. W reportażu Justyny Kopińskiej (2015), pt. *Beethoven z Murzasichla*, prezentującym historię Grzegorza Płonki, pianisty po implantacji ślimakowej, możemy prześledzić zaniedbania diagnostyczne zarówno z perspektywy rodziców bohatera reportażu, jak i jego własnej.

Gdy Grzegorz miał parę lat, nie lubił bliskości, przytulania – Małgorzata Płonka wyjmuje z piekarnika chleb, a w całym domu unosi się jego zapach. W drugim pokoju gra Grzegorz. – Nie zwracał uwagi, gdy ktoś do niego mówił. Psycholog z poradni dla osób z autyzmem w Warszawie zdiagnozowała autyzm. Psycholog w ośrodku dla osób upośledzonych na Kamieńcu w Zakopanem uznała go za umiarkowanie upośledzonego. Na tej podstawie skierowano go do tego ośrodka, który zastępował mu szkołę. Na miejscu był neurolog, badania powtarzano co parę lat. Uwierzylimy w tę diagnozę. Aż w roku 2002, gdy Grześ miał 14 lat, pojechaliśmy z nim na badania w Instytucie Fizjologii i Patologii Słuchu w Warszawie. Okazało się, że został błędnie zdiagnozowa-



ny i po prostu nie słyszy. Nie ma autyzmu, jedynie nadwrażliwość dotykową (Kopińska, 2015, s. 7).

We wspomnieniach Grzegorza Płonki konkretyzuje się najważniejsza dla niego informacja, a więc teza, iż to właśnie trudności komunikacyjne stanowią zarówno źródło lingwistycznych, wspólnych korzeni wyrazów głuchy i głupi, jak i nadal zdarzających się błędów diagnostycznych, wynikających z nieustalenia właściwej przyczyny tych trudności i jednoczesnego ich łączenia z nierzetelną oceną poziomu intelektualnego danej osoby.

Bardzo długo nie potrafiłem wytłumaczyć rodzicom, że nie jestem upośledzony [...]. Jak miałem kilka lat, lubiłem majsterkować. W Krakowie po raz pierwszy zobaczyłem windę. Długo analizowałem, w jaki sposób działa. Obserwowałem też kasy w sklepie. Gdy wróciłem do domu, próbowałem zbudować taką kasę z klocków lego. Trzeba było znaleźć odpowiednie gumy i materiały, ale udało mi się. Zrobiłem szufladę i gdy naciskałem przycisk, to ona wyskakiwała. [...] 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. Później była matematyka i nauka pisania, ale na niskim poziomie. Gdy mój o sześć lat młodszy brat Michał poszedł do szkoły, zobaczyłem jego plan lekcji. Miał wiele ciekawych przedmiotów, których ja nigdy nie poznałem. Zacząłem zastanawiać się, co to za szkoła, do której chodzę. 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. W wieku 14 lat dostałem aparaty słuchowe, operacyjnie zlikwidowano mi oczopląs, parę lat później wszczepiono mi jeszcze implant do ucha. Po raz pierwszy usłyszałem śpiew ptaków w naszym lesie. Nie da się opisać, co czułem. Zrozumiałem, że całe dzieciństwo spędziłem z dala od tego, co w życiu najpiękniejsze. Gdy po raz pierwszy usłyszałem Beethovena, to cały w środku drżałem. Miałem kilkanaście lat. Zasypiałem i budziłem się ze słuchawkami na uszach. Znałem każdy dźwięk sonaty Księżycowej i Patetycznej. Beethoven jest surowy, dynamiczny. Nikogo nie obchodzi, że miał problemy ze słuchem, bo był geniuszem. Chciałem być z nim w jakiś sposób blisko (Kopińska 2015, s. 7).

Komentarzem do przytoczonej wypowiedzi powinno być dokończenie lingwistycznych analiz Stachowskiego (2012), których efektem okazuje się zaskakujące odwrócenie zależności semantycznej między *surdusi absurdus*. Udowadniając, że nie tylko w łacinie, ale także w językach nowożytnych źródłem semantyki wyrazów głuchy i głupi są szum, szmer, a wraz z nimi cały szereg wyrazów odnoszących się do utrudnionej, źle słyszalnej, a więc i źle słyszanej i od-

bieranej mowy, Stachowski przekonuje do następującego wyjaśnienia mechanizmu, w wyniku którego do wyrazu *surdus* (głuchy), dołączony został przedrostek *ab-*, tworząc kłopotliwy w swej etymologii i semantyce wyraz *absurdus*.

Skoro jednak wiemy, że łac. *ab-* (etymologicznie = niem. *ab*, ang. *of ~ off*, gr. *apó*) oznaczało 'od-, bez-, nie-, anty-, odwrotnie', to połączenie 'nie' (*ab-*) + 'głuchy' (*surdus*) powinno by oznaczać, że *ab+surdus* 'niegłuchy' = 'głupi', czyli że 'głuchy' = 'mądry' (Stachowski 2012, s. 127–128).

Ustalenie to jest, oczywiście, jedynie hipotezą, którą autor proponuje, by pobudzić do wnikliwszych analiz etymologicznych. Z punktu widzenia pedagogiki specjalnej ważne są natomiast praktyczne osiągnięcia dyscyplin połączonych przedrostkiem *surdo-*, a więc psychologii, logopedii i pedagogiki. Mechanizmy sprzężeń między wadą słuchu, utrudnioną komunikacją i rozwojem intelektualnym są rozpoznane wystarczająco dobrze, by zestawienie *głuchy – głupi* traktować w kategoriach językowo-historycznych. Wobec powyższego warto pokazać mechanizm, który w znaczący sposób powiązał głupotę wywiedzioną z zaburzonej mowy z rozważaniami filozoficznymi i pedagogiką osób z niepełnosprawnością intelektualną.

## Kontekst filozoficzno-pedagogiczny

Zastanawiając się nad sformułowaniem, które najlepiej oddawałoby istotę wizerunku osób z niepełnosprawnością intelektualną w literaturze pięknej, wybrałem określenie 'proste myśli', 'trudne słowa' (Wlazło 2013). Cechą wspólną postaci literackich, które łączy motyw niepełnosprawności intelektualnej, jest przede wszystkim niemożność wyrażenia swoich myśli, co może oznaczać zarówno brak mowy, jak i zróżnicowane problemy związane z jasnością, spójnością i poprawnością wypowiedzi. W kreacjach literackich to właśnie mowa, a nie wygląd zewnętrzny, jest tym rysem charakterystyki, który łączy się w jednoznaczny sposób ze społeczną, a więc potoczną i uogólnioną oceną poziomu intelektualnego człowieka. Część bohaterów jest tego świadoma, czemu dają wyraz w swoich pierwszoosobowych narracjach lub dłuższych monologach; innych poznajemy w działaniu, opisach i przytaczanych dialogach, stanowiących nierzadko główny element świata przedstawionego w obiektywnej narracji trzecioosobowej. Tytułowy bohater *Idioty* Fiodora Dostojewskiego (1984), książkę Lew Myszkin, wyznał w jednej ze swych licznych przemów, w których tracił wątek, zatracił się w argumentacji lub zapominał o słuchaczach:

Mam dwadzieścia siedem lat, ale zdaję sobie sprawę z tego, że jestem jak dziecko. Nie mam prawa wyrażać swoich myśli, dawno to już mówiłem [...]. Ja się zawsze lękam,



żeby swoim śmiesznym wyglądem nie skompromitować myśli i zasadniczej idei. Ja nie mam gestu. Ja mam gest zawsze wprost przeciwny, a to wywołuje śmiech i poniża ideę. Poczucia miary także nie mam, a to przecież grunt; to nawet najważniejsze... Gdy się uprę i zamilknę, to się nawet wydaję bardzo rozsądny, a przy tym mogę się zastanawiać [s. 615–616].

Joseph Conrad (1973) w następujący, lapidarny sposób scharakteryzował niepełnosprawnego intelektualnie bohatera *Tajnego agenta*:

Stevie nie był mistrzem słowa i może dlatego właśnie jego myśлом brakowało jasności i precyzji. Czuł jednak pełniej i głębiej (s. 186).

Wątpliwości interpretacyjnych nie pozostawia także narracja Forresta Gumpa, tytułowego bohatera powieści Winstona Grooma (1998):

Zgoda, nie jestem szybki, nie będę się klócił, ale jest ze mną pewnie trochę lepiej, niż ludzie myślą, bo w głowie dzieją mi się inne rzeczy, niż oni widzą. Mogę na przykład pomyśleć coś całkiem fajnie, ale jak już trzeba gadać czy pisać, to robi się z tego jakaś galareta albo co. Zaraz wam pokaże, o co mi chodzi (s. 7).

Czytanie i interpretowanie tekstów połączonych motywem niepełnosprawności intelektualnej (głupoty) oraz mniej lub bardziej rozbudowanym wątkiem postaci, której ta cecha (niepełnosprawność) jest przypisywana, w odpowiednim kontekście filozoficzno-pedagogicznym, wzbogaconym jeszcze o analizy czysto lingwistyczne, prowadzi ku nowej wiedzy na temat kulturowego umiejscowienia głupoty. Jeśli sięgamy jeszcze głębiej, do przekazu baśniowego, to okazuje się, że w jednoznacznej etyce tych utworów głupota jest w swej istocie prawdziwą mądrością, gdyż łączy się z „dobrym sercem”, poczciwością („i dobry, i głupi”) i uczciwością głupich, baśniowych bohaterów. Zło kojarzy się natomiast się z przebiegłością, podstępem, nieufnością, kłamstwem, egoizmem, manipulacją i wieloma innymi cechami, w tym wynikającymi z umiejętności językowych i społecznych, które charakteryzują postacie mądre i racjonalne, potrafiące skutecznie zadbać o własną korzyść, lecz pozbawione elementarnej wrażliwości na czyjąś krzywdę lub biedę. O ile jednak w baśniach głupi bracia, okazując się lepszymi ludźmi niż ich mądre, starsze rodzeństwo, otrzymuje w finale nagrodę, o tyle niepełnosprawni intelektualnie (głupi) bohaterowie literatury realistycznej ponoszą klęskę, często umierają w tragicznych okolicznościach, a przyczyną ich śmierci jest niezrozumienie przez nich reguł życia społecznego i jednoznaczna dominacja niezrozumiałego zła, które jedynie w świecie baśniowym spotyka zasłużona kara (zob. Wlazło 2013).

Z literacką aksjologią głupoty wiele wspólnego ma filozofia głupoty, sformułowana już przez Erazma z Rotterdamu (1953), jako wykładnia międzyludzkich stosunków. W dziele wielkiego humanisty spersonifikowana Głupota zachwala

swoje walory jako zachętę do refleksji, ukazując fałsz związany z przekonaniem, iż racjonalność wiąże się jedynie z trwaniem w myśleniu doktrynalnym i egoistycznym konsumpcjonizmie. Rozum, podpowiadając działania racjonalne, jest w istocie wrogiem postępu, konserwując postawy zachowawcze i niechęć wobec poznawczego ryzyka. Idea nie-rozumu znajdzie swoje rozszerzenia zarówno w filozoficznej wiedzy tragicznej Fryderyka Nietzschego, jak i dwudziestowiecznym egzystencjalizmie i poststrukturalizmie, budowanych na fundamencie sprzeciwu wobec złudnej perspektywy racjonalności myślenia i trwania wartości, co z jednej strony stanowi rewizję myślenia w duchu kartezjańskim, a z drugiej – odpowiedź na realne wydarzenia pierwszej połowy XX wieku, czyli zracjonalizowaną, zaplanowaną i konsekwentnie zrealizowaną eksterminację człowieka przez człowieka (zob. Kruszelnicki 2008).

Do tak postawionej kwestii skonfrontowania głupoty z racjonalnością wprost nawiązuje Jacek Dobrowolski (2008), który przybliżając głupotę jako przedmiot rozważań filozoficznych, wykorzystuje pojęcie *banalności zła*, sformułowane przez Hannah Arendt, obserwującą proces Adolfa Eichmanna:

[...] Oczywiście, pojęcie głupoty należy skonstruować w sposób ostrzejszy, niż to zakłada jego znaczenie potoczne, istotnie nieprecyzyjne. [...] Nadto warto sobie uświadomić sobie, że wkraczamy tu w rejony wstydlive i żenujące, rejony, o których istnieniu często nie chcemy sobie przypominać – to dlatego puste śmiechy wykwitają na obliczu nawet najbardziej zatroskanych o człowieka myślicieli, gdy wspomnieć o tej tyleż palącej, co obrzydliwej sprawie. Wiek XX odkrył jednak przed nami „banalność zła”, wulgarną, szermującą truizmami i komunałami trywialność mieszczańskiej żądzy mordy; być może wiek XXI, przynajmniej ten „usprawiedliwiający refleksję”, powinien zacząć się wraz z odkryciem – a właściwie przypomnieniem – czegoś odwrotnego raczej: „zła banalności”... W istocie jednak nie o zło przecież tu chodzi, ale określenie żywiołu tego, co irracjonalne. (Dobrowolski 1998, s. 14).

Filozofia głupoty jednoznacznie ocenia ludzką ufność w moc swego umysłu, a zwłaszcza utożsamianie moralności z racjonalnością. Nie jest to ocena pozytywna, gdyż historia ludzkości obfituje w świadectwa racjonalnego okrucieństwa i złudnej wiary w potęgę ludzkiego umysłu i postępu. Jako *homo sapiens* wpadliśmy jednocześnie w pułapkę pseudohumanistycznego oderwania od natury jako rzeczywistego wyznacznika praw i norm. Gloryfikacja racjonalności (inteligencji) prowadzi z reguły do wykluczenia (w tym nieraz do eksterminacji ludzi, a także niszczenia przyrody ożywionej i nieożywionej), w imię zasad, które sformułowane są na gruncie czystego, pozbawionego w istocie cech ludzkich racjonalizmu. W tym kontekście pojawia się najczęściej jakaś kolejna wizja człowieka (społeczeństwa) idealnego, zaprojektowanego zgodnie ze schematem myślowym danej epoki. Właściwy humanizm, a więc ten który istnieje do dzisiaj także dzięki poglądom i postawom (wobec religii, wojny, konsumpcjonizmu) Erazma z Rot-

terdamu, przeciwstawia się przemocowemu najczęściej umieszczeniu człowieka w jednolitym kostiumie ogólnych przekonań, utkanych z doktryn, stereotypów i uprzedzeń, którym nadaje się rangę racjonalności. Żaden czas nie jest wolny od tego typu mechanizmów ścierania się etycznych wymiarów działań opartych na upowszechnianiu jedynej, właściwej wizji człowieka, co współcześnie możemy obserwować jako coraz intensywniejsze konfrontowanie się tendencji transhumanistycznych (przeciwstawienie się naturze, zwłaszcza starzeniu się i umieraniu (zob. Bostrom 2005) i posthumanistycznych (bliskich ocenie humanizmu na gruncie filozofii głupoty, postulujących w dużym uogólnieniu powrót do natury (zob. Braidotti 2014).

Filozofia głupoty zmierza ku zrewidowaniu humanizmu opartego na dominacji rozumu, z jego ujednociającą siłą, która pozbawia sensu istnienia nie tylko to, co nieracjonalne (pozbawione rozumu, głupie), ale także to, co inne, nieznanne, obce i w efekcie niezrozumiałe.

W tym punkcie ujawnia się pełna zgodność tej filozofii z heterologią, a więc filozofią Innego, której źródłem jest także refleksja nad możliwościami przezwyciężenia racjonalności homogenizującej, dążącej do zrozumienia i zawłaszczenia tego, co w swej istocie jest niepoznawalne i dzięki temu może egzystować (zob. Kruszelnicki 2008). Jak zatem może być postrzegany człowiek z inteligencją niższą niż przeciętna, a zwłaszcza osoba z głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej, bez trudu wyczytamy z kolejnego fragmentu *Filozofii głupoty*:

[...] przekroczenie dotychczasowego przesądu humanistycznego w antropologii polegać winno właśnie na uświadomieniu faktu, że ideał humanistyczny zniekształca obraz człowieka w moralistyczno-życzeniowym przedstawieniu „człowieczeństwa” jako tego, co odróżnia się od reszty natury swą „racjonalnością” czy, jeszcze lepiej, „przyrodzoną godnością inteligentnej istoty” (Dobrowolski 1998, s. 15).

Powszechna obecność zarówno w języku potocznym, jak i dyskursie naukowym, pojęć i terminów stosowanych przez pedagogów specjalnych (praktyków edukacji i jej badaczy, a także rodziców dzieci niepełnosprawnych) sprawia, że w sporach o właściwe określenie osób, z którymi pracujemy, tracimy czasami z oczu człowieka, którego jedynie chcemy nazwać w dany sposób. Warto wówczas sięgnąć do źródeł, by zdać sobie sprawę z roli, jaką odgrywa język w rozwoju człowieka i tworzeniu indywidualnej, niepowtarzalnej wartości ludzkiego bytu. Językoznawstwo, literatura piękna i filozofia dostarczają nam argumentów w kulturalnym (w znaczeniu – opartym na kulturze) sporze o istotę i sens wykorzystywanych w codziennej pracy pojęć i terminów. Z tym większym uznaniem powinniśmy, po raz kolejny, spojrzeć na maksymę Marii Grzegorzewskiej – „Nie ma kaleki, jest człowiek”, przy czym nie chodzi tu o bezrefleksyjny zachwyt nad zgrabnym sformułowaniem, ale o uświadomienie sobie, że istota człowieczeństwa nie

zmienia się wraz gorszym słuchem, brakiem mowy werbalnej czy niższą niż przeciętna inteligencją.

## Bibliografia

- Bartnikowska U. (2011), *Głuchota – mniejszość językowa, kulturowa, pogranicze...*, czyli społeczny kontekst badania zjawisk związanych z uszkodzeniem słuchu, „Niepełnosprawność”, nr 4, s. 25–41.
- Bostrom N. (2005), *Transhumanist Values*, „Review of Contemporary Philosophy”, vol. 4, s. 3–14.
- Braidotti R. (2014), *Po człowieku*, PWN, Warszawa.
- Brückner A. (1993), *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Conrad J. (1973), *Tajny agent*, Warszawa, PIW.
- Dobrowolski J. (2008), *Filozofia głoty*, PWN, Warszawa.
- Dostojewski F. (1984), *Idiota*, PIW, Warszawa.
- Erazm z Rotterdamu (1953), *Pochwała głoty*, tłum. i objaśnienia E. Jędrkiewicz, wstęp H. Barycz, Zakład im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław.
- Groom W. (1998), *Forrest Gump*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Hoffmann B. (1987), *Surdopedagogika. Zarys problematyki*, PWN, Warszawa.
- Kopińska J. (2015), *Beethoven z Murzasichla*, „Duży Format”, nr 42/1153, s. 6–8.
- Krakiwiak K., (2006), *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Kruszelnicki M. (2008), *Drogi francuskiej heterologii*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Lipkowski O. (1977), *Pedagogika specjalna. Zarys*, PWN, Warszawa.
- Ołtuszewski W. (1901), *Niemota, bełkotanie, mowa nosowa, jękanie. Istota, przyczyny i leczenie tych chorób oraz higiena mowy*, Nakładem i drukiem M. Arcta, Warszawa.
- Périer O. (1992), *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Aspekty medyczne, wychowawcze, socjologiczne i psychologiczne*, tłum. T. Gałkowski, WSiP, Warszawa.
- Podgórska-Jachnik D. (2013), *Głusi. Emancypacje*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Łódź.
- Rudnicka E. (2011), *Czy głuchy jest głupi? Studium powiązań wyrazów, które uległy rozpodobieniu semantycznemu*, „LingVaria”, nr 2(12), s. 65–77.
- Stachowski M. (2012), *Polskie „głuchy” i „głupi” a łacińskie „absurdus”, ‘absurdalny’, „LingVaria”* nr 1(13), s. 127–132.
- Szymczak M. (red.) (1995), *Słownik języka polskiego*, t. 1–3, PWN, Warszawa.
- Walde A., (1910), *Lateinischesetymologisches Wörterbuch*, Heidelberg, Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
- Wlazło M. (2013), *Proste myśli, trudne słowa. Z perspektywy socjopedagogicznej o wizerunku osób z niepełnosprawnością intelektualną w literaturze pięknej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.