

Vilniaus universitetas
Filosofijos fakultetas
Ugdymo mokslų institutas

Miglė Pivoraitė

Edukologijos studijų programos
Magistro darbas

**Negalia sovietmečiu:
kurčiųjų ugdymas Lietuvos SSR**

Darbo vadovė: doc. dr. Irena Stonkuvienė

Vilnius, 2023

Santrauka

Negalia sovietmečiu: kurčiųjų ugdymas Lietuvos SSR

Skirtingai nei girdintieji, kurtieji negali savarankiškai išmokti sakytinės kalbos, nes neturint klausos subyra pagrindas savarankiškam jos ugdymuisi (Stepanova, 2000). Vadinasi, belieka imtis tam tikrų priemonių ir kalbą konstruoti dirbtiniais būdais, pavyzdžiui, juos reabilituojant per žodinės-sakytinės kalbos diegimą, taip siekiant jų priartinimo prie girdinčiųjų (Vieira & Maldonado-Molina, 2018). Taigi čia išryškėja, kad kurčiųjų ugdyme, lyginant su girdinčiųjų vaikų mokymu, būta ir šio tokio skirtumo, leidusio dėti pamatus kurčiųjų naujajam „sovietinio žmogaus“ virsmui, nugludinimui ir perkūrimui. O stengiantis suprasti, koks tas ugdymas buvo ir kuo labiausiai jis skyrėsi, čia verčiausia dėmesį atkreipti į tai, kaip jis buvo organizuojamas ir ko kurčiųjų ugdymo procese buvo iš jų reikalaujama. Todėl natūraliai kyla vidiniai svarstymai, skatinantys klausti ir kelti **probleminį klausimą**: kokiais būdais, formuojant naują sovietinį žmogų, stengtasi ugdyti kurčiuosius Lietuvos SSR?

Tyrimo objektas. Kurčiųjų ugdymas Lietuvos SSR.

Tyrimo tikslas. Istoriniame ir bendrame negalios suvokimo kontekste atskleisti kurčiųjų Lietuvos SSR ugdymo ypatumus.

Uždaviniai:

1. Aprašyti kurčiųjų ugdymo pasaulyje ypatumus.
2. Apžvelgti, kaip negalia suvokiama medicininis ir socialiniu negalios modeliais.
3. Aptarti negalią sovietmečiu ir sovietinį požiūrį į kurčią žmogų.
4. Aptarti požiūrį į kurčiųjų ugdymo Rusijos imperijoje ir Sovietų Sąjungoje formavimąsi.
5. Atskleisti, kaip vyko kurčiųjų ugdymas Lietuvos SSR.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros, Lietuvos kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų ugdymo centro muziejaus archyvo dokumentų analizė, antrinių duomenų (vaizdinės medžiagos gestų kalba) analizė, kokybinis tyrimas – pusiau struktūruotas interviu.

Summary

Disability in the Soviet Era: Education of the Deaf in the Lithuanian SSR

Unlike hearing people, deaf people cannot learn spoken language on their own, as the basis for independent language development is destroyed without a hearing (Stepanova, 2000). Hence, it is necessary to take certain measures and construct language in artificial ways, for example, by rehabilitating them through the introduction of oral-speech, in order to bring them closer to hearing people (Vieira & Maldonado-Molina, 2018). Thus, here it becomes apparent, that in the education of the deaf, compared to the education of hearing children, there was some difference, which allowed the foundations to be laid for the transformation, the smoothing and the remaking of the deaf into a new "Soviet man". And in trying to understand what that education was like and how it was most different, it is best to focus here on how it was organised and what was demanded of deaf people in the process of education. Therefore, internal considerations naturally arise, prompting us to ask and raise the **problematic question**: in what ways, in the process of forming the new Soviet man, were attempts made to educate the deaf in the Lithuanian SSR?

Object of the research. Education of the deaf in the Lithuanian SSR.

The aim of the research. To reveal the specifics of the education of the deaf in the Lithuanian SSR in the historical and general context of the perception of disability.

Objectives:

1. To describe the specifics of the education of the deaf in the world.
2. To provide an overview of how disability is perceived in medical and social models of disability.
3. Discuss disability in the Soviet era and Soviet attitudes towards deaf people.
4. Discuss the formation of attitudes to deaf education in the Russian Empire and the Soviet Union.
5. To reveal how the deaf education in the Lithuanian SSR took place.

Research methods: analysis of scientific literature, analysis of archival documents of the museum of the Lithuanian Educational Centre for the Deaf and Hard of Hearing, analysis of secondary data (visual material in sign language), qualitative research - semi-structured interviews.

Turinys

Įvadas	5
Nuolatinė kova: kurčiųjų ugdymo pasaulyje ypatumai.....	8
Šimtmečius besitęsiantis klausimas: kaip ugdyti kurčiuosius?.....	8
Manualizmas	10
Oralizmas	12
Negalios teorinės prielaidos	14
Negalios konceptualizacija ir jos modeliai	14
Kaip atsirado medicininis negalios modelis?.....	15
Socialinis negalios modelis: skirtis tarp sutrikimo ir negalios.....	20
Negalia sovietmečiu: sovietinis požiūris į kurčią žmogų	22
Požiūrio į kurčiųjų ugdymą Rusijos imperijoje ir Sovietų Sąjungoje formavimasis.....	27
Priešistorė: kurčiųjų ugdymas Rusijos imperijoje.....	27
Kurčiųjų ugdymas sovietų defektologijos įtakoje.....	31
Empirinio tyrimo organizavimas	36
Empirinio tyrimo rezultatai	39
Išvados.....	56
Diskusija.....	58
Literatūros sąrašas.....	60
Priedai	72

Įvadas

Darbo aktualumas

Pažvelkime į konkrečią negalią konkrečiu istoriniu laikotarpiu, t. y. kurtumą sovietmečiu, nuošaly nepaliekant medicininio ir socialinio negalios modelių, apie kuriuos bendriausiais bruožais kalbėsime teorinėje darbo dalyje, o kaip tik stengiantis atskleisti, kuris požiūris į kurtumą sovietmečiu bujojo labiau. Be kita ko, čia svarbus ne tik paties kurtumo kaip negalios suvokimas, bet ir tai, kaip vyko kurčiųjų ugdymas sovietmečiu, nes vis tik sovietų idėjinės vizijos ir valdžios priimti sprendimai buvo paveikūs tuometinėms sovietų socialistinėms respublikoms, tarp kurių buvo ir Lietuva, tada vadinta Lietuvos SSR. Nors darbo tema nurodo aiškų laikmetį – sovietmetį, visgi čia nebus išvengta žvilgsnio ir į kiek ankstesnius laikus tam, kad pavyktų kuo geriau atskleisti kaip vystėsi suvokimas apie kurtumą ir kurčiųjų ugdymą, parodant to ištakas, ar žvilgsnio į kurčiųjų ugdymo pasaulyje ypatumus, turėjusio tiesioginės įtakos kurčiųjų ugdymui sovietmečiu.

Po 1917 metais bolševikų įvykdytos revoliucijos siekiama atsikratyti „senojo pasaulio“ purvo, jame paliekant beraštystę ir neišsimokslinimą apskritai, buvo siekiama sukurti naują visuomenę, besiremiančią sovietine morale, ir besivadovaujančią komunistine ideologija. Tokiai visuomenei reikėjo nematomo, neišsišokančio, vienodo, prisitaikančio (Venclauskienė, 2016), kolektyviniam darbui atsidavusio, produktyviai dirbančio ir veikiančio žmogaus (Shaw, 2017). Atsižvelgiant į šiuos principus, reikėjo suformuoti „naująją sovietinį žmogų“. Todėl šiame „sovietinės ideologijos kontekste“ (Naudžiūnaitė, 2021, p. 104) ugdymas suvokiamas „kaip viena iš svarbiausių ideologinės paveikos sferų“ (ten pat). Iškeltas ir žmonių, turinčių negalią ugdymo ir prisitaikymo prie „naujosios visuomenės“ klausimas (Matthews, 1982).

Tačiau kaip pasiekti, kad žmonės, turintys negalią, kurie visada dėl jos laikyti mažiau žmonėmis (Barnes & Mercer, 2003; Marini, 2011/2017), atitiktų naujosios virsmo politikos standartus? Veikiausiai stengtis juos šlifuoti tarsi sraigtelius tol, kol galų gale jie galėtų pavirsti „tinkama detale didžiajam politinės ideologijos smagračiui“ (Tūtlytė, 2017, p. 87). Tokia realizacija reikalauja kažko stipriai keičiančio, paveikaus, transformuojančio, tam pravartu pasitelkti ugdymą, o jei tiksliau – specialųjį ugdymą. Taigi tokiu būdu kūrėsi specialiosios mokyklos vaikams su negalia mokytis (Matthews, 1982), o šalia to ir defektologijos mokslas, tiriantis skirtingas negalias bei siūlantis metodikas, kurias pritaikius ugdymo procese būtų įgyvendinamas atitinkamas ugdymas vaikams, turintiems vienokią ar kitokią negalią, pavyzdžiui, akliesiems ir silpnaregiams, kurčneregiams, vaikams su proto negalia, ar kurtiesiems (Lubovksy, 1974; Matthwes, 1982; McCagg, 1989; Nosenko-Stein, 2017).

Svarstant apie kurčiųjų ugdymą kaip apie defektologijos sritį, natūralu, kad tikimės ugdymo, susidedančio iš kitokių mokomųjų dalykų nei įprasta. Shaw (2011) rašo, kad kurčiuosius sovietmečiu siūlyta ugdyti paprasčiausiai atsižvelgiant į įprastai tuometinėms bendrojo lavinimo

mokykloms būdingus dalykus. Atrodytų, kad pats ugdymo turinys čia ypatingos nuostabos nekelia, tačiau suprantant, kad kokybiškam mokymuisi visada buvo svarbūs geri vaiko kalbiniai gebėjimai, kuriuos jis natūraliai pradeda ugdytis dar ankstyvoje vaikystėje, dalyvaujant artimiausioje socialinėje aplinkoje (Vygotskis, 1987/1993), o kurie kurtiesiems natūraliai neįgijami, jei tai nėra gimtoji gestų kalba, verčia susimąstyti, ar tikrai kurčiųjų ugdymas buvo toks įprastas, kaip stengtasi parodyti.

Skirtingai nei girdintieji, kurtieji negali savarankiškai išmokti sakytinės kalbos, nes neturint klausos subyra pagrindas savarankiškam jos ugdymuisi (Stepanova, 2000). Vadinasi, belieka imtis tam tikrų priemonių ir kalbą konstruoti dirbtiniais būdais, pavyzdžiui, juos reabilituojant per žodinės-sakytinės kalbos diegimą, taip siekiant jų priartinimo prie girdinčiųjų (Vieira & Maldonado-Molina, 2018). Taigi čia išryškėja, kad kurčiųjų ugdyme, lyginant su girdinčiųjų vaikų mokymu, būta ir šio tokio skirtumo, leidusio dėti pamatus kurčiųjų naujajam „sovietinio žmogaus“ virsmui, nugludinimui ir perkūrimui. O stengiantis suprasti, koks tas ugdymas buvo ir kuo labiausiai jis skyrėsi, čia verčiausia dėmesį atkreipti į tai, kaip jis buvo organizuojamas ir ko kurčiųjų ugdymo procese buvo iš jų reikalaujama. Todėl natūraliai kyla vidiniai svarstymai, skatinantys klausti ir kelti **probleminį klausimą**: kokiais būdais, formuojant naują sovietinį žmogų, stengtasi ugdyti kurčiuosius Lietuvos SSR?

Tyrimo objektas. Kurčiųjų ugdymas Lietuvos SSR.

Tyrimo tikslas. Istoriniame ir bendrame negalios suvokimo kontekste atskleisti kurčiųjų Lietuvos SSR ugdymo ypatumus.

Uždaviniai:

1. Aprašyti kurčiųjų ugdymo pasaulyje ypatumus.
2. Apžvelgti, kaip negalia suvokiama medicininio ir socialinio negalios modeliais.
3. Aptarti negalią sovietmečiu ir sovietinį požiūrį į kurčią žmogų.
4. Aptarti požiūrio į kurčiųjų ugdymo Rusijos imperijoje ir Sovietų Sąjungoje formavimąsi.
5. Atskleisti, kaip vyko kurčiųjų ugdymas Lietuvos SSR.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros, Lietuvos kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų ugdymo centro muziejaus (LKNUC) archyvo dokumentų analizė, antrinių duomenų (vaizdinės medžiagos gestų kalba) analizė, kokybinis tyrimas – pusiau struktūruotas interviu.

Darbo praktinis reikšmingumas ir naujumas

Darbo autorės patirtis dirbant su kurčiaisiais vaikais, kurčiųjų bendruomenės narių ir jų kultūros pažinimas leidžia pastebėti visuomenėje vyraujančius mitus apie kurčiuosius. Juos galima parodyti gajai paplitusiais pavyzdžiais, kaip antai, „kurtieji gali skaityti iš lūpų“; „kurtieji skaito

Brailį“; „garsus kalbėjimas kurčiam žmogui padės geriau suprasti kalbantįjį“ (Schacter, 2020) ir kt. Šiandien vis labiau išryškinant žmonių su negalia socialinę įtrauktį tokie mitai iškraipo realybę apie juos. Tačiau stengiantis kurti įtraukią visuomenę, kurioje visi žmonės galėtų gyventi kartu (UNESCO, 2009), tuos mitus privalu naikinti. Lietuvoje labai trūksta mokslinės diskusijos šia tema, todėl atrodo būtina apie tai kalbėti, o ypač šiuolaikinio įtraukiojo ugdymo kontekste, kuris ir tampa pagrindiniu elementu siekiant kurti įtraukią visuomenę (OECD, 2021).

Dabartinė Lietuvos ugdymo erdvė persmelkta švietimo sistemos pokyčio ir kartu su juo besiveržiančios ugdymo kaitos – įtraukiojo ugdymo – laukimu. Nenumaldomai artėja 2024 metai, kai Lietuvos mokyklos turės atsiverti ir priimti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus. Tai didelis pokytis švietimo sistemoje, tad natūraliai kyla poreikis persvarstyti prielaidas, pedagogines veiklas, pasirengimą kurti palankias sąlygas, užtikrinančias ugdymąsi pagal kiekvieno galias ir poreikius (ŠMSM, 2022). Darbo autorės manymu, viešojoje ugdymo erdvių nemažai kalbama apie autizmo spektro, elgesio ir emocijų, kalbėjimo ir kalbos, intelekto, ar apskritai mokymosi sunkumus, tačiau kurčiųjų ugdymas yra dar nepakankamai pažinta sritis. Darbas turėtų būti įdomus švietimo teoretikams politikams bei praktikams dėl galimybės į ugdymą pažvelgti naujai ir kitu kampu, taip suteikiant naujų įžvalgų ir pamąstymų, kaip ugdymo procesas, išvengiant praeities klaidų, galėtų būti kuriamas ateityje, mąstant apie kurčio vaiko buvimą klasėje tarp kitų bendrojo ugdymo mokykloje.

Ribotumai

Empirinėje tyrimo dalyje informacijos trūkumas apie ugdymo programas, nusakančias ugdymo turinį Lietuvos SSR kurčiųjų mokyklose (Vilniuje, Rusnėje, Telšiuose), išties parodė šio tyrimo ribotumą. Tikėtina, kad kiek daugiau aiškumo šiuo klausimu būtų pavykę įnešti, jei tyrime taip pat būtų dalyvavę ir ankstesnės kartos kurčiųjų mokytojai, kurie šiuo klausimu galėtų labiau detalizuoti, konkretizuoti. Galbūt tai būtų galima palikti ateities tyrimų perspektyvai.

Nuolatinė kova: kurčiųjų ugdymo pasaulyje ypatumai

Šimtmečius besitęsiantis klausimas: kaip ugdyti kurčiuosius?

Niekas negali atsakyti į klausimą, kada atsirado pirmasis kurčias žmogus. Greičiausiai tai įvyko tada, kai „žmonės išsivystė maždaug prieš 2,5 milijono metų iš Rytų Afrikoje gyvenusių žmoginių beždžionių genties“ (Harari, 2011, p. 16). Paleolito, arba dar kitaip vadinamo – senojo akmens amžiaus, tyrimai rodo, kad vizualinė kalba atsirado pirmiau nei garsinė žodinė-sakytinė kalba (Ruben, 2005). Taigi pirminė senovės žmonių komunikacija veikiausiai vyko rankų pagalba rodomais ženklais, todėl tai mums suponuoja, kad tada, bent jau tam tikrą laikotarpį, gal ir nebuvo taip labai svarbu, ar žmogus gali girdėti, ar ne, nes bendravimas vyko ženklų kalba.

Visgi kažkada, apytikriai – prieš 2 milijonus metų, senovės žmonės pradėjo plisti ir skirstytis po pasaulį (Harari, 2011, p. 16), jų populiacija pradėjo sparčiai augti. Žmonės kaip rūšis tapo išskirtinai išradinga (Kolbert, 2014) ir visa aplink save keičianti. Toji kaita neišvengiamai reikalavo visų turimų žmogaus vidinių resursų išgyvenimui, išlikimui. Galime manyti, kad tada taip pat iškilo ir žmogaus gebėjimo girdėti svarba, leidžianti sėkmingiau būti ir veikti. Turbūt šiuo momentu įvyko didysis lūžis, atskyręs pasaulį ir padalijęs jį į du subpasaulius, kuriuos dabar madinga vadinti – kurčiųjų ir girdinčiųjų. Pastarieji, dėl visų žmogui svarbiausių ir jam turimų pojūčių, įgyjo galią laisviau gyventi. Tuo tarpu kurtieji, dėl savo negalios girdėti, tapo atstumtaisiais, priverstinai gyvenusiais priespaudoje, ir kurie buvo engiami bei įvairiausiais būdais diskriminuojami.

Kurčiųjų būtis girdinčiųjų pasaulyje nuo pat pradžių buvo ne tik sudėtinga ir reikalaujanti daug pastangų ją suvokti, bet ir įpinta į įvairias diskusijas dėl to, kaip jie turėtų būti ugdomi. O dažniausiai polemika šiuo klausimu kildavo dėl kalbos. Todėl santykiai tarp plačiosios visuomenės, vartojančios vieną kalbą ir jos mažumos – kurčiųjų, vartojančios kitą kalbą, dažnai buvo karšto ir intensyvaus ginčo objektas (Lane, 1984). Žmogaus dalyvavimui ir bendravimui platesnėje visuomenėje gyvybiškai svarbios įtakos turi šnekamoji kalba (Kermit, 2019), tačiau kaip joje dalyvauti žmogui praradusiam klausą, kai jis ta kalba nebendruoja? Tai buvo nuolat besitęsiantis klausimas, į kurį atsakymą bandyta rasti pasitelkiant ugdymą. Tik čia aršiu debatų centru tapo paties ugdymo įgyvendinimas: ar kurtieji, atsižvelgiant į tai, kad jie yra kultūrinė mažuma ir natūraliai bendruoja gestų kalba, ja ir turėtų būti ugdomi, ar visgi jų ugdymas turėtų vykti tik išimtinai žodine-sakytine kalba (Lane, 1984).

Ilgus amžius vyravo dvi kurčiųjų ugdymo filosofijos, viena jų siekia Antikos laikus (Clark et al., 2013). Pavyzdžiui, graikų filosofas Aristotelis veikale *On the Soul: Parva Naturalis. On Breath* (1957) rašė, kad kiekvienam žmogui svarbūs regos ir klausos pojūčiai, iš kurių kyla supratimas ir apie mąstymo objektus, ir apie praktinį gyvenimą. Klausos pojūtį, gebėjimą girdėti jis laikė itin reikšmingu žmogaus mąstymui, kuris, be kita ko, darė didelę įtaką išminties įgijimui.

Aristotelis skelbė ir tai, kad „ausis yra išsilavinimo organas“ (Patterson, 1929, p. 179). Jo idėjomis sekė ir romėnų filosofai, kaip antai Titas Lukrecijus, kurio manymu, joks menas ir jokia priežiūra nepadėtų išmokyti kurčiojo (Patterson, 1929). Vadinasi, mokymosi procese, paremtame bendravimu per garsą ir žodį, kurtieji netenka galimybės mąstyti, o tuo pačiu ir mokytis bei tampa nemokytiniais individais. Būdamas kurčiuoju žmogus negalėjo peržengti savo kurtumo ir išmokti bendrauti bei mąstyti ta kalba kaip girdintieji ir jiems prilygti, taigi tai iš esmės paaiškina, kodėl Aristotelis kurčiuosius vadino kurčiais ir kvailais (angl. *deaf and dumb*).

Kita kurčiųjų ugdymo filosofija prieštaringa pirmajai ir teigia, kad kurtieji nėra tie individai, kurie visiškai neturi potencialo, reikalingo ugdymuisi, bet skelbia atvirkščiai, kad jie gali būti mokylini. Šios filosofijos atsiradimas sietinas su Italijos renesanso epochos pradžia. Joje atgimė ne tik domėjimasis Antikos palikimu, čia taip pat vyko mokslo, medicinos raida, o tai turėjo teigiamos įtakos įvairiems tyrimams rasti, naujoms idėjoms skleisti, taip paliečiant ir žmonių, turinčių negalią problemas (Radić-Šestić et al., 2012), įskaitant ir kurtumą. Renesanso pradžioje niekas per daug nesvarstė tokios galimybės, kad kurčias žmogus galėtų būti mokomas garsų tarimo, artikuliacijos. Kitaip tariant, jei ausis negirdi, tai liežuvis ir netaria jokių garsų (Lane, 1984), todėl kurtiesiems būdavo pridedama nebylio etiketė ir galiausiai jie virsdavo kurčnebyliais (angl. *deaf-mute*). Apie tai, kad kurtieji gali bendrauti kitokia nei žodine-sakytine kalbos forma, t. y. rašytine, dar XV a. užsiminė humanistas Rudolphus Agricola (Clark et al., 2013; Radić-Šestić et al., 2012; Van Cleve, 1987). Jis knygoje *De inventione dialectica* aprašė savo susitikimą su kurčiu nuo gimimo žmogumi, kuris mokėjo ir skaityti, ir rašyti (Van Cleve, 1987). Toks Agricola'os užsiminimas apie interakciją su kurčiuoju yra tik užuomazga apie tai, kad kurtieji apskritai gali kažko išmokti.

Vis tik vienu pirmųjų kurčiųjų ugdymo teorinės minties įkūrėjų laikomas italų filosofas Girolamo Cardano (XVI a.). Savo darbais jis stengėsi paaiškinti, kodėl kurtieji nekalba. Cardano viešai tvirtino, kad kurčio žmogaus nebylumumas (angl. *muteness*) atsiranda kaip kurtumo pasekmė. Tačiau tuo įtikėti tuometinei visuomenei, besiremiančiai religinėmis dogmomis, kad tai Dievo bausmė, buvo sunkiai priimtinas; už savo skleidžiamas idėjas Cardano buvo nuteistas ir įkalintas, o dauguma jo parašytų knygų – sudegintos (Radić-Šestić et al., 2012). Didžiausiu Cardano pasiekimu galima laikyti jo pareiškimą, kad kurtumas nėra patologinis reiškinys, sutrikdantis kurčio žmogaus intelektualinį vystymąsi. Jis tikėjo tuo, kad skyrus tinkamą mokymą, kurtieji galėtų pasiekti net aukštą intelekto lygį (ten pat).

Cardano skelbė apie mokymąsi ne tik girdint, t. y. idėjos gali būti tiesiogiai siejamos su rašytiniais žodžiais, be jokio garso įsikišimo, tad kurtieji išgirstų skaitydami ir kalbėdami raštu (Patterson, 1929; Radić-Šestić et al., 2012). Jo mintys apie kurčiųjų ugdymą netruko skliti ir plisti po Europą: Ispaniją, visą Italiją, Nyderlandus, Angliją, Škotiją, Prancūziją, Portugaliją, Vokietiją

(Patterson, 1929; Radić-Šestić et al., 2012). Kurčiųjų švietimo idėja Europoje paplito ir prigijo, beveik vienu metu – apie 1760 m. – pradėtos steigti kurčiųjų mokyklos (Patterson, 1929; Lane, 1984; Clark et al., 2013). Verta paminėti ir tai, kad daugiausiai įtakos tam, kaip turėtų būti įgyvendinamas kurčiųjų ugdymas, t. y. remiantis manualizmu ar oralizmu, turėjo Prancūzijos ir Vokietijos mokyklos, ar tiksliau tariant, šių mokyklų ikūrėjų stipri, tačiau prieštaringa nuomonė pasisakant ir palaikant vieną metodą labiau už kitą.

Pirmąją kurčiųjų mokyklą Prancūzijoje (Paryžiuje) 1775 m. ikūrė žymus to meto kurčiųjų ugdytojas Abbé Charles Miché de l'Épée. Jis tikėjo, kad ugdymo procese pasitelkiant manualistinį metodą, kai mokymo praktikoje įdarbinamos rankos, paprasčiau tariant – gestų kalbą, kurtieji gali būti mokomi prancūzų rašytinės kalbos, nors jei tuo laiku tai ir nebuvo tikroji gestų kalba, o daugiau, kaip pats įvardino, „metodiniai gestai“ (Lane, 1984). Vadinas, ugdymo procese buvo naudojami dirbtinai sukurti gestai, kurie nėra natūraliai vartojami kurčiųjų bendruomenės, bet ugdymo procese atitinkantys tam tikras esamas situacijas, kontekstus, objektus, kuriuos jais apibūdino (Cleall, 2020). Tačiau autorės Harlan Lane (1984) ir Renate Fischer (1993) pastebi ir aptaria tai, kad užsienio literatūroje aptinkama teiginių, jog Abbé de l'Épée ugdymo procese stengėsi naudoti tuos gestus, kuriuos vartojo ir to meto prancūzų kurčiųjų bendruomenė, tad čia, jų nuomone, kyla šiokių tokių neaiškumų, kaip buvo iš tiesų.

Abbé de l'Épée veikla ir pasirinktas metodas ugdant kurčiuosius buvo sektinas pavyzdys ne tik kai kurioms Prancūzijos, bet ir kitoms Europos valstybių mokykloms, kaip pvz. Anglija, ar net JAV. Tačiau kurčiųjų ugdymo pradininko Samuelio Heinicke 1778 m. atidarytos kurčiųjų mokyklos Vokietijoje (Leipcige) ugdymo filosofija kiek skyrėsi nuo de l'Épée. Heinicke rėmėsi jau minėtu oralizmu, pirmenybę teikiančiam mokymuisi per žodinę-sakytinę kalbą, garsų tarimui ir jų artikuliacijai, skaitymui iš lūpų, metodu ir teigė, kad „šnekamoji kalba yra vyras, ant kurio viskas sukasi“ (cit. iš Van Cleve, 1993, p. 288).

Tiek de l'Épée, tiek Heinicke naudoti metodai kurčiųjų ugdyme tapo šimtmečius trukusios diskusijos objektu, kol galiausiai XIX a. pradžioje kurčiųjų ugdymas tarsi skyla į dvi stovyklas. Viena iš jų reprezentuoja manualistus, pasisakančius už kurčiųjų ugdymą gestų kalba, o kita – oralizmo šalininkus, teigiančius, kad labiausiai tinkantis ugdymas kurtiesiems turi būti įgyvendinamas mokant juos be gestų kalbos, o tik per žodinę-sakytinę kalbą (Lampropoulou & Hadjikakou, 2009). Tam, kad suprastume, kur ir kokius akcentus deda manualistai ir oralistai, į kiekvieno iš jų stovyklos kiemą pažiūrėsime šiek tiek atidesniu žvilgsniu.

Manualizmas

Tai, ką reiškia kurtumas, ką reiškia būti kurčiuoju ir priklausyti kurčiųjų bendruomenei visada žmonėms kėlė daug klausimų, ypač skatinančių svarstyti, kokia jų padėtis visuomenėje, kaip

su jais reikėtų bendrauti, kaip turėtų vykti jų švietimas. Požiūris į juos visais šiais klausimais labiausiai kėlė įtampą ir konfliktus dėl to, kad tarp plačiosios visuomenės nebūta aiškaus supratimo, o kas visgi yra kurtumas, kokie yra kurčiųjų poreikiai.

Akivaizdu, tai, kad vieno pojūčio, kai tas pojūtis yra klausa, buvimas ar nebuvimas natūraliai brėžia tam tikras ribas ir žmones dalija į dvi skirtingas bendruomenes – kurčiųjų ir girdinčiųjų. Taigi čia taip pat akivaizdu ir tai, kad tiek viena, tiek kita bendruomenė yra savaip sudėtinga, savaip subtili. O norint suprasti bendruomenių pobūdį, reikia stebėti, kokią kalbą jos vartoja, kaip ja bendrauja (Senghas & Monaghan, 2002). Centrinė ašis kurčiųjų bendruomenėje yra gestų kalba. Tai šios bendruomenės savybė ir net kultūrinės tapatybės dalis, parodanti, kad ji remiasi kita komunikacine kalbos adaptacija (Ladd, 2003), taip kurčiuosius atskiriančia nuo girdinčiųjų. Tiesa, ši atskirtis galima ne tik tarp kurčiųjų ir girdinčiųjų, bet ir tarp kurčiųjų bei neprigirdinčiųjų ar apkurtusių asmenų; užsienio literatūroje dažnai sutinkama, kad kurčiųjų bendruomenės nariai įvardijami *Deaf*, kai žodis pradedamas rašyti didžiąja raide, taip nurodant, kad tai yra kurtieji nuo gimimo, besidalijantys ta pačia praktika ir vartojantys gimtąją gestų kalbą, ir *deaf*, kai žodis pradedamas rašyti mažąja raide, taip nurodant, kad asmuo prarado klausą kažkuriuo savo gyvenimo momentu, arba tą asmenį, kuris pats savęs nepriskiria kurčiųjų kultūrai ir nevartoja gestų kalbos (Ladd, 2003). Kitaip tariant, *deaf/ Deaf* yra skirtumas, siekiantis pabrėžti kultūrinį kurčiojo tapatumą nuo fiziologinio kurtumo (Senghas & Monaghan, 2002; Slorach, 2016).

Dabar, kai gestų kalbos pasaulyje pripažintos, mažiau ar daugiau tyrinėjamos, bent kažkiek ją išmanančiam nesunku teigti, kad gestų kalba tai – veido mimikų, burnos ir lūpų formų, rankų ir viso kūno bei pirštų abėcėlės, dar kitaip vadinamos daktiliu, visuma, junginys (Muir-Ian & Richardson, 2005). Be kita ko, svarbiausias jos bruožas – vizualumas. Todėl kurčiųjų pasaulio percepcija taip pat grįsta vizualumu, o ne garsu. Vadinasi, jie naudojami tuo, kas jiems natūraliai įgimta – regėjimu ir matymu, kai vietoje ausų įgalinamos akys, o jų judesiai fokusuoja į vaizdą, kol galiausiai jis nuskaitomas (Muir-Ian & Richardson, 2005) ir suprantamas. Kadangi manualizmo paradigma kurčiųjų ugdyme svarbiausiu laiko vizualinį bendravimą, rankų darbą, tai gestų kalba čia tampa pagrindine besimokančiųjų kurčiųjų ugdymo kalba.

Grijtant prie de l'Epée įgyvendinto ugdymo vartojant „metodinius gestus“, nežinia, kiek tai iš tiesų galėjo būti vertinga kurčiųjų atžvilgiu. Fischer (1993) pastebi, kad jie skyrėsi nuo natūralios gestų kalbos, tad tokia variacija tarp dirbtino ir tikro kiek vėliau (po jo mirties – 1789 m.) pradėjo kelti abejones dėl tikrosios gestų kalbos vartojimo mokyklose, kad ji turinti silpnųbių. Apibendrintai būtų galima sakyti, kad veikiausiai tokia kaita, kai egzistavo natūrali gestų kalba, kuria bendravo prancūzų kurčiųjų bendruomenė (kad ir kokia ji buvo, vis tik esant kurtiesiems ta kalba vystėsi natūraliai), o buvo mokoma dirbtinai sukurtais gestais, paprasčiausiai tariant, ugdymo procese nekėlė užtikrintumo, jog kurtieji apskritai gali įgyti žinių. Kad ir kaip būtų, negalime

paneigti to fakto, kad tuo laikmečiu bent stengtasi atsižvelgti į kurčiųjų prigimtį, nes vis tik vizuali gestų kalbos forma girdinčiųjų kurčiųjų ugdytojų, kaip kad Heinicke, buvo visiškai nuvertinta, mat kurčias vaikas tarsi turėtų maudytis kalbos jūroje, būti nuolat apsuptas žodinės-sakytinės kalbos, kaip kad girdintis vaikas.

Manualistinėmis laikytos kurčiųjų mokyklos laikui bėgant vis tik neatlaikė įtampos ir kito požiūrio besilaikančiųjų daromo spaudimo, jose pradėti įdarbinti mokytojai, kurie kurčiuosius vaikus mokytų tarties ir artikuliacijos, o jų metinės ataskaitos atspindėjo ir jau pradėtų mokytį kalbėti mokinių skaičių (Gannon, 1981/2011). XIX a. pabaigoje kurčiųjų mokyklose, jau ne tik Europoje, bet ir Vakarų pasaulyje, galutinai įsitvirtino mokymas per žodinę-sakytinę kalbą, o mokymas gestų kalba buvo uždraustas. Kaip buvo prieita iki šio momento – apžvelgsime apačioje.

Oralizmas

Natūralu, kad skirtingų požiūrių nuolatinis susidūrimas dėl kurčiųjų ugdymo vertė kurčiųjų ugdytojus iš viso pasaulio burtis į krūvą platesnėms diskusijoms. Todėl buvo pradėti organizuoti tarptautiniai kurčiųjų ugdymo kongresai (Moores & Moore, 2011). Pirmasis toks kongresas įvyko 1878 m. Paryžiuje; verta paminėti, kad iš riboto skaičiaus dalyvių jame, vos iš kelių Europos valstybių ir JAV, jis tapo pasauliniu reiškiniu, į kurį dalintis perspektyvomis ir patirtimi net ir šiandien renkasi dalyviai iš kiekvieno žemyno (Moores & Moore, 2011). Vis tik kurčiųjų ugdymo istorijoje labiausiai šokiruojančiu ir daugiausiai diskusijų sulaukusių kongresu laikomas – 1880 m. Milano kongresas. Tačiau apie viską iš pradžių.

XIX a. pabaigoje imta kalbėti apie kurčiųjų pritaipimą plačiojoje visuomenėje, ar kaip sako Gertz ir Boudrealas (2015), pradėjo sklisti kalbos, kad reikia „sugrąžinti kurčiuosius vaikus visuomenei“ (p. 171), tik žinoma, toks sugrąžinimas galėjo įvykti vienu būdu – išmokius kurčiuosius kalbėti žodine-sakytine kalba. Milano kongrese pasirodė 164 delegatai: 87 iš Italijos, 56 iš Prancūzijos, 5 iš JAV (Moores & Moore, 2011), nors ji tuomet buvo didžiausią kurčiųjų mokyklų sistemą turinti šalis (Gertz & Boudreal, 2015). Iš tokio didelios skaičiaus delegatų, tik vienas jų buvo kurčias, likę 163 – girdintieji (Van Cleve & Crouch, 2011), susirinkę spręsti kurčiųjų likimo. Kongreso metu buvo priimta keletas rezoliucijų, tačiau dvi iš jų visiškai pakeitė kurčiųjų ugdymą ateinantiems aštuoniasdešimčiai metų (Moores, 2010), jos pateikiamos žemiau:

1. Atsižvelgiant į neginčijamą kalbos pranašumą prieš gestus ir siekiant sugrąžinti kurčnebylius/ kurčius ir kvailus visuomenei, suteikiant jiems tobulesnes kalbos žinias, jų ugdyme pirmenybė turėtų būti teikiama žodiniam metodui.

2. Kalbos ir gestų vartojimas vienu metu yra didelis trūkumas, pažeidžiantis kalbos, skaitymo iš lūpų, minčių tikslumo vystymąsi, todėl kurčiųjų ugdyme pirmenybė turėtų būti teikiama žodiniam metodui (Milano kongreso ataskaita, 1880).

Už šias rezoliucijas neigiamai pasisakė tik 6 žmonės, įskaitant JAV atstovus (Van Cleve & Crouch, 2011), o visi kiti palaikė pagrindinį nutarimą uždrausti gestų kalbą mokyklose. Tiek Europoje, tiek Amerikoje gestų kalba iš mokyklų, iš klasių pašalinta, išrauta ir tarsi išmesta į tualetą bei nuleista vandenių žemyn (Lane, 1984). Kitaip tariant, įsigalėjo oralizmas. Kaip jau turbūt supratote ir iš anksčiau oralizmo termino paminėjimų darbe, tai yra kurčiųjų ugdymo metodas, pirmenybę teikiantis kalbai. Juo siekta reabilituoti kurčiuosius, kuo labiau juos priartinti prie girdinčiųjų, net jei jų kalbėjimas nebuvo toks pat sklandus ar neturėjo intonacijos, tuo pačiu tikėta, kad tik mokydami kalbos, jie galės dalyvauti ugdymo procese, mokytis kitų dalykų (Vieira & Maldonado-Molina, 2018).

Milano kongresas dažnai siejamas su sąmoningu gestų kalbos slopinimu (Cleall, 2020). O iš tiesų dar galime sakyti, kad stengiasi atimti ir sunaikinti tai, kas esmiškai svarbu kurtiesiems – gestų kalbą, kuri yra kurčio žmogaus prigimtine teise ir vienintelė jam natūraliai išmokstama kalba, leidžianti save identifikuoti kaip kurčiąjį. Galiausiai jie tampa objektais, vertinamais iš skirtingų žiūros taškų, pagal tai, kaip patogiau visuomenei.

Negalios teorinės prielaidos

Negalios konceptualizacija ir jos modeliai

Mokslinėje literatūroje, susijusioje su negalios tyrimais, nesutariama, kaip turėtų būti aiškinama pati negalios sąvoka (Michailakis, 2003). Mat sunkumus vieningai jos apibrėžčiai kelia tai, kad negalia pati savaime yra sudėtingas, daugialypis, kompleksiškas konceptas (Altman, 2001; Shakespeare, 2008; 2017; Waldschmidt, 2017).

Nepaisant šių kylančių sunkumų, apie negalią visgi reikia ir kalbėti, ir stengtis ją suvokti. O jei kiltų klausimas, kokia to svarba apskritai, galėtume remtis Stepheno Bunbury (2019) žodžiais ir sakyti, kad kiekvienas žmogus turi neišvengiamą tikimybę bet kuriuo savo gyvenimo momentu tapti neįgaliu. Todėl negalia yra tarsi iš naujo apibrėžianti patirtis, pridedanti vertę kiekvieno žmogaus individualiems išgyvenimams ir paaiškinanti, ką reiškia būti žmogumi (Albrecht et al., 2001). Taigi nesibaidant negalios daugiamatiškumo, o veikiau atvirkščiai, stengiantis ją suvokti, ji yra nagrinėjama iš skirtingų žiūros taškų, skirtingų perspektyvų, vadinamų negalios modeliais (Michailakis, 2003).

Aptardamas modelių paskirtį apskritai, Matthias Forstneris (2022) sako, kad jie yra supaprastintas tikrojo pasaulio reiškinių atvaizdavimas. Jis pastebi, jog modeliai labai įvairūs, o ypatingai ta įvairovė atsiskleidžia socialiniuose moksluose. Pasak Forstnerio, pati sąvoka „modelis“ itin dažnai vartojama negalios studijų terminijoje, taip bandant negalią apibrėžti, įrėminti.

Istoriškai beveik kiekvienoje kultūroje negalia buvo suvokiama kaip problema, kurią neišvengiamai reikia spręsti. Būtinybė susidoroti su kūno „problema“ tarsi nubraukė žmones su negalia į paraštes, taip sukurdamą ambivalentišką sąveiką tarp jų ir plačiosios visuomenės (Mitchell & Snyder, 1997/2013). Visuomenėje atsispindinti neigiama pozicija žmonių, turinčių negalią atžvilgiu, kaip matyti, itin ryški. Kodėl taip yra, gali padėti suprasti Lenardas J. Davis'as (1995; 1997/2013), iš arti susidūręs su aplinkinių požiūriu į negalią, mat pats augo kurčiųjų tėvų šeimoje. Jis aiškina, kad gyvename normų pasaulyje. Tik gimusius gydytojai mus vertina: matuoja, sveria, nustato, ar atitinkame jau iš anksto sukurtus standartus, gal esame virš, o gal žemiau normos. Lygiai taip pat vaikai vertinami ir mokykloje: ar jie pajėgūs, ar jie tinkami, ar jie geba mokytis. Vėliau ir patys suaugę to įpročio vertinti, save lyginti su kažkuo, save priskirti kažkur, kur tariamai atrodo, kad yra norma, neatsikrato; pradeda svarstyti, kas ką valgo, kokius vitaminus vartoja, kas ir kiek uždirba, ir pan. Todėl, anot jo, šiandien sunkiai atrastume šiuolaikinio gyvenimo sritį, kurioje nebūtų nustatyta normų. Štai tokia mąstymo specifika itin palanki terpė atskirčiai visuomenėje įsigalėti ir bujoti.

Viena vertus, tvirtai išsąknyjusias pažiūras į negalią, perpildytas atstūmimo prieskoniu, pakeisti nėra lengva, kita vertus, vis labiau globalėjančio pasaulio akivaizdoje visuomenė turi sukurti geresnes sąlygas neįgaliems žmonėms įsitraukti į socialinę raidą (Amponsah-Bediako,

2013), tad reikia ieškoti būdų kaip tą padaryti, kaip tokias sąlygas sukurti. Jei iš pirmo žvilgsnio tai, ką kalba Matthias Forstneris, būtent pastangas visokiais būdais apibrėžti, įrėminti negalia, gali sukelti prieštarigus jausmus, galvojančiam: o kam to reikia?, išties tokie bandymai yra pravartūs, ar net gyvybiškai svarbūs (Groce, 1999). Kalba, kurią vartojame apibūdinami žmones su negalia ir apie juos mąstydami, turi įtakos tarpusavio interakcijai (Barton, 2009). O pastaroji, siekiant pokyčio ir stengiantis kurti įtraukią visuomenę, šiandien yra dar aktualesnė ir reikšmingesnė.

Užuot susikoncentravę tik į tai, koks beviltiškai baisus yra žmonių, turinčių negalią gyvenimas, savo dėmesį turėtume nukreipti kitur ir verčiau pažvelgti kita kryptimi – jų gyvenimo gerinimą (Watson & Vehmas, 2012/2019). Tačiau tam reikia naujo mąstymo, o tokių jėgų, verčiančių keistis iš esmės ir naujai persvarstyti, kas yra negalia, gali padėti atsigręžimas į praeitį. Todėl negalios konceptualizavimas, remiantis jos modeliais, būtent tas žvilgsnis į praeitį, kaip ji buvo suvokiama ir kategorizuojama ankstesniais žmonijos laikais (Brighton et al., 2020), yra būdas naujam ir išlaisvinančiam pažinimui, nei kad buvo iki šiol, rasti.

Negalios modeliai skirtingi ir kiekvienas turi savitą perspektyvą, žiūros tašką, kaip negalia suvokiama bei aiškinantys, kaip geriausiai ją spręsti (Olkin, 1999). Skaitant įvairią literatūrą, susijusią su negalia, akivaizdu, jog skiriamų jos modelių, vaizduojančių ir parodančių, kaip su ja galima elgtis visuomenėje (Amponsah-Bediako, 2013) yra ne vienas ir ne du: religinis, medicininis, socialinis, kultūrinis ir kt., visgi ryškiausi ir labiausiai aptariamai – medicininis ir socialinis negalios modeliai, kurie taip pat bus apžvelgiami ir šiame darbe.

Kaip atsirado medicininis negalios modelis?

Nuo pat seniausių laikų įvairiose kultūrose negalios suvokimas taip pat labai įvairus, tačiau išlaikantis bendrą bruožą, kuris atsiskleidžia tuo, kad tas suvokimas dažniau buvo konstruojamas neigiamai nei teigiamai, ir kaip sako Elena Nosenko-Stein (2017), niekaip neišvengiant „etikečių klijavimo“, stereotipų ir sėjamų baimių žmonių su negalia atžvilgiu. Kitaip tariant, juos laikant mažiau žmonėmis (Barnes & Mercer, 2003; Marini, 2011/2017), kuriuos galima palikti, atstumti ar visai pašalinti.

Autoriai Colinas Barnes'as ir Geoffas Merceris (2003) atkreipia dėmesį, kad negalios kaip reiškinių istorija prasideda dar senovės Graikijoje, kur būta stipraus kūno idealizavimo. Toks kūno išaukštinimas demonstruoja tik tinkamumą, tačiau nuvertina kitokio kūno būvį ir net skatina juo atsikratyti, pavyzdžiui, kaip kad jie aptaria, gimusius kūdikius su matomu sutrikimu paliekant numirti. Tačiau Thomas Shakespearas (2017) pastebi, kad ne tik graikų (ir romėnų) kultūroje į negalią žiūrėta nepriimtina. Krikščioniškoje kultūroje taip pat būta tamsių atspalvių negalios klausimu, ir nors krikščionybės religija formaliai draudė žudyti kūdikius, jų apleidimas ir palikimas

prie bažnyčios durų vietoje mirtino atsikratymo, jo teigimu, tikrai nebuvo pats geriausias būdas negalią pripažinti ir priimti.

Charles'as E. Drumas (2009), Irina Metzler (2006), Rhoda Olkin (1999), Marno Retief ir Rantoa Letšosa (2018) užsimena apie viduramžiuose vyravusią negalios ir dvasingumo tarpusavio sąsają, kuri negalią laikė Dievo bausme už padarytas praeities nuodėmes (Barnes & Mercer, 2003), nesilaikant tikėjimo tiesų nesilaikymą. Tiek Shakespearas, tiek Irmo Marini (2011/2017) mini ir tai, kad negalia dažnai buvo paženklinta visuomenine baime, išankstiniu nusistatymu, netolerancija, veikiausiai kylančių iš „kljuojamų etikečių“ ir stereotipų, apie kuriuos kalbėjo Nosenko-Stein. Todėl pačiu seniausiu negalios modelius laikomas religinis negalios modelis, kuris aiškina, kad negalią žmogaus įgyja dėl moralinių nusizengimų. Viduramžiuose buvo įprasta manyti, kad negalia yra ne tik Dievo bausmė, taip pat ji itin dažnai buvo laikoma ir „velnio darbu“ (Drum, 2009), mat šis savo palikuonį, turintį sutrikimų ar deformuotą, sukeitęs su žmogaus (Shakespeare, 2017).

Tradiciskai toks kūnas, turintis sutrikimų ar deformuotas, viduramžiuose buvo nieko vertas, veikiau tik pajuokų objektas, kurį visaip buvo galima engti. Juk žemo ūgio, protiškai atsilikę, turintys kitas vizualiai matomas negalias žmonės būdavo kviečiami pasirodyti į teismo posėdžius, kaimo mugės ar kitas pasilinksminimų vietas (Barnes & Mercer, 2003; Metzler, 2006; 2013; Shakespeare, 2017). Toks viešas žmonių su negalia kūnų demonstravimas tęsėsi XVII ir XVIII amžiuose (Barnes & Mercer, 2003), o kadangi tuometinis visuomenės suvokimas rėmėsi nuostata, kad negalia yra anomalija, skirtybė, kažkas kas nėra įprasta, be abejo, turėjo įtakos žmonių, turinčių negalią kūnų suprekinimui atsirasti.

Negalios tyrėjas, profesorius Robertas Bogdanas savo knygoje *Freak Show: Presenting Human Oddities for Amusement and Profit* (1988/2014) rašo, kad tokie pasirodymai dar labiau išpopuliarėjo XIX amžiuje ir peraugo į vadinamus keistuolių pasirodymus (angl. *freak shows*), klestėjusius Europoje, o dar labiau amerikiečių kultūroje, kurie dažnai buvo laikomi pakeliamais nuotaiką, ar net edukaciniais. Į šiuos pasirodymus žmonės kviesdavo ir ragindavo ateiti ne tik patys keistuolių pasirodymų organizatoriai ar naujienas skelbianti viešoji žiniasklaida, bet ir aukštesnes pareigas visuomenėje užimantys asmenys: kunigai, mokslininkai ir mokslinės organizacijos, gydytojai. Viena vertus, kaip sako Bogdanas, žmonių, turinčių negalią kūnai buvo suprekinti ir naudojami savoms reikmėms, kaip šiuo atveju, keistuolių pasirodymų organizatoriai galėjo sau pasipelninti, taip užsidirbdami pragyvenimui. Kita vertus, keistuolių pasirodymai ir žmonėms su negalia tapo perspektyva užsidirbti ir gyventi geriau nei kad gyveno kiti, neturintys galimybių dalyvauti šiuose keistuolių pasirodymuose.

Jei reikėtų sulyginti žmogaus kūną su koku nors daiktu, greičiausiai pasitelktume judančios mašinos ar mechaninio įrenginio pavyzdį (Grosz, 1994/2020). Kai pastarasis sugenda, natūraliai kyla troškimas jo sugedusią detalę suremontuoti. Tą patį galėtume pasakyti ir apie ne taip

veikiantį žmogaus kūną. Kai jis funkcionuoja ne taip, kai sutrinka koks kūno organas, mes taip pat norime ir siekiame jį pataisyti. Tik kaip tai galėjo vykti viduramžiais? Gydomosios paskirties vaistas, būdas kaip pataisyti netinkamai veikiantį kūną, tuo laikmečiu galėjo rasti iš stebuklo (Elkin, 2017). Tokius stebuklingus išgijimus, kaip sako Metzler (2006), dabar veikiausiai priskirtume tariamai „stebuklingų vaistų“ kategorijai, tačiau anuomet, ryškiai viduramžių religiniame kontekste, buvo priimtina tuo tikėti. Juk jei Dievas gali nubausti, jis lygiai taip pat gali daryti stebuklus bei paties siūstas bausmes panaikinti. Šias Dievo kaip visagalio kūrėjo galias, o tuo pačiu ir vyravusį žmonių tikėjimą į jį, Metzler (2013) aiškina remdamasi krikščionių šventojo Tomo Akviniečio žodžiais, kad Dievas veikia už natūraliai įprastų ribų, pavyzdžiui, pagydo tuos, kurių negali išgydyti gamta.

Tokią susiformavusią žmonių sampratą apie negalią, neabejotinai, lėmė stiprus krikščionybės plitimas Europoje viduramžiais, bet juk galime klausti, o kodėl buvo remiamasi tik tikėjimu į Dievą, o ne, tarkim, remiamasi ir medicina? Visų pirma, medicina buvo menkai pažengusi, o taip pat reikėjo, kad ją kažkas išmantly, t. y. reikėjo atitinkamų žmonių – gydytojų. Antra, tiek pati medicina, tiek gydytojo profesija buvo ne itin palankiai vertinamos visuomenės, o tie gydytojai, kurie jau teikė savo paslaugas dažnai žmones, sergančius įvairiomis ligomis, gydė neefektyviai (Marini, 2011/2017). Tuometinė medicina, gerai apmokytų ir kvalifikuotų gydytojų trūkumas nesuteikė daug vietos kitokiems pasirinkimams, tad visuomeninis įsitikinimas, jog negalia žmogaus įgyjama dėl to, kad baudžia Dievas, o išgydoma sulaukus menamo stebuklo, buvo itin stipriai išsisknijęs.

Visuomenė niekada nebuvo statiška, veikiau atvirkščiai, dinamiškai judri, nuolat besivystanti, besikeičianti, tad natūralu, kad palaipsniui keitėsi suvokimas į supančią aplinką, joje dalyvaujančius žmones bei jų kūnus, įskaitant ir požiūrį į negalią. Kitaip tariant, visuomenė laikui bėgant modernėjo. Tačiau šioje modernėjimo tėkmėje plito darviniškos idėjos apie evoliuciją ir natūralią atranką, kurios, pasak Barnes'o ir Mercerio (1999/2010), parodė ir pabrėžė socialinio darvinizmo pasiūlytą „intelektualinį“ susiskaldymą ir hierarchiją, besiremiančius stipriausiųjų išlikimu. Pasak Davis'o (2013), buvimas stipriausiu ir gebėjimas tokiu išlikti yra pranašumas, tiesiantis eugenikos pamatus ir projektuojantis nuolat tobulėjantį kūną. Taigi čia negalia tarsi virto grėsme socialinei pažangai, todėl visi, išsiskiriantys nuo kitų, t. y. fizinę, protinę negalią turintys individai, aklieji, kurtieji, kaip sako Davis'as, remiantis darviniška idėja, turėjo būti pašalinti.

XIX a. darviniškos idėjos sklaida, patobulėjusi medicina, o ir mokslas apskritai, išstūmė vyravusį religinį suvokimą apie negalią ir į ją pradėta žiūrėti kaip į medicininę problemą (Olkin, 1999). Visuomenės suvokimas apie negalią tarsi transformavosi, taip žmogaus, turinčio negalią kūną paversdama patologizavimo, korekcijos objektu (Hayes & Hannold, 2007; Kelleher, 2014; Reddy, 2011). Negalios medikalizacija labai pabrėžė ir sustiprino tai, kad žmonės su negalia turi

būti stebimi ir kontroliuojami. Iki tol prastai visuomenėje vertinti gydytojai galiausiai įgijo lyderių poziciją, tapo žmogaus kūną išmanančiais autoritetais (Haegle & Hodge, 2016), tad taip radosi naujas, religinį negalios modelį pakeitęs, medicinis negalios modelis.

Medicininis modelis negalia aiškinama, kad ji yra kūno sistemos defektas, kuris iš prigimties yra nenormalus, patologinis (Olkin, 1999). Kitaip tariant, negalia yra medicininis nukrypimas nuo normos (Taylor, 2011). Kad ir kokią negalią žmogus beturėtų: fizinę, protinę, regos, ar klausos, bet kuriuo atveju, jo kūnas kažkaip kategorizuojamas. Visgi dažniausiai tokia kategorizacija pasižymi binarumu. Davis'as (1995) sako, kad kultūriškai yra įprasta skirstyti, dalinti kūną į dvi nekintamas kategorijas: visas ir nepilnas, įgalus ir neįgalus, funkcionalus ir disfunkcinis, normalus ir nenormalus. Toks griežtas ir nelankstus kūno skirstymas negalią pavertė „nepageidaujamu skirtumu“, virtusiu būtinybe būti išgydytu ar pataisytu medicinos ir gydytojų pagalba (Hayes & Hannold, 2007; Drum, 2009).

Medicininis negalios modelis kūną pozicionuoja kaip neteisingai dirbantį, veikiantį, kaip reikalaujantį gydymo (Taylor, 2011), todėl iš neįgaliųjų tikimasi tarsi paklusnumo, kuris leis pasikliauti įvairiomis intervencijomis, pvz., vaistais, terapija ar kitomis gydymo formomis, kad pašalintų turimus trūkumus, sutrikimus (Evans et al., 2017). Toks gydymas skirtas padėti jiems susidoroti su savo esama būkle, atkurti funkcinis gebėjimus, kiek įmanoma „normalesniam“ gyvenimui gyventi (Hayes & Hannold, 2007). Pastaruoju aspektu, o tiksliau tariant, būtent „normalesnio“ gyvenimo klausimu, įdomių išvalgų pateikia Shakespearas (2017). Jis verčia susimąstyti, kad žmonės, turintys negalią ir jų patirtys yra skirtingi. Šiais žodžiais jis nori pasakyti, kad vieni žmonės gimsta negalią turėdami, o kiti ją įgyja gyvenimo eigoje. Kalbėdamas apie tuos žmones, kurie negalią turi nuo gimimo, Shakespearas sako, kad patys jie negalią laiko savasties, tapatybės dalimi, be kurios neįsivaizduoja savo gyvenimo ir negalvoja, kad galėtų būti kitaip. Todėl kažkokio ypatingo susidorojimo su esama būkle jiems patiems nereikia. Anot jo, žmonėms, turintiems negalią primygtinai brukama idėja pataisyti savo kūną, jį išgydyti gali būti visiškai svetima ir nepageidaujama; juk negalia nėra liga ir negali būti pagydoma mediciniškai, todėl medicininės intervencijos yra netinkamos, o greičiau slegiančios (Oliver, 1996).

Vertinant gydytojų, medicinos specialistų, o ir medicinos darbą apskritai, žvelgiant į pagrindinį tikslą, kuris yra gydyti ar visai išgydyti kūno defektus, trūkumus, sutrikimus, medicininis negalios modelis suteikia prielaidą manyti, kad to nepadarius, žmonės, turintys negalią yra menkesni, dėl to jiems sukuriama apribojančios galimybės dalyvauti visuomeniniame gyvenime (Bunbury, 2019). Vadinasi, žmones su negalia siekiama išgydyti ne tam, kad jų kūnai turi sutrikimą ir veikia, funkcionuoja ne taip, kaip įprasta pagal nustatytą normą, kad yra blogi, bet tam, kad juos priimtų visuomenė (Evans et al., 2017). Negalia yra ne tiek kūno galimybių ar jo apribojimų klausimas, kiek paties kūno suvokimas tam tikru momentu ir tam tikroje vietoje bei ko mes iš jo

tikimės, pvz., pastate gali būti laiptai, bet vežimėlyje sėdintis žmogus jais nepakils, tačiau jei bus įrengta rampa, galės laisvai ja judėti (Garland-Thomson, 2005). Kurčias žmogus galėtų žiūrėti televiziją ir nesijausti kaltu dėl to, kad negirdi, jei tik televizijos turinys būtų verčiamas į gestų kalbą arba jei jis būtų titruojamas. Kitaip tariant, ne žmogaus kūno sutrikimas paverčia jį neįgaliu, o visuomenės sukurta aplinka, nes visada tikimasi, kad žmonės su negalia prie jos prisitaikys (Garland-Thomson, 2005).

Galime pastebėti, kaip medicininis negalios modelis akivaizdžiai negalią kildina iš žmogaus kūno. Kitaip tariant, negalią sukelia turimas kūno sutrikimas, dėl kurio ją turintys tam tikrų dalykų negali atlikti normaliai, t. y. atlikti taip, kaip įprasta kitiems, todėl jis tampa neįgaliu (Bailey et al., 2015). XX a. kartu su išaugusiomis technologinėmis galimybėmis padaugėjo būdų, kaip nustatyti, kategorizuoti, klasifikuoti ir reguliuoti žmonių kūnus, turinčius sutrikimų (Humpage, 2007). Ir žinoma, siekdami juos įveikti, kažkaip norėdami apibrėžti žmonių su negalia poreikius ir kaip jie turėtų būti tenkinami, tuos būdus naudojo medicinos ekspertai (Humpage, 2007). Nesibaigiančios pastangos pakeisti sutrikusius kūnus žmones su negalia pavertė priklausomais nuo kitų (Evans et al., 2017; Hayes & Hannold, 2007). Žmonės, turintys skirtingas negalias virto įvairiomis kryptimis judinamais, naudojamais, transformuojamais, tobulinamais objektais, kaliniais, medicininės sistemos įkaitais, ar šiuolaikinės medicinos sukurtais reabilitacijų praktikų poligonais (Galmarini, 2016), reikalaujančiais nuolatinės priežiūros, mat patys nėra pajėgūs nei pasirūpinti savimi, nei gyventi. Kartu su šia priežiūra pradeda ryškėti valdančiųjų, šiuo atveju gydytojų, galia. Tačiau tiek ją suvaldyti, tiek ją išlaikyti reikia paklusnaus kūno.

Paklusnaus kūno sampratą aptaria prancūzų filosofas Michelis Foucault knygoje *Disciplinuoti ir bausti: kalėjimo gimimas* (1998). Pasak jo, tokius kūnus kuria disciplina. Kalbėdami apie negalią taip pat galime pastebėti, kad žmogaus, turinčio negalią kūnas yra disciplinuojamas, o tai pasireiškia būtent per pastangas turimą žmogaus sutrikimą išgydyti tam, kad jis būtų priimtas visuomenės. Kadangi gydytojai turi galią, o šalia to yra susiformavusi ir visa sveikatos sistema, matome kaip žmonės su negalia yra įkliuvę į prievartos politikos tinklą, kai stengiamasi, kad jie „darytų tai, ko iš jų norima, <...> kad veiktų taip, kaip norima, nurodytais būdais, nurodytu greičiu ir efektyvumu“ (Foucault, 1998, p. 168).

Laikui bėgant žmonės su negalia ir patys buvo pajėgūs suvokti, kad ne jie ir ne jų kūnai yra kalti, o visuomenė (Barnes & Mercer, 2003; Shakespeare, 2002). Medicininį negalios modelį, kuris negalią suvokia kaip kūno sutrikimą, pakeitė socialinis negalios modelis, gimęs iš neįgaliųjų aktyvistų pasipriešinimo (Beckett & Campbell, 2015), kai negalia kildinama ne iš žmogaus turimo sutrikimo, bet iš visuomenės ir socialinių institucijų kuriamos aplinkos, neatsižvelgiant į skirtingas visų žmonių savybes (Bunbury, 2019). Taigi socialinis negalios modelis detaliau bus apžvelgiamas apačioje.

Socialinis negalios modelis: skirtis tarp sutrikimo ir negalios

Socialinis negalios modelis plėtoja idėją, kad negalios problema nėra individualiai žmogaus turimas kūno sutrikimas, defektas. Tai daugiau siejama su visuomenės negebėjimu ją suprasti, priimti, atsižvelgti į žmonių su negalia poreikius ir juos užtikrinti, tinkamai teikti paslaugas (Oliver, 1996; Olkin, 1999; Taylor, 2011). O tai išties verčia atsitraukti ir kitu kampu pažvelgti į negalią, ją vertinti ne per žmogaus individualią sutrikimo prizmę, kaip kad tą daro medicininis negalios modelis, bet per visuomenės kuriamus ir priimamus sprendimus žmonių su negalia atžvilgiu (Haegle & Hodge, 2016).

Su kiekviena diena vis labiau globalėjančio pasaulio akivaizdoje, kai stengiamasi žvelgti į ateities perspektyvas ir kurti įtraukią visuomenę bei geresnį rytojų visiems, svarbu šalinti senas nuostatas žmonių su negalia atžvilgiu ir jas keisti kitokiu mąstymu, t. y. transformuoti jį į naują, tad čia paranku suprasti skirtumą tarp sutrikimo ir negalios (Shakespeare, 2002). Socialinis negalios modelis neneigia pačio sutrikimo, kitaip tariant, neneigia, kad jo nėra, bet atmeta iki tol medikalizuotą kūno suvokimą, taip dėmesį nukreipdamas į tai, kiek ir kokiais būdais visuomenė riboja žmonių, turinčių negalią galimybes jų dalyvavimui visuomeninėje veikloje (čia ją supraskime skirtingomis dimensijomis: socialine, politine, ekonomine, kultūrine ir pan.) ir nutraukia iki tol tradiciškai suvoktą ryšį tarp sutrikimo ir negalios, taip atskirdamas ir parodydamas, kas yra kas (Barnes & Mercer, 1999/2010).

Kodėl negalia yra labiau visuomenės kuriamas konstruktas, o ne pats sutrikimas savaime, atskleidžia ir Olkin (1999) pateikiamas pavyzdys, kai plačiosios visuomenės klausiama nuomonės, ką jie mano apie žmones, turinčius tam tikrą negalią. Labai dažnai į klausimą, kokia yra didžiausia žmonių su negalia problema, jie įvardija pastarųjų turimą kūno sutrikimą. Tačiau šį klausimą uždavus žmonėms su negalia, jie patys nurodo ne sutrikimą, bet neigiamą visuomenės požiūrį ir jos kuriamus barjerus jiems įsitraukti į veiklas ir aplinkas. Taip randasi erdvė, kurioje jie tarsi engiami, o joje kylančios kliūtys apsunkina būtį kasdienėje praktikoje veikiant.

Tokios kliūtys apibūdinamos kaip sąlygos ar veiksniai, kai žmogaus funkcionavimo galimybės aplinkoje yra apribojamos ir galiausiai tai lemia žemesnio dalyvavimo visuomenėje, ar atskirties, lygį (Hästbacka et al., 2016). Nesunku pastebėti, kad tų kliuvinių, turinčių skirtingų padarinių kasdieniam neįgaliųjų būviui, yra nemažai ir jų raiška plati. Geriau juos išvelgti padeda ne kas kita, kaip tik socialinis negalios modelis (Thomas, 1993/2014). Nors ir yra rengiami antidiskriminaciniai teisės aktai ar kiti dokumentai, ginantys ir reglamentuojantys žmonių su negalia teises, dažnai jų nepaisoma ir atskirtis bei nelygybė vis tiek atsiranda. Tai sisteminiai standartai, kurie kuriami neįsijaučiant į kito vietą, savęs nepaklausiant: o ką reiškia būti neįgaliu?, juk tai, apie ką mes dažnai nesusimąstome, bet priimame kaip natūralią duotybę, yra esmiškai svarbu žmonėms, turintiems negalią.

Dažnai galime išgirsti, kaip žmonės su negalia yra įvardijami nenaudingais. Šis nuvertinimas ir tariamas žmonių, turinčių negalią nenaudingumas kyla būtent dėl kliūčių, barjerų, kurie sumažina ir apriboja, ar visai nesukuria, galimybes įsitraukti į visuomeninį gyvenimą. Taigi to pasekoje jiems dažnai kyla sunkumų įgyti kokybišką išsilavinimą, kuris leistų konkuruoti rinkoje ir gauti gerai apmokamą darbą, ne visada užtikrinamos lygios teisės, taip pat ne visada pritaikoma fizinė aplinka: transportas, pastatai (Oliver, 1996; Shakespeare, 2017; Thomas, 1993/2014). Per tokių kitų aplinkinio pasaulio kūrimą, žmonių, turinčių negalią santykiai su plačiąja visuomene nėra nei džiuginantys, nei malonūs, kaip tik labiau skatinantys save nuvertinti, jaustis nepilnavertiškais ir mažiau galinčiais, taip iškrentant iš visuomeninio gyvenimo, kai jame nedalyvaujama, o pasilieka jo pakraščiuose. Visgi būtų klaidinga manyti, kad dėl jų įtraukties į visuomenę visai nesistengiama ir visiškai nieko nedaroma. Vyksta bandymai kuriant žmonių, turinčių negalią įdarbinimo modelius, tiek Lietuvos, tiek ir kitų pasaulio valstybių kontekste, siekiama visiems sudaryti lygias galimybes siekti aukštojo mokslo, pastatus stengiamasi projektuoti remiantis universalus dizaino principais. Tačiau tuo pačiu, vis tik kažko neužtenka ir kažkas neveikia, o galbūt, paprasčiausiai sakant, daroma neužtektinai, nepakankamai.

Nors plačiau aptarti tik keli pavyzdžiai, tačiau nesunku susidaryti įspūdį ir suprasti, kaip negalią aiškina socialinis modelis, kur ir kokius akcentus jis deda, kaip juos pabrėžia. Taigi jis parodo, kad visuomenės ir institucijų kuriamos kliūtys pradeda „gaminti“ dviejų tipų žmones: įgaliuosius ir neįgaliuosius (Beckett & Campbell, 2015). Ir akivaizdu, kad kol kas žmonės, turintys negalią, labiau neįgalūs yra todėl, kad vertinami pagal kuriamas „gebėtojų struktūras“ (angl. *ableist structures*) (Collins et al., 2021). Kitaip tariant, vis dar tvirtai įsikibus laikomasi prie medicininio negalios modelio; greičiausiai todėl, kad ilgą laiką jis dominavo ir visi su juo labiau susipažinę (Campbell, 2013), prie jo pripratę. Tad nenuostabu, kodėl visuotinai priimta manyti, kad geresnis yra tas kūnas, kuris veikia taip, kaip ir „turi“ veikti, nes tik taip galima būti visišku žmogumi (Reber et al., 2022). Kitu atveju, būnant ne tokiu kaip kiti esi išskiriamas, laikomas skirtingu (Barnes & Mercer, 2003) ir mažiau pajėgiu.

Į negalią žvelgdami pro socialinio negalios modelio lęšius matome, kaip įvairių aplinkybių lauke, kuriant patirtis tarsi visiems, į aukštumas iškeliami „įgalieji“ ir jų pilnavertiškai funkcionuojančio kūno galimybės ir gebėjimai. Toks binarus kūno skirstymas: „įgalus“ ir „neįgalus“ yra dirva, tinkama terpė išankstiniam nusistatymui, engimui, nuvertinimui, prieš žmones, turinčius negalią, augti ir vešėti. Taigi būnant tokioms palankioms sąlygoms visuomenėje gimsta ir natūraliai suklesti ableizmas (angl. *ableism*).

Ableizmas yra įsitikinimų, procesų ir praktikų tinklas, projektuojantis tobulą kūną ir vertinantis jo galimybes ir gebėjimus, leidžiančius jaustis ir būti labiau ar daugiau žmogumi, kai turima negalia tą būtį sumažina, sumenkina (Campbell, 2001; 2013). Juk būti galinčiu, darbingu,

protingu iš prigimties yra geriau nei turėti sutrikimą ir būti neįgaliau. O kadangi tokia nuostatų visuma itin paplitusi, tai daugeliui įprasta ir priimtina, kad žmonės su negalia įvairiais būdais ribojami ir negali pilnai įsitraukti į visuomeninį gyvenimą, siekti asmeninio tobulėjimo (Baglieri & Lalvani, 2019). Labai dažnai ableizmas sulyginamas su rasizmu ar seksizmu (Baglieri & Lalvani, 2019; Wolbring, 2008). Kaip sako Gregoras Wolbringas (2008), kiekvienas *-izmas* (angl. *-ism*) susideda iš dviejų komponentų, kai kažkas yra vertinama, o kažkas ne, t. y. teigiamo ir neigiamo vertinimo. Taigi ableizmas atspindi, kad labiau vertinami normatyviniai, viską galinčio žmogaus gebėjimai, tad žmonės su negalia pradedami diskriminuoti ir taip kuriama įvairialypė atskirtis.

Būtų neteisinga manyti, kad toks visuomenės kuriamas produktas, diskriminacija ir atskirtis, yra jos negebėjimas priimti žmonių, turinčių negalią. Tai būtų ne tik keista, bet ir iš esmės paneigtų visas žmogaus, o ir žmonijos apskritai, proto galimybes ir visa, kas iki šiol yra žmogaus sukurta jį panaudojant. Kaip tik norisi manyti, kad galimybių priimti žmones, turinčius negalią yra, ir kad vis tik tai daugiau nenoras nei negebėjimas (Haeghele & Hodge, 2016). Apibendrintai galime sakyti, kad socialinis negalios modelis yra tarsi įrankis (Barnes, 2019/2020; Shakespeare, 2002) ar tam tikra prieiga, leidžiantys stebėti, kaip visuomenė suvokia negalią, kokios yra neigiamos tendencijos (Barnes, 2019/2020) ir teikti įžvalgų, kaip būtų galima kurti naujas praktikas jų naikinimui ir keitimui pozityvesnėmis. O tuo pačiu, naujai transformuojant visuomenės mąstymą, keisti padėti žmonių su negalia atžvilgiu, kai jie būtų suvokiami kaip įvairovė, o ne tuo skirtumu, kuris verčia būti nepilnai funkcionuojančiu socialinės stratifikacijos elementu jos apačioje.

Kartais, o gal geriau sakyti – beveik visada, reikia žinoti ir išsiaiškinti, kur buvome praeityje, kad galėtume suprasti, kur esame šiandien ir kur galime būti ateityje, o ir apskritai, kaip į ją žengti, kokia kryptimi judėti. Toliau darbe bus pateikiama negalios sovietmečiu, kai ta negalia yra kurtumas, istorinės perspektyvos.

Negalia sovietmečiu: sovietinis požiūris į kurčią žmogų

Įsigalėjusi socializmo idėja Sovietų Sąjungoje įvairiais aspektais (urbanizacija, masinė gamyba, socialinis planavimas) tarsi reprezentavo modernizmo triumfą (Rassel & Iarskaia-Smirnova, 2014). Jis visuomenėje nepriėmė netvarkos, o rėmėsi tvarka ir švara (Hughes, 2002). Tvarkos ir švaros reikšmę, siedami ją su negalios fenomenu, čia galime suprasti kaip žmogaus kūno „normalumą“, o netvarką kaip kūno sutrikimą, defektą. Taigi kitoniškumas sovietmečiu tapo sunkiai priimtiniu.

Anot Marios Cristinos Galmarini (2016), modernybės projektas nepriėmė ir tvarkos, ir netvarkos sąryšio. Kitaip tariant, du konceptai – negalia ir negalios nebuvimas žmoguje, visuomenėje harmoniškai vyrauti kartu negalėjo; žmogaus turimą fizinį sutrikimą, defektą reikėjo asimiliuoti, pataisyti, normalizuoti, o jei to padaryti nepavyktų, tai juo atsikratyti, atskirti, t. y.

žmogų, turintį kūno sutrikimą, defektą palikti gyvenimo paraštėse. Siauros pažiūros į žmogaus autentiškumą nuteisė tuos, kurie neatitiko idealo, tad modernumo normalizuojanti kultūra atstūmė ir prislėgė žmones, turinčius negalią (Hughes, 2002), galiausiai pavertė juos žmogiškosios egzistencijos silpnumo simboliais (Galmarini, 2016). Tarp visos Sovietų Sąjungos populiacijos žmonės, turintys negalią buvo labiausiai nuskriausti, atskirti nuo pasaulio, lydimi skurdžios egzistencijos ir nuolat dalyvaujantys nesibaigiančioje kovoje su šurkštumu (Fafelov & Zaitseva-Fafelova, 1983, cit. iš Raymond, 1989).

Didėjant industrializacijai žmogaus kūnas buvo pradėtas klasifikuoti ir vertinti pagal tai, kiek jis naudingas darbui, kiek jis pajėgus dirbti (Andreev, 2008; Phillip, 2005; Rassel & Iarskaia-Smirnova, 2014). Verta paminėti ir tai, kad galinčius kūnus, nepriklausomai nuo lyties, pradėti dirbti buvo skatinama ganėtinai anksti – nuo 16 metų (Khakimov et al., 2021; Nosenko-Stein, 2017). Tačiau tie, kurių nedarbingumo lygis dėl ligos ar įgytos traumos buvo itin aukštas (negalios sukeltas poveikis darbui vertintas ir išreikštas procentais), pvz., asmenų, atlikusių karinę tarnybą, turėjo teisę būti atleisti nuo darbo (Khakimov et al., 2021). Jei atsižvelgsime į tai, ką kalbėjo Fafelovas (ir jo žmona), akivaizdžiai matysime, kad žmonės su negalia, jau ir taip sunkiai galėjo rasti vietas po saule, ypač tie, kurie gimė ją turėdami. Juk įgimta negalia neprilygo heroišškai kare dalyvavusių individų įgytai negaliai (Iarskaia-Smirnova & Romanov, 2014). O dar išaukštinus darbą ir žmogaus veiksmumą bei našumą jame, žmonėms, turintiems negalią lengviau pritapti darbo rinkoje tikrai netapo. Taigi jie nuolat susidūrė ne tik su kultūriniu atstūmimu, bet ir darbinium. Kitaip tariant, Sovietų Sąjungoje jie nuolat dalyvavo persipynusioje kultūrinėje ir socioekonominėje neteisybėje (Phillips, 2005).

Situaciją kiek keitė tai, kad 1930 m. pradėtos kurti specialios dirbtuvės, kitaip dar vadintos darbo artelėmis (angl. *work artels*) (Phillips, 2014), kuriose tam tikrą negalią, įskaitant ir kurtumą, turintieji galėjo dirbti (Khakimov et al., 2021), taip suteikiant jiems pozityvesnių minčių apie pačius save ir leidžiant pasijausti labiau žmonėmis, galiausiai patiems užsidirbti pragyvenimui ir stengtis išėiti iš jau minėtos skurdžios egzistencijos pozicijos, net jei atlygis už darbą buvo per pusę menkesnis nei įprastai gaunamas kitų (Phillips, 2014). Dar didesni pokyčiai žmonių, turinčių negalią darbo klausimu vyko 1936 m., kai sovietų valdžia priėmė Konstituciją, kuri taip pat pripažino ir žmonių, turinčių negalią teisę dirbti (Khakimov et al., 2021). Tačiau, kad ir kaip iš pirmo žvilgsnio šios pastangos – suteiktos galimybės žmonėms su negalia dirbti – atrodo daug žadančiai, vis tik tai labiau iškreipto veidrodžio vaizdo atspindys.

Aleksandras Kovalevas (2021) pabrėžia, kad ideologiškai atitikti „sovietinio žmogaus“ kuriamą paveikslą, užsitarnauti statusą, priklausyti privilegijuotai visuomenės daliai buvo galima tik tuo atveju, jei dirbama. Žmonėms, turintiems negalią suteikus teises įsitraukti į darbo rinką, jie irgi turėjo pritapti ir įsilieti į visuomenę, užmegzti kontaktą su kitais. Tačiau anot Kovalevo

darbinėje aplinkoje žmonės su negalia, jiems dirbant kartu su kitais, neturinčiais jokios negalios, buvo atskirti nuo pastarųjų į specialiąsias grupes, o tai nepadėjo konstruoti tinkamos sampratos jų atžvilgiu. Išties čia svarbus ne tik pats darbdavio priimtas sprendimas įdarbinti žmones su negalia, bet labiau tai, kokią atmosferą, įtraukiančią ir priimančią ar įtraukiančią, bet tuo pačiu ir atstumiančią, savo įsitikinimais ir požiūriu į negalią jie kūrė. Visgi atrodo, kad labiau norėta suvaidinti ir gražiai pasirodyti, jog žmonės, turintys negalią vienodai gali būti žmonėmis, tačiau nesunku pastebėti, kad būta daug netikrumo. Taigi matome, kad tai nebuvo taip paprasta, kaip gali pasirodyti iš pirmo žvilgsnio, nes pirmiausiai patys darbdaviai turėjo išsklaidyti neigiamus stereotipus apie negalią ir tuos žmones, kurie ją turi (Phillips, 2014).

Bendriausiai kalbant apie įvairiais būdais kūną ribojančius sutrikimus aišku viena: ne visos negalios yra vienodos. Vienos jų labiau paveikios, visiškai atimančios galimybę dirbti, kitos – mažiau, kaip kad, pavyzdžiui, kurtumas. Kaip socialistinės valstybės kūrimo procese plačiai ir skambiai aidint gėrybių paskirstymo principui *iš kiekvieno – pagal galimybes, kiekvienam – pagal darbą* žiūrėta į kurčiuosius? Maždaug 1924 m. Vygotskis (1987/1993) rašė, kad kaip darbinis aparatas ar žmogus-mašina, kurčio žmogaus kūnas mažai kuo skiriasi nuo girdinčiojo kūno, nes „pažeistas tik klausos organas; visi kiti organai sveiki“ (p. 77), todėl jis turi visas fizines galimybes dirbti. Kitaip tariant, kurtumo negalia netrukdyt kurčiamajam mojuoti plaktuku ar stovint prie tekimo staklių apdirbti metalo (Shaw, 2011). Nors kurčiųjų kūnai funkcionavo tiek, kad galėjo atlikti paprastus darbus, o ir atrodė niekuo nesiskiriančiais nuo kitų, vis tiek darbinėje aplinkoje kartu su kitais, nebent tai buvo specialiai jiems įkurtos ir pritaikytos darbo vietos, kurtieji pritaikydavo ganėtinai sunkiai.

Tačiau nepaisant to, kad Sovietų Sąjungoje dažniau kurtieji buvo imobilizuoti ir atskirti nuo kitų, visgi jie kovojo ir aktyviai stengėsi formuoti savitas sąlygas kuriant nepriklausomas organizacijas, kaip kad steigiant kurčiųjų draugijas, vykdančias savitarpio pagalbą ir leidžiančias bent kažkiek prisitaikyti prie esamos situacijos (Borodina, 2021). Gertz ir Boudreaultas (2015) aptaria, kad pirmosios tokio tipo kurčiųjų organizacijos Rytų Europoje paprastai steigtos šalia kurčiųjų gyventojų grupių, pvz., arčiau kurčiųjų mokyklų arba didesniuose miestuose. Kurčiųjų draugijų kūrimu užsiėmė kurčiųjų mokyklų alumnai, supratę, kad tokių kaip jie, turinčių savų poreikių, yra ir daugiau, tad privalantys dėl jų kovoti. Taigi kurtiesiems tarsi išsigelbėjimu tapo 1926 m. įkurta Rusijos kurčių-nebylių draugija (Borodina, 2021; Burch, 2000; Gertz & Boudreault, 2015; Shaw, 2011; 2017).

Shaw (2017) pateikia trumpą apžvalgą, kad laikui bėgant Rusijos kurčių-nebylių draugijos pavadinimas keitėsi: 1926-1932 m. Rusijos kurčių-nebylių asociacija (angl. *All-Russian Association of Deaf-Mutes*), 1932-1959 m. Rusijos kurčių-nebylių draugija (angl. *All-Russian Society of Deaf-Mutes*), 1959 m. Rusijos kurčiųjų draugija (angl. *All-Russian Society of the Deaf*). Gertz ir

Boudrealas (2015) mini, jog Rusijos kurčių-nebylių asociacija taip pat steigė savo padalinius ir kitose sovietų socialistinėse respublikose, kaip antai Baltarusijoje (1931 m.), Latvijoje (1920 m.), Estijoje (1922 m.), Lietuvoje (1939 m.), Lenkijoje (1949 m.) ir Bulgarijoje (1955 m.). Kurčiųjų draugijos apėmė visas kurčiųjų gyvenimo sritis, tokias kaip: gyvenamoji vieta, socialinė veikla, kultūros ir švietimo paslaugos, ar darbo vieta (Shaw, 2017). Pasak Phillips (2014) kurčiųjų draugijos (taip pat ir aklųjų) formaliai egzistavo ir savo veiklas nepaliestos įgyvendino iki naujojo vadovo Michailo Gorbačiovo pradėtos vykdyti ekonominės, politinės ir socialinės pertvarkos.

Svetlana Borodina (2021) nurodo, kad Rusijos kurčių-nebylių draugija tuomet tiesiogiai pavaldumu priklausė Socialinės paramos komisariatui (angl. *Commissariat of Social Assistance*); griežtos valstybės visuomenės kontrolės ir stipraus negalios skirstymo į kategorijas mechanizmo kontekste (Iarskaia-Smirnova & Romanov, 2014), anot jos, toks kurčiųjų susivienijimas tapo vienu iš pirmųjų institucinio aktyvumo atvejų Sovietų Sąjungoje. Borodinos teigimu, kurtieji aktyvistai atsisakė kurtumą tapatinti su bejėgiškumu, tad susivienijimu ir nuolatine kova jie siekė įrodyti, kad jų galimybės yra ne mažesnės nei kitų, t. y. girdinčiųjų. Jį pabrėžia, kad kurtieji visada pasisakė už teisę gyventi savarankiškai, užsiimti naudingą darbu. Kitaip tariant, jie tarsis skelbė apie savo pasirengimą ir norą iš „nekultūringų“ ir „neraštingų“ transformuotis į produktyviai dirbančius sovietų subjektus, priklausyti dirbančiajai masei (Borodina, 2021; Shaw, 2011).

Autoriai Elena Iarskaia-Smirnova ir Pavelas Romanovas (2014) rašo, kad susikūrus tokio tipo organizacijoms, žmonės su negalia pagaliau galėjo džiaugtis ir mėgautis savarankišku, nepriklausomu socialiniu ir ekonominiu gyvenimu. Kalbant apie kurčiuosius, ištis kurčiųjų draugijos stengėsi, kad kurtieji į visuomeninį gyvenimą įsiliėtų per darbą, tad jų pačių iniciatyva įkurta nemažai darbo artelių, suteikiančių darbo vietas kurtiesiems (Shaw, 2011). Tačiau kurčiųjų darbuotojų samdymas valstybinėje pramonėje ne visada vyko lygiai taip pat kaip ir girdinčiųjų (Shaw, 2017), juolab, kad naujoji Konstitucija reikalavo itin discipliniškų kiekvieno galinčio dirbti darbinių įpročių, kitu atveju tie, kurie dirbo mažiau produktyviai, tingėdami – laikyti parazitais, darbo drausmės pažeidėjais ir „liaudies priešais“, ir apskritai – nepageidaujamais visuomenės elementais (Iarskaia-Smirnova & Romanov, 2014). Todėl daugelis darbdavių turėjo išankstinį nusistatymą prieš kurčiuosius, kad šie mažiau produktyvūs, lėtesni, mažiau galintys nei kiti (Borodina, 2021), t. y. mažiau galintys nei girdintieji, „sveikieji“. Taigi jų darbinės galimybės nebuvo itin išplėtos, veikiau atvirkščiai – ganėtinai ribotos (dažniausiai dėl klausos). Paprastai tariant, vienus darbus jie galėjo atlikti, o kitų ne (Shaw, 2017).

Lewis'as Siegelbaumas (1989) aptaria to laikmečio gamyklų prastą darbinę aplinką, darbo sąlygas, pradėdant nuo netinkamo apšvietimo, per didelės oro temperatūros, drėgmės, dulkių, pasenusios įrangos ir mašinų, baigiant nepakankamu darbuotojų poilsiu, kas dažnai sukeldavo negalią ar net mirtį. Siegelbaumas taip pat aprašo, kad prasidėjus industrializacijai daug kas dirbo

nuolatiniame triukšme, pvz., tekstilės fabrikuose, tiesė geležinkelius ir kitus panašius darbus, tad pastebėta, kad 24, 8-42 % girdinčiųjų turėjo dalinai ar visiškai pažeistą sraigę (tai vidinės ausies organas); pagal ausies anatomiją, ji skirstoma į išorinę, vidurinę ir vidinę. Sraigė (lot. *cochlea*) ir joje esančios plaukuotosios neurosensorinės ląstelės „transformuoja mechaninę sraigės skysčių judesio energiją į elektrinį signalą, kuris per klausos nervą ir klausos laidus nukeliauja į klausos centrus smegenų žievėje ir sukelia klausos pojūtį“ (Klausos implantacijos centras, n. d.). Todėl pažeidus ausies sraigę žmogus galėdavo tapti neprigirdinčiu ar visai apkursti. Susidaro įspūdis, kad kartais samdyti kurčiuosius panašioms darbams atlikti galėjo būti tiesiog pravartu, nes jie jau ir taip negirdėjo. Kitaip tariant, sovietų visuomenei ir taip užteko žmonių su negalia, ypač po Pirmojo pasaulinio karo, Rusijos pilietinio karo, tad daugiau „naujai iškeptų“ neįgaliųjų neberekėjo.

Nors kurtieji turėjo kūną, leidžiantį jiems fiziškai judėti, vis tik jie nepakankamai atitiko sovietinės ideologijos kuriamo darbininko statuso (Kovalev, 2021). Pasak Williamo O. McCagg ir Siegelbaumo (1989), net ir atrodydami kaip kiti (girdintieji), kurtieji niekada nebuvo ir niekada nebus įprastai visiems suprantamo, ar kaip jie patys įvardija – normalaus, pasaulio dalyviais. Jų teigimu, kurtieji prilyginami parijams, jie sumenkinti ir suniekinti, laikomi mažiau žmonėmis dėl kalbos nebuvo. Sovietinėje kurčiųjų mokykloje kurtieji ugdyti oralizmo metodu, remiantis tuo principu, kad išmokus žodinės-sakytinės kalbos, kuria bendrauja visuomenės dauguma, įveiks savo kurtumo defektą ir turės galimybių įsilieti į visuomeninį gyvenimą dirbant, tačiau akivaizdu, kad tai labiau buvo tik naujosios sistemos užmojis užglaistyti netobulą realybę, skelbiant, kad visi yra savo pačių gyvenimo kalviai, galintys kurti išsvajotą, norimą gyvenimą.

Požūrio į kurčiųjų ugdymą Rusijos imperijoje ir Sovietų Sąjungoje formavimasis

Priešistorė: kurčiųjų ugdymas Rusijos imperijoje

Skirtingais laikmečiais ir skirtingose kultūrose elgesys su žmonėmis, turinčiais negalią, skyrėsi, varijavo. Buvusioje Sovietų Sąjungoje į negalią XX a. pirmoje pusėje žvelgta pro medicininio negalios modelio prizmę (Nosenko-Stein, 2017). Negalia tada įvardinta medicininio reiškiniu, liga, arba trumpai tariant – defektu (Nosenko-Stein, 2017; Shaw, 2017). Defektas yra kūno pažeidimas, sukeliantis atskirų funkcijų praradimą (Vygotsky, 1983), todėl neabejotinai kurtumas buvo laikomas tokiu. Dėl įgimtų ar įgytų priežasčių klausa yra sutrikdyta, o žmogaus kūno organas, šiuo atveju ausis, yra praradusi savo funkciją girdėti. Tačiau kurtumas čia suprantamas ne tik kaip biologinis defektas, nes vertinant kurčio žmogaus fizinę raidą, jo įtaka pastarajai nėra tiek reikšminga, pvz., juk ir kurčias vaikas, ir girdintis vaikas vienodai gali šokinėti šokdyne, taigi tuo norima pasakyti, kad kurtumas, lyginant su kitomis negaliomis, nėra išskirtinai blogai paveikus kūno fiziniam vystimuisi, augimui, bet ir kaip sutrikdantis natūraliai įprastus procesus, kaip antai žmogaus „įaugimą“ į kultūrą (Vygotsky, 1983).

Žmogus negimsta būdamas visuomenės nariu, tačiau gyvenimo tėkmėje jis tokiu tampa (Berger & Luckmann, 1966/1991). Tik kažin, ar šis tapsmas būtų įmanomas be kultūrinio perdavimo, kai jis svarbi dedamoji dalis kiekvieno individo gyvenime kitų ir pasaulio pažinimo konstravimo klausimu. Kultūrinis perdavimas, arba inkultūracija, yra „kultūrai būdingi elgesio ir pasaulėvokos modeliai“, o šią visumą perėmus, galiausiai tampama kultūros kompetencijų turinčiu žmogumi (Stonkuvienė, 2013, p. 28). Kultūra daugialypė, susidedanti iš įvairiausių elementų, o vienas iš jų yra kalba. Kurtumas žmoguje sukelia tylą, kurioje nėra tos kalbos prie kurios visi pripratę, taigi dėl žodinės-sakytinės kalbos nebuvimo kurčio asmens kultūrinė raida paini ir visas jo kultūrinis vystymasis vyksta kita linkme nei įprastai (Vygotsky, 1983). Tačiau painumo kėlė ne tik kultūrinis kurčiojo vystymasis, bet ir ugdymas, nes juk iš esmės kultūrinis pamatas žmoguje diegiamas per jį, ir tai, kaip jis turėtų vykti.

Štai, pavyzdžiui, Rusijos imperijoje kurčias žmogus prilygintas bepročiui, t. y. bet kokią psichikos negalią turinčiam asmeniui (Karth, 1931; Shaw, 2011). Dauguma kurčiųjų tuo laikmečiu, kaip ir pamišėliai, buvo laikomi visiškai neatsakingais asmenimis, negalinčiais naudotis tomis pačiomis teisėmis kaip kiti (Karth, 1931). Kurtieji globoti šeimos, kas iš esmės apribojo jų savarankiškumą, teises ir asmens laisves; dažniausiai jie buvo laikomi našta šeimai. Autoriai Genie Gertz ir Patrickas Boudreaultas (2015), Claire Shaw (2011) teigia, kad kurčiųjų gyvenimas klostėsi nepalankiai. Tačiau tuo pačiu jie išvelgia ne tik nepalankaus gyvenimo perspektyvas, bet ir itin prasto ugdymo ir ugdymosi sąlygas, nes, pasak autorių, kurtieji augo nekvalifikuoti ir neraštingi (Boudreault & Gertz, 2015; Shaw, 2011). Kurčiųjų neraštingumo klausimą carų valdomoje Rusijoje paliečia autorius Johannes'as Karthas (1931); taip pat jis užsimena, kad priešrevoliucinėje Rusijoje,

įskaitant jai priklausiusias Lenkiją ir Batijos šalis, galėjo būti apie 150 000 tūkstančių kurčiųjų, iš kurių 40-50 tūkstančių buvo mokyklinio amžiaus vaikai. Jis aptaria tai, kad kurčiųjų, dar tada vadintais kurčnebyliais (angl. *deaf-mute*), neraštingumas, negebėjimas tinkamai išsireikšti, pasiaiškinti tam tikrose kasdienėse situacijose, labai dažnai apsunkindavo jų gyvenimus ir „pastadydavo“ juos į keblią padėtį, pvz., jei kurtieji išeidavo iš namų ir nuklysdavo toliau nuo jų tiek, kad jam prisireikdavo elgetauti, kaip Karthas rašo–ieškoti duonos, galėdavo būti suimti kaip socialiai pavojingi asmenys. O po tokio sulaikymo (jei pasisekdavo labiau, tai gaudavo prieglobstį kartu su bepročiais) kurčiuosius, kaip nuskaltėlius, išstremdavo į Sibirą, kur paleisti dingdavo be žinios. Tikėtina, kad toks kurčiųjų ugdymo klausimas, taip pat kartu ir požiūris į juos, vyravo ankstesniais carų valdymo laikais, nes vis tik, bent iš dalies, o iš dalies dėl to, kad ne viskas ir ne visada priklauso tik nuo ugdymo, reikia nepamiršti ir įgimtų žmogaus savybių bei gebėjimų, faktą dėl kurčiųjų neraštingumo leidžia paneigti tai, kad XIX a. pusėje buvo steigiamos mokyklos kurtiesiems; tik iki 1917 m. kurčiųjų mokyklų tinklas dar nebuvo išsivystęs (Hakumura, 2009).

Pirmąją kurčiųjų mokyklą Rusijoje 1806 m. Pavlovske, netoli Sankt Peterburgo, įkūrė imperatorienė Marija Fiodorovna (Abramov, 1993; Burch, 2000; Hakumura, 2009; Shaw, 2011; Williams, 1993). Kiek vėliau, 1860 m. Maskvoje mokyklą kurtiesiems įsteigė Ivanas Karlovičius Arnoldas (beje, jis buvo kurčias), kuris buvo ir šios mokyklos mokytojas, ir direktorius (Abramov, 1993; Williams, 1993). Skaitant literatūrą, pvz., Hakumura'os tekstus (2009), apie kurčiųjų mokyklą Maskvoje, gali pasitaikyti šiokių tokių netikslumų dėl jos įkūrėjo, mat rašoma, kad ją įkūrė Pavelas Tretjakovas. Tačiau jis buvo ne įkūrėjas, o vienas didžiausių šios mokyklos rėmėjų, besidominčių kurčiųjų ugdymu, prisidėjusių prie naujų mokyklos priestatų atsiradimo (Williams, 1993). Vėliau Maskvos kurčiųjų mokyklą pervadinta tiek Karlovičiaus, kaip įkūrėjo, tiek Tretjakovo, kaip nusipelnusio už pagalbą, kad mokykla gyvuotų, garbei į Karlovičiaus-Tretjakovo kurčiųjų mokyklą (Williams, 1993). Lietuvoje, tiksliau sakant – Vilniuje, kurčiųjų mokykla įkurta 1833 m. (Boudreault & Gertz, 2015). Jose ugdymas rėmėsi prancūzų idėjomis ir modeliais kurčiuosius ugdyti naudojant įvairias gestikuliavimo formas (Burch, 2000; Komarova & Pursglove, 2005).

Gestų kalba grįstas ugdymas kurtiesiems ne tik buvo prieinamas ir patogus (gestų kalba kurtiesiems yra vienintelė natūraliai išmokstama kalba, tad ji turėtų būti laikoma kiekvieno kurčio individo prigimtinė teise), bet tuo laiku taip pat sudarė galimybes kurtiesiems įsidarbinti mokyklose ir dirbti mokytojais (Burch, 2000). Pasak Igorio A. Abramovo (1993), bent jau kurčiųjų ugdymas ir jų pačių vystymasis Maskvos kurčiųjų mokykloje vyko sėkmingai. Geri kurčiųjų rezultatai sudarė sąlygas kitiems pastebėti jų dar neatskleistą, nematytą pusę, t. y. veiksnumą, o ne tik tą, kur jie laikomi bepročiais, kaip kad rašė Shaw.

Kurčiųjų mokyklos buvo natūrali erdvė kurtiesiems būti ir augti, o ta pati sąlyga, kurtumas ir buvimas kurčiuoju, ir vienijanti, ir suartinanti. Iš to randasi suvokimas, kad nesi toks vienas, tad plėtojasi kurčiųjų bendros pažiūros į gyvenimą, padedančios būti girdinčiųjų pasaulyje (Goss, 2003), ir taip esamoje aplinkoje, kuri yra palanki, kuriasi savita kurčiųjų kultūra. Atrodytų keista, kaip žmonių grupę, neturinčią tik kurtiesiems būdingos religijos, drabužių, kitokių tradicinių patiekalų, ar gyvenamosios vietos, įsikūrusios dar kitokioje geografinėje erdvėje, nei tą, kokią žinome ir suprantame šiandien, galima vadinti kultūra. Tačiau būtent kurtumas bei kartu su juo besikuriančios pažiūros, bendros praktikos vartojant gestų kalbą, kai ji reikšmingiausias epicentras kurčiųjų kasdieniame gyvenime, sudaro kurčiųjų kultūrą (Padden & Humphries, 2009).

Žvelgiant iš šių dienų perspektyvos, kai kurtieji visame pasaulyje turi daugiau galimybių dalyvauti visuomeniniame gyvenime, kultūroje, laisvai gali bendrauti gestų kalba, o pats suvokimas apie ją taip pat prasiplėtęs ir ne toks ribotas, kokio būta anksčiau, atrodo, labai pagirtina, kad Rusijoje imperijoje stengtasi juos mokyti ugdymo turinį perteikiant gestų kalba. Iš kitos pusės, jos svarba gali būti svarstyтина, t. y. kiek iš tiesų buvo suvoktas gestų kalbos reikšmingumas kurtiesiems, galbūt tai „galėjo būti tik tuo metu madingo humanitarizmo atspindys“ (1953, cit. iš Hakumura, 2009, p. 23). Taip pat reikia nepamiršti ir to, kad anuomet gestų kalbos buvo ne tokios, kokios esti šiandien, ne tik dėl to, kad nebuvo taip gerai išsivysčiusios, bet ir todėl, kad savo pripažinimą jos gavo gerokai vėliau, tik po to, kai kalbininkas ir Galaudeto universiteto (angl. *Gallaudet University*), beje, tai vienintelis universitetas pasaulyje (JAV), skirtas kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų švietimui, profesorius Williamas Stokoe 1960 m. ištyrė amerikiečių gestų kalbą ir revoliucionavo supratimą ne tik apie ją, bet taip pat ir apie kitas pasaulio gestų kalbas (Gertz & Boudreault, 2015). Jo darbai, kaip antai knyga *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf* (1960), skatino pripažinti, kad gestų kalbos nėra tik kalbėjimo formos, besiremiančios sakinėmis kalbomis, o išties esančios tikros kalbos, pasižyminčios savita sintakse, gramatika ir morfologija.

Nors minėtose kurčiųjų mokyklose, atsižvelgiant į tai, kiek tada gestų kalba buvo išsivysčiusi, pagal galimybes ir stengtasi ją vartoti ugdymo procese, vis tik kai kurių autorių, pvz., Williams (1993), Hakumura (2009), užsimenama, kad tuo laiku kurčiųjų ugdyme remtasi ne vien tik prancūzų metodu mokytis kurčiuosius gestų kalba (manualizmas), čia taip pat būta ir vokiečių metodo, paremto ugdymu per žodinę-sakinę (oralizmas) kalbą; tokią tikimybę, kad kurčiųjų ugdymas rėmėsi ne tik gestų kalba, bet kartu jungiant jį su žodine-sakinę, dar labiau sustiprina ir to meto kurčiųjų mokytojo Viktoro I. Fleri'o (1835) žodžiai, kad kurtieji natūraliai nekalba, nes jiems atimta galimybė girdėti, bet vis tik jų burnos organai nepažeisti, o pasitelkus meną, tik čia meno sąvoką supraskime ne tiesiogine, o perkeltine prasme, kad tai yra ugdymas, kurtieji, nepriklausomai nuo klausos, t. y. nuo turimo klausos likučio, gali mokytis kalbėti.

Tačiau čia vistiek kyla šokių tokių neaiškumų, o jie verčia susimąstyti ir klausti: tai kaipgi išties buvo ugdomi kurtieji Rusijos imperijoje. Akivaizdu, kad XIX a. Rusijoje dar nebuvo centralizuotos švietimo sistemos, standartizuotų tikslų, todėl skirtingos mokyklos įgyvendino skirtingą ugdymą (Boudreault & Gertz, 2015), tad čia svarbiausiu galime laikyti, ne tai kaip jie buvo ugdomi, ar ugdymo turinį perteikiant gestų kalbą, ar žodine-sakytine kalba, o tai, kad kurčiųjų ugdymas apskritai buvo įgyvendinamas. Tačiau taip pat akivaizdu ir tai, kad dėl kurčiųjų ugdymo keliami debatai Europoje, kaip kad Prancuzijoje, kur ugdymo erdvėje buvo pasisakoma už gestų kalbos vartojimą ugdant kurčiuosius, ar Vokietijoje, kur buvo labiau tikima, kad tik mokymas per žodinę-sakytinę kalbą gali būti tas vienintelis būdas, padedantis kurtiesiems visapusiškai išsivystyti (Shaw, 2017), turėjo įtakos neapsisprendimui ir rusų mokytojams.

Kurčiųjų ugdymas ir tai, kaip jis buvo įgyvendinamas XIX a. Rusijoje, atrodo labai nevienodas, netolygus. Žinant tai, kad ugdant kurčiuosius buvo vartota gestų kalba, tačiau lygiai taip pat žinant ir tai, kad nuo senų senovės norėta, jog kurtieji kalbėtų, mat tai jiems padėtų prisitaikyti visuomenėje, galime daryti prielaidą, kad kurčiųjų ugdyme buvo naudoti abu metodai: manualizmas (gestų kalba) ir oralizmas (žodinė-sakytinė kalba) lygiagrečiai. Tokią prielaidą galėtų patvirtinti ir žymaus to meto kurčiųjų ugdytojo Fiodoro A. Rau bandymas ir prancūzų manualistinių, ir vokiečių oralistinių metodus sujungti į vieną. O toks metodas vadintas totaliąją komunikacija (Burch, 2000); tai metodas, į visumą apjungiantis kalbėjimą, skaitymą iš lūpų, skaitymą ir rašymą, klausos likučius ir jų panaudojimą bei kalkinę gestų kalbą.

Autorės manymu, minint pastarąją, t. y. kalkinę gestų kalbą, reikia įnešti šiek tiek aiškumo ir ją paaiškinti, nes tikėtina, kad skaitytojas su šiuo terminu gali būti nesusidūręs. Kalkinė gestų kalba nėra tikroji gestų kalba (gestų kalbos gramatika, sintaksė, ekspresija ir idiominė vartose skiriasi nuo šnekamosios kalbos (Slorach, 2016), nors dažnu atveju daugumos žmonių laikoma tokia. Apie tai, kas yra kalkinė gestų kalba knygoje *Lietuvių gestotyros pagrindai* (2004) aprašo gestotyrininkas Mantrimas Danielius:

Kalkine kalba vadinama tokia kalbėjimo forma, kai kalbant žodine kalba kiekvienam žodžiui rodomas atitinkamas gestas. <...> lietuvių kalba sakomas tekstas remiasi lietuvių kalbos sistema (žodžiais ir taisyklėmis). <...> O kalkinė kalba neturi savo sistemos – ji remiasi lietuvių kalbos sistema ir žodžius atitinkančiais gestais. Taigi kalkinė kalba nėra kalba, tik kalbėjimo būdas, tokia lietuvių kalbos forma (p. 16).

Iš tiesų tokia kalbėjimo forma nėra tinkama kurtiesiems, kurie nuo gimimo negirdi ir lietuvių kalba nėra pirminė jų kalba, tačiau tinkama gyvenimo eigoje apkurtusiems asmenims, kurie turi stiprų lietuvių kalbos pagrindą, ar kai kuriems neprigirdintiesiems. Danielius pažymi ir tai, kad kalkinė gestų kalba gali būti palengvinanti bendravimą „tarp kurčiųjų ir girdinčiųjų, kurie moka šiek tiek gestų, tačiau tikrai ne tiek, kad bendrautų LGK“ (p. 16).

Totaliosios komunikacijos metodas populiarumą prarado XIX a. pabaigoje, po 1880 m. Milane įvykusios ir prieštaringų atgarsių sulaukusios tarptautinės konferencijos, kurioje kurčiuosius nuspręsta ugdyti tik per žodinę-sakytinę kalbą, visiškai atsisakant gestų kalbos. Galiausiai šis metodas rusų ugdytojų buvo itin palankiai priimtas (Burch, 2000) ir tapo vieninteliu bei pagrindiniu metodu kurčiųjų ugdyme. Beje, šis metodas kurčiuosius mokyti tik per žodinę-sakytinę kalbą savo svarbos ir reikšmės Rusijoje laikui bėgant neprarado, o atvirkščiai – tapo dar labiau išaukštintu sovietų valdymo laikais.

Kurčiųjų ugdymas sovietų defektologijos įtakoje

XX a. Rusijai buvo kupinas didelių istorinių įvykių, transformacijų, permainų; Rusijos revoliucija (1905-1907 m.), Pirmasis pasaulinis karas (1914-1918 m.) ir po jo sekantis Rusijos pilietinis karas (1918-1922 m.) (Kalinnikova & Trygged, 2014). Po 1917 m. Spalio revoliucijos įvesta bolševikų diktatūra pakeitė iki tol gyvavusios imperialistinės Rusijos carinę valdžią. O tuo pačiu vyraujantį žemės ūkį, kaimą, kapitalizmą keitė pramonė, miestai, socializmas (Zickel, 1934/1991). Kartu su naująja valdžia, o vėliau ir Sovietų Sąjungos kūrimusi, radosi socialistinė ideologija, kuria buvo siekiama pertvarkyti visuomenę ir taip panaikinti, kas dar buvo užsilikę iš „senojo“ pasaulio (Hellbeck, 2006). Maždaug apie 1930 m. tuometinio Sovietų Sąjungos vadovo Josifo Stalino diskurse atsirado socialistinio humanizmo idėja (Kalinnikova-Magnusson, 2021). Naujojo amžiaus brėkštanti aušra į dienos šviesą išskėlė ir besivystančios būtybės (angl. *evolving being*) (Hellbeck, 2006, p. 20) arba naujojo „sovietinio žmogaus“ idėją (Hoffmann, 2003; Koutaissoff, 1953; Shaw, 2011; 2017).

Maja Soboleva (2017) pastebi, kad ši idėja esti tarsi tarp dviejų polių: valstybės ir visuomenės pertvarkos, atsinaujinimo pagal sovietinius idealus ir praktinio pačios idėjos įgyvendinimo. Jos nuomone, pirmasis polių žymi jau minėtą utopinį naujojo „sovietinio žmogaus“ terminą, o antrasis – sarkastiškumu persmelktą terminą *homo sovieticus* (arba dar kitaip – *homososas*). Pastarąjį, kaip aiškina Soboleva, aprašė ir apibrėžė Aleksandras Zinovjevas tokio paties pavadinimo knygoje *Homo Sovieticus* (1981), kurioje „sovietinį žmogų“ jis charakterizuoja kaip tam tikrą gyvujančią būtybę, konstruojamą socializmo principų, galiausiai virstančią produktu, prisitaikančiu prie kuriamos aplinkos ir sąlygų. Daugybės politinių-švietimo kampanijų kontekste sovietų valdžios režimas skatino žmones sąmoningai susitapatinti su revoliucinėmis ideologinėmis idėjomis (Hellbeck, 2016), vertė piliečius suprasti savo gyvenimą kaip didesnio revoliucinio projekto dalį (Hoffmann, 2002).

Socialistinė revoliucionistinė sovietų ideologija, atrodytu, atvėrė visas duris žmogaus progresyvumo ir produktyvumo išaukštinimui. Žmogus čia įsivaizduojamas, apibūdinamas ir pateikiamas kaip tobula būtybė, žmogus-mašina, nenuilstantis darbininkas (Hellbeck, 2006). Tačiau

prieš jo įtraukimą į produktyvaus darbo nesibaigiančią karuselę, reikėjo ją iš „tamsiosios masės“ iškelti į paviršių (Hellbeck, 2006), kitaip tariant, sovietiniu būdu ją humanizuoti, tik ta „sovietinio žmogaus“ humanizacija nenukreipta į kiekvieną individą atskirai, ji ne individuali, o visuomeniška ir visus nivelijuojanti. O kokių būdu geriausiai siekti kaitos, kuri pozicionuojama, išreiškiama kaip „vienijanti“, vedanti bendro tikslo link kurti geriausią žmonijos versiją? Veikiausiai labai tradiciniu ir labiausiai visiems pažįstamu būdu, kuriuo galima diegti norimą mąstymą ir pasaulėžiūras kituose, juos perduodant – per ugdymą, o juolab, kad jis suvoktas kaip svarbi visos sistemos dalis, negalinti būti atsietą nuo politikos (Koutaissoff, 1953). Pagrindinis ir svarbiausias ugdymo tikslas Sovietų Sąjungoje buvo „gaminti“ techniškai kvalifikuotus, tarnaujančius valstybės ekonomikai (Zickel, 1934/1991), tačiau tuo pat metu ir socialiai motyvuotus, sąmoningus, kuriančius savo pačių likimus ir gyvenimus (Hellbeck, 2006), individus.

Požiūris į žmones, turinčius negalią taip pat buvo susietas su sovietine utopine transformacijos mintimi. Kadangi negalia, kaip jau aptarta ir anksčiau, buvo apibrėžta medicininio negalios modelio rėmuose ir į ją žvelgta kaip į defektą, reikėjo stengtis ją pašalinti tam, kad tam tikrą defektą turintieji kuo labiau atitiktų išsikeltus žmogaus idealus. Todėl čia itin parankiu tapo keičiantis ir transformuojantis, korekcinis ugdymas, t. y. specialusis ugdymas. Socialistinio humanizmo principų įgyvendinimui specialusis ugdymas virto patogia priemone „kiek įmanoma labiau didinti vaikų protinio ir dorovinio išsivystymo lygį, padaryti juos naudingais piliečiais“ (Zamsky, 1980, cit. iš Kalinnikova & Trygged, 2014, p. 239). Taigi ir kurtieji, pasitelkiant specialųjį ugdymą, turėjo galimybių virsti sąmoningais, išsilavinusiais ir atsidasavusiais socializmui (ir aukštesnei jo pakopai komunizmui) žmonėmis (Shaw, 2017).

Čia verta paminėti ir tai, ką aprašo Abramovas (1993), kad po revoliucijos iki tol įgyvendinto kurčiųjų ugdymo idėjos pradėtos naikinti, kurčiųjų ugdytojų darbai ir pasiekimai, sukurti metodai sumenkinti, nuvertinti ir ignoruoti, nes nebesutapo su naujosios ideologijos užmojais. Anksčiau minėtos buvusios kurčiųjų mokyklos Pavlovske, Maskvoje, anot jo, buvo įsikūrusios didelėse teritorijose, joms priklausė nemaži plotai žemių, kuriose net būta ūkinių pastatų, dirbtuvių; taip pat jis užsimena, kad mokyklos turėjusios dideles bibliotekas. Abramovas mini, kad po revoliucijos neliko nei vieno mokyklos pastato buvusio prieš 1917 m., niekas nebuvo išgelbėta ir išsaugota iš bibliotekų. Visgi Abramovo teiginių nereikėtų priimti kaip visiškos tiesos, nes vis tik taip ir lieka neaišku, ar tų mokyklų neliko dėl sovietų valdžios, ar, kaip sako Gertz ir Boudreaultas (2015), jų galėjo nelikti dėl karo aplinkybių. Tačiau šiandien arba tai patvirtinti, arba paneigti tampa ganėtinai sunku, o gal to padaryti jau net ir neįmanoma, tad belieka tik svarstyti ir spėlioti, kaip buvo iš tiesų.

Vladimiras I. Lubovskis (1974) rašo, kad pačiais pirmaisiais Sovietų Sąjungos susiformavimo mėnesiais sovietų valdžia prisiėmė atsakomybę už specialiųjų mokyklų išlaikymą ir

jas priskyrė Švietimo liaudies komisariato (angl. *People's Commissariat of Education*) atsakomybei ir kontrolei. Taip susidaro įspūdis, kad visos specialiosios mokyklos buvo pavaldžios tik šiai įstaigai. Tačiau Liya Kalinnikova-Magnusson (2021) pastebi ir atkreipia dėmesį į pačių defektų skirtingumą, dėl kurių juos turintys vaikai galėjo mokytis arba geriau, arba prasčiau, ir kurie skirstyti lyg į tam tikrus pogrupius, kaip kad fizinius defektus ir protinius defektus. Fiziniaus defektais laikyti suluošinimas (beje, aktualiu jis tapo po Pirmojo pasaulinio karo, o vėliau ir po Rusijos pilietinio karo) ir protinis atsilikimas. Visgi pastarasis nevienodas, tad jis gali būti mažiau ar daugiau paveikus vaiko protiniams gebėjimas. Taigi tie vaikai, turintys protinę negalią, bet pajėgūs mokytis, būdavo priskirti toms mokykloms, kurios pavaldžios Švietimo liaudies komisariatui. Tačiau tuos vaikus, kurie dėl protinio sutrikimo negalėjo mokytis, priskirdavo įvairioms socialinėms tarnyboms; nuo 1920 m. tokie vaikai buvo laikomi tiesiog „nemokytiniais“ (Kalinnikova-Magnusson, 2021).

Kadangi priešrevoliucinėje Rusijoje steigtos kurčiųjų mokyklos buvo labiau filantropinės, privačios, o taip pat jų nebuvo daug, toks atsakomybės ir kontrolės priskyrimas aukštesnei institucijai lėmė specialiųjų mokyklų tinklo plėtrą. Specialiosios mokyklos, ar kaip sovietai jas dar vadino – mokyklos vaikams su fizinio ir psichinio vystymosi defektais, nebuvo mišrios, o kaip tik skirstytos pagal negalias, pvz., mokykla tik kurtiesiems (Anderson et al., 1987). Atsiradus centralizuotam specialiųjų mokyklų valdymui, taip pat kūrėsi palankios sąlygos praktinėms ir teorinėms žinioms apie vaikų, turinčių negalią ugdymą vystyti ir plėtoti. Galiausiai šios praktinės ir teorinės žinios virto defektologijos, kaip integruotų medicininių, fiziologinių, psichologinių ir pedagoginių žinių visumos, mokslu (D'iachkov, 1968; Lubovsky, 1974).

Kitai tariant, defektologija yra mokslo disciplina, skirta neįgaliųjų (angl. *handicapped*) vaikų mokymui; pirmą kartą *defektologijos* terminas į viešumą iškeltas 1912 m. psichiatro Vsevolodo P. Kasčenko, kuris Maskvoje 1908 m. buvo įkūręs sanatoriją-mokyklą protinę negalią turintiems vaikams ir su jais čia dirbo (Galmarini, 2016; McCagg, 1989). Defektologija apėmė skirtingas negalios kategorijas ir aiškino, kaip turėtų būti įgyvendinamas vaikų, turinčių vienokią ar kitokią negalią, ugdymas: aklųjų ir silpnaregių (tiflopedagogika), turinčių proto negalią (oligofrenopedagogika), vaikų su rimtais kalbos sutrikimais, kaip kad alalija, afazija ar dizartrija (logopedija), kurčiųjų ir neprigradinčiųjų (surdopedagogika) (Lubovsky, 1974; McCagg, 1989; Nosenko-Stein, 2017).

Defektologijos formavimuisi įtakos turėjo psichologo Levo S. Vygotskio teorinės ir metodologinės išvalgos, grįstos socialinio pobūdžio negalios samprata, akcentuojant, kad vaikai su protine, regos, klausos negalia turi kompleksines nenormalaus vystymosi struktūras, tad jos pagrindu tapo priemonių ir metodų, kaip įvairiais aspektais ištirti sudėtingą nenormalaus vystymosi procesą, ieškojimas (D'iachkov, 1968), ir tų priemonių bei metodų visumos taikymas praktinėje

veikloje. Tam įtakos ir didelės svarbos turėjo Vygotskio binarus defektų skirstymas, laikant juos *pirminiais* defektais ir *antriniais* defektais, o taip pat parodantis ir atskleidžiantis jų tarpusavio sąveiką. *Pirminiai* defektai, anot Vygotskio (1987/1993), yra organiniai kūno pažeidimai, atsirandantys dėl tam tikrų biologinių veiksnių, o *antriniai* – pastarųjų rezultatas, sukeltas vystymosi sutrikimus ir socialines pasekmes.

Aiškesniam mūsų suvokimui, apie ką kalbėjo Vygotskis, galime pateikti pavyzdį: kurčias vaikas savarankiškai neįvaldo žodinės-sakytinės kalbos, tad vystosi kaip kurčnebylys, o kurčnebylumą veda link gestų kalbos kaip kitokios komunikacijos ir mąstymo priemonės, dėl kurios kurčio vaiko pasaulio suvokimas skiriasi nuo normos ir įprastumo (D'iachkov, 1968), t. y. skiriasi nuo girdinčio vaiko, todėl jam tampa sunkiau įsitraukti į socialinę aplinką ir joje dalyvauti. Taigi, kaip sako Vygotskis (1987/1993), pats kurtumo faktas nėra didžiausia blogybė, tačiau ja tampa, kai pradėdame mąstyti apie kurčio vaiko gyvenimą visuomenėje. Todėl mokytojams tenka susidurti ne su kurtumo kaip biologinio defekto problema, kiek su socialinėmis pasekmėmis, t. y. kaip jį reikia paruošti ateities gyvenimui.

Kurtumo negalia yra nematoma, ir dažniausiai, pavyzdžiui, eidami gatvėje, net nepastebėtume kurčiojo minioje tarp kitų, jo neatskirtume iki tol, kol jis nepradėtų bendrauti kita kalba, t. y. gestų kalba (Davis, 1995). Tačiau tada, kai vizualiai ši skirtybė visuomenei išskyla prieš akis, ji tampa kažkuo, ką reikia įveikti ir nugalėti. Didžiausia problema, kai kalbama apie kurtumą ir kurčiuosius – visada buvo būtent kalba. Vygotskis (1987/1993) rašė, kad „iš žmogaus atėmus kalbą, tylumas atskiria jį nuo socialinių patirčių ir pašalina iš bendrų ryšių su kitais“ (p. 88). Kalbą jis laikė itin svarbia kiekvieno vaiko socialinio gyvenimo dalimi. Tačiau suprato ir tai, kad kurčio vaiko žodinės-sakytinės kalbos vystymasis visai kitoks, lyginant su girdinčio vaiko, vėluojantis, nes kol vaikas nelanko mokyklos, nėra mokomas tarti kalbos garsų, nėra mokomas kalbėti.

Vygotskis pastebėjo, kad tuo metu, kol kurčias vaikas nėra mokomas kalbos, į paviršių veržiasi jam natūraliai būdingi, prigimtiniai dalykai, kaip pvz., įvairios mimikos. O jo teigimu, jas sunku nugalėti, nes kurčias vaikas jau yra praradęs susidomėjimą kalba. Tokiu atveju, suprantant, kad kurčias vaikas užaugs ir vienaip ar kitaip turės dalyvauti visuomenėje, kaip jis sako, belieka jį mokyti kalbos išskirtinai griežtai ir žiauriai, dirbtinomis priemonėmis, nors tai ir nėra patys geriausi sprendimai. Apie kalbos reikšmingumą kiekvienam žmogui kalbėjo ir Stalinas, kuris veikale *Marxism and Problems of Linguistics* pabrėžė, kad kalba buvo „viena iš jėgų, padėjusių žmonėms išeiti iš gyvūnų pasaulio“ (Stalinas, 1950, p. 17), mąstyti ir veikti. Toks Stalino pareiškimas, išaukštinęs žodinę-sakytinę kalbą, nuvertino kitokias komunikavimo formas, pvz. gestų kalbą, o tuo pačiu ir kurčiųjų prigimtinis poreikis, kaip kad poreikį bendrauti ir mokytis gestų kalba.

Stalino nuomonė gestų kalbos atžvilgiu buvo itin smerkianti, kitaip tariant, jis manė, kad toji esanti baisiai skurdi, ribota ir nereikšminga, o ir apskritai, kad gestų kalba „nėra kalba“ (ten

pat). Taigi jo pasisakymas leido aiškiai suvokti, kad šalyje, žengiančiai komunizmo link, nėra vietos tai žmonių grupei, kuri bendrauja tokia primityvia kalba kaip gestų kalba (Shaw, 2017). Paskendę ideologiniuose naratyvuose, sovietai kurčiuosius vertino kaip giminingus laukiniams, atskirtiems dėl žodinės-sakytinės kalbos trūkumo (Shaw, 2017). Tačiau nepametant tų naratyvų, o akylai jais tikint ir sekant, vienintelis būdas kaip kurčiuosius paversti nors kažkiek žmonėmis, atitinkančius „sovietinio žmogaus“ sukurtą idealą, tai buvo mokyti juos žodinės-sakytinės kalbos, nes juk kalba yra esminis ir reikšmingiausias žmonijos kultūros bruožas ir priemonė, kuria bendraudami gauname informaciją ir ja dalinamės (Slorach, 2016), o patį procesą, kaip jos buvo mokoma, matysite kiek vėliau tyrimo empirinėje dalyje.

Sovietų tikėjimas defektologijos moksliniu tikrumu išryškino, kad kūno trūkumus, defektus galima ištaisyti (Galmarini, 2016), taigi tiesiogiai kurtiesiems priklausantį kurtumo defektą, neabejotinai, ja remiantis, taip pat buvo galima ištaisyti. O kaip jau greičiausiai supratote, geriausias būdas tai padaryti – per kalbą, t. y. planingai apgalvojant ugdymo turinio išdėstymą ugdymo procese būtent per žodinę-sakytinę kalbą, taip pamirštant kurčiųjų prigimtinius poreikius būti ugdomiems jiems priimtina gimtąja gestų kalba. Operuojant defektologijai reikšmingais faktais, būdingais ugdant kurčiuosius, teigta, kad mokyklose mokydami akademinių dalykų, įgydami darbinių įgūdžių, ir svarbiausia, mokydami kalbos ir kalbėjimo, kurtieji vaikai po mokyklos baigimo turės galimybių įsidarbinti, stoti į aukštąsias mokyklas (technikumus) ir taip visiškai įveiks savo kurtumo defektą, įsilies į sovietinį kolektyvizmą (Shaw, 2011).

Paradoksalu tai, kad specialiosios mokyklos, įskaitant ir kurčiųjų mokyklas, atokiai pastatytos nuo miesto gyvenimo šurmilio, kontroliavusios vaikų, turinčių negalią mobilumą, pasirodymą viešumoje (negalią turintys vaikai mažai kontaktavo su išoriniu pasauliu: vaikais iš bendrojo lavinimo mokyklų, kitomis bendruomenėmis) (Borodina, 2020), kaip įrankį ar gydomąją priemonę panaudojant defektologiją, turėjo ugdyti naujam gyvenimui pasiruošusius žmones. Koks buvo tokio ugdymo atspindys kurčiųjų ateities gyvenimo perspektyvoje? Ar tikrai, pasitelkiant defektologiją, buvo įveiktas kurtumo defektas? Ieškant atsakymų į šiuos klausimus, pažvelkime į empirinio tyrimo rezultatus.

Empirinio tyrimo organizavimas

Tyrimo metodologija

Kaip ir kiekvienas mokslo darbas, šis taip pat prasidėjo nuo pasiruošiamųjų darbų, kitaip tariant nuo teorinio pasirengimo, pirmiausiai apžvelgiant literatūrą, atspindinčią pasirinktą temą, ją atsirenkant, skaitant, analizuojant (Aleksnavičienė et al., 2020). Tokiu pagrindu buvo suformuota šio magistro darbo struktūra, kuri galiausiai susistemintai pateikta kaip teorinė darbo dalis. Kadangi tyrimas „Kurčiųjų ugdymas Lietuvos SSR“ ganėtinai specifinis, buvo nuspręsta, kad pravartu atlikti Lietuvos kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų ugdymo centro (LKNUC) muziejaus archyvo dokumentų analizę. Čia rasta vertingos informacijos: mokinių ir mokytojų, dalyvaujančių ugdymo procese, fotografijų, kurčiųjų vadovėlis 1 klasei, muziejaus prižiūrėtojos ir puoselėtojos, kad jis gyvuotų, kurčiosios auklėtojos surinktos rašytinės medžiagos apie sovietmečiu besikūrusį kurčiųjų ugdymą ir mokyklas, kuri kaip ir visa kita nugulė gautų tyrimo duomenų interpretaciniuose aprašymuose. Taip pat analizuota vaizdinė medžiaga (gestų kalba), atspindinti kurčiųjų ugdymo Lietuvoje istoriją.

Darbo įvade pagrindžiant praktinį tyrimo reikšmingumą ir naujumą buvo užsiminta, kad Lietuvos visuomenė dar labai mažai žino apie kurčiuosius ir jų ugdymą. Todėl remiantis viena iš kokybinio tyrimo ypatybių: pagrindinė paskirtis – objekto aprašymas, kai ja siekiama gauti duomenų apie mažai žinomą ar mažai tirtą reiškinį (Bitinas, 2006), buvo nuspręsta tyrimo įgyvendinimui pasirinkti būtent kokybinį tyrimą. Jis pasirodė labiausiai tinkamas **tyrimo tikslui** – *Istoriniame ir bendrame negalios suvokimo kontekste atskleisti kurčiųjų Lietuvos SSR ugdymo ypatumus* – pasiekti ir **probleminiam klausimui** – *kokiais būdais, formuojant naują sovietinį žmogų, stengtasi ugdyti kurčiuosius Lietuvos SSR?* – atsakyti. Kokybinis tyrimas siekia padėti suprasti pasaulį, kuriame gyvename ir parodyti, kodėl viskas yra vienaip ar kitaip, tuo pačiu skatina ieškoti atsakymų, kodėl žmonės elgiasi taip, kaip jie elgiasi, kaip formuojasi nuomonė ir požiūris, kaip žmonės veikia aplink vykstantys įvykiai (Hancock et al., 2009) ir pan. Pastarąjį aspektą ypač galime sieti ir su šio **tyrimo objektu** – *kurčiųjų ugdymu Lietuvos SSR*, mat kurčiųjų ugdymas buvo paveiktas sovietinės ideologijos. Kokybinis tyrimas suteikia informacijos apie „žmogiškąją“ tiriamos problemos pusę (Mack, 2005), todėl tyrimo objektas gali būti „aiškinamas per individų realios praktikos subjektyvius aspektus“ (Tidikis, 2003). Akivaizdu, kad tyrimo dėmesys krypsta į konkrečią žmonių grupę ir ugdymą kaip situaciją konkrečioje aplinkoje, tad natūraliai išsigrynina ir tyrimo strategija, ir duomenų analizės prieiga, kuri yra – atvejo studija (analizė) (angl. *case study*).

Tiriant kurčiųjų ugdymą Lietuvos SSR naudotas pusiau standartizuotas interviu metodas, numatant klausimus ir standartizuojant juos tik iš dalies, leidęs kurti laisvesnę atmosferą (Tidikis, 2003), tačiau tuo pačiu suteikęs galimybę užduoti nenumatytus klausimus, taip reaguojant į informantų išsakytas mintis ir tikint, kad jie taip pat padės geriau atskleisti tiriamąjį objektą. Atsižvelgiant į tyrimo tikslą ir probleminį klausimą buvo pasirinktas individualus interviu. Autorės

Inga Gaižauskaitė ir Natalija Valavičienė (2016) pastebi, kad individualius interviu taikyti gali būti paranku siekiant suprasti tiriamą reiškinį tarsi „iš vidaus“. Jos atkreipia dėmesį į tai, kad tokiam pažinimui „iš vidaus“ tyrėjui būtina gebėti kurti ir užmegzti artimą, nuoširdų ir patikimą ryšį, tačiau šį tyrėjo gebėjimą sieja su tuo, kiek jis pajėgus yra užduoti atvirus ir į rėmus neįspraudžiančius klausimus. Tačiau verta paminėti, o gal net labiau pabrėžti, kad bendraujant su kurčiaisiais informantais čia svarbiau ne tik gebėjimas užduoti atvirus klausimus, bet ir gebėjimas bendrauti gestų kalba, kuri jiems yra paties bendravimo pagrindas, užtikrinantis pozityvesnio pokalbio eigą.

Tyrimo dalyviai

Kokybinio tyrimo dalyvių pasirinkimas itin svarbus etapas tyrimo įgyvendinimui, mat kiekvieno jų charakteristikos ar asmeninė patirtis sudaro sąlygas geresniam tiriamojo reiškinio supratimui ir atskleidimui (Gaižauskaitė & Valavičienė, 2016). Svarstant apie tyrimo dalyvių atrankos principus paprastai jie „nustatomi atsižvelgiant į tyrimo tikslą, siekiant gauti atsakymą į iškeltą probleminį klausimą. Todėl tyrimo dalyvių, situacijos ar atvejo atranka dažniausiai yra tikslinė“ (Aleksavičienė et al., 2020). Pasirinkus atlikti kokybinį tyrimą, čia svarbiau ne dalyvių kaip tiriamųjų skaičius, bet tai, į ką atsižvelgiant jie pasirenkami, kitaip tariant, svarbūs dalyvių atrankos kriterijai (Žydžiūnaitė, 2011). Remiantis tokių nuostatų visuma, šiam tyrimui dalyviai atrinkti pagal tikslinės atrankos būdą, pagrindiniu kriterijumi pasirenkant ir laikant – informantų amžių. Dalyvių tyrimui ieškota lankantis Lietuvos kurčiųjų draugijoje (toliau – LKD). Informantais pasirinkti vyresnio amžiaus kurtieji, kurie mokėsi Lietuvos SSR kurčiųjų mokyklose maždaug nuo 1954 m. Viena informantė jaunesnė, mokyklą lankiusi nuo 1977 m. Šiame tyrime dalyvavo 3 moterys ir 2 vyrai. Tyrimo dalyje dalyviai bus užkoduoti raide I, taip nurodant, kad tai informantas, ir šalia jos pridėdant skaičių, žymintį interviu numerį. Taigi galiausiai tyrimo dalyvių koduotė tokia: (I_1), (I_2), (I_3), (I_4), (I_5).

Tyrimo instrumentas

Interviu klausimai, pateikti 1-ame priede (žr. *1 priedą*), parengti dar praktikos metu, kuri vyko 2022 m. spalio-lapkričio mėnesiais. Interviu klausimų rengimas vyko remiantis mokslinės literatūros apie kurčiųjų ugdymą sovietmečiu ir profesinės bei darbinės patirties su kurčiaisiais pagrindu. Individualiam interviu buvo parengta 10 klausimų, pasiliekant galimybę kylančius ir nenumatytus klausimus užduoti pokalbio eigoje. Praktikos metu atliktas ir bandomasis interviu (I_1).

Tyrimo etika

Tyrimo dalyviai buvo kurtieji asmenys, kurie bendrauja lietuvių gestų kalba. Kadangi gestų kalba yra vizuali ir neturi rašytinės, ar garsu paremtos sakininės formos, visus interviu buvo

privalu filmuoti, taip iškeliant etikos svarbos klausimą kokybiniams tyrimams; iš 5 atliktų interviu 4 jų buvo filmuojami gyvų susitikimų metu, vienas ir pats pirmasis (žvalgomasis) interviu, atliktas dar praktikos metu, buvo filmuojamas pasitelkiant kompiuterines technologijas – *Zoom* platformą.

Įgyvendinat kokybinius tyrimus, kai jų tiriamieji yra žmonės, itin svarbu užtikrinti, jog gauta informacija jokiais būdais nebūtų nukreipta ir panaudota prieš juos ir nepadarytų žalos (Rupšienė, 2007; Tidikis, 2003). Kaip tik reikėtų stengtis užmegzti ryšį, pagalvoti apie pozityviai nuteikiančios aplinkos kūrimą, kurioje tyrimo dalyviai jaustų kuo mažiau vidinio nerimo, baimės ar nejaukumo (Žydžiūnaitė, 2011). Todėl čia galime įžvelgti, kad etikos principai reikalingi ne tik tyrėjui dėl galimybės apibrėžti jo paties atsakomybės ribas (Aleknavičienė et al., 2020), bet ir tyrimo dalyviams apsaugoti. Su kiekvienu tyrimo dalyviu buvo susitikta gyvai.

Susitikimų su būsimo tyrimo dalyviais metu remtasi informuoto susitikimo (angl. *informed consent*) (Aleknavičienė et al., 2020; Rupšienė, 2007) principu, kai kiekvienas iš jų buvo informuotas apie tyrimo tikslus, ko juo siekiama, kaip ir kur bus panaudoti gauti duomenys. Suprantant kiekvieno žmogaus asmeninius pasirinkimus veikti arba neveikti, taip pat remtasi pagarbos (Žydžiūnaitė, 2011), laisvanoriškumo, asmens laisvės (Gaižauskaitė & Valavičienė, 2016; Rupšienė, 2007) principu. Suvokiant, kad pasakojimų lietuvių gestų kalba įamžinimui, įrašymui yra vienintelis būdas – filmavimas, dar domėtasi, ar jiems sutikus dalyvauti tyrime jų pasakojimus būtų galima filmuoti; sulaukta teigiamų atsakymų. Antrinių susitikimų metu, kai jau buvo susitikta interviu atlikimui, tyrimo dalyviams dar kartą buvo priminta apie tyrimą, taip pat dar kartą klausta, ar sutinka filmuotis. Atliekant interviu nepamiršta atsižvelgti ir į konfidencialumo, privatumo bei anonimiškumo principus (Aleknavičienė et al., 2020). Visi vaizdo įrašai baigus transkribuoti interviu buvo ištrinti ir pašalinti.

Tyrimo duomenų analizė

Iš interviu gauti duomenys surinkti vaizdiniu (video) formatu, tačiau jų transkribavimui – vertimui iš lietuvių gestų kalbos į lietuvių kalbą – specialių kompiuterinių programų neprireikė. Darbo autorės turima lietuvių gestų kalbos vertimo patirtis ir šios kalbos išmanymas leido interviu transkribuoti, ir gautus duomenis pateikti rašytiniu pavidalu, panaudojant paprasčiausią *Microsoft Word* programą. Transkribuojant stengtasi išlaikyti informantų vartotą kalbą, pažymėti emocingus išsireiškimus, taip siekiant išsaugoti pokalbio unikalumą.

Empirinio tyrimo rezultatai

Kurčiųjų mokyklos Lietuvos SSR: Vilnius, Telšiai, Rusnė

Prieš panyrant į gautų duomenų detalizaciją kurčiųjų mokyklų Lietuvos SSR klausimu, vis tik verta atsigręžti į istorinį kontekstą, stengiantis papasakoti, kad kurčiųjų ugdymas vystėsi palaipsniui, tuo pačiu ir išryškinant tas mokyklas, kurias minėjo kurtieji informantai interviu metu.

Kurčiųjų ugdymo užuomazgų randama dar XIX a. Idėjiniu pradininku steigti pirmąją kurčiųjų mokyklą Vilniuje laikomas Vilniaus vyskupas Jonas Nepomukas Kosakovskis. Suprasdamas, kad mokykla negali gyvuoti be mokytojo, jis nusprendė išsiųsti „Vilniaus vienuolį Anzelmą Zygmuntą į Vieną mokyti“ (Pošytė, 1996, p. 6). Apie tikslesnę vietą, kur 1804-1805 m. Zygmuntas studijavo, knygoje *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego* (2012) nurodo Jacekas Kulbaka, sakydamas, kad vienerius metus jis praleido Vienos kurčiųjų mokykloje. Išlaikęs egzaminą, suteikiantį teisę dirbti su kurčiais vaikais, grįžo į Vilnių ir pradėjo dirbti privačiai. Pošytė mini ir tai, kad Zygmuntas 1806-1810 m. mokytojavo imperatorienės Marijos Fiodorovnos įkurtoje ir remiamoje mokykloje Pavlovske, netoli Sankt Peterburgo; jei prisiminsime darbo teorinę dalį ir tokius autorius kaip Abramovas (1993), Burch (2000), Hakumura (2009), Shaw (2011) ar Williams (1993), pastebėsime, jog tai ta pati mokykla, apie kurią kalba tiek vieni, tiek kiti. Pošytė rašo, kad pagrindinė Anzelmo Zygmunto grįžimo į Vilnių priežastis – Pavlovsko netinkamos ir nepalankios klimato sąlygos jo sveikatai. Zygmuntui sugrįžus į Vilnių vyskupas Kosakovskis jau buvo miręs, tad pirmosios kurčiųjų mokyklos įkūrimas nepavyko, tačiau jis grįžo prie to, nuo ko ir buvo pradėjęs – privataus darbo mokant kurčiuosius vaikus (Pošytė, 1996). Anot jos, 1810 m. Zygmuntas kurčius vaikus (miestiečius) mokė Subačiaus gatvėje (1 paveikslas).

1 paveikslas. 1810 m. šiame Subačiaus g. 24 įsikūrusiame pastate vienuolis Anzelmas Zygmuntas privačiai mokė kurčius vaikus



Šaltinis: LKNUC muziejaus archyvas

Nuo XIX a. buvę bandymai vienaip ar kitaip įkurti kurčiųjų mokyklą Vilniuje nesibaigė ir XX a., o juos geriausiai atspindi LKNUC muziejaus archyve rasto albumo lape (žr. 2 priedą) dailia rašysena įlieti žodžiai: „1925 m. buvo naujai organizuota kurčių-nebylių mokykla, kurią lankyti galėjo tik ponų vaikai. Plačios darbininkų ir valstiečių masės turinčios kurčius-nebylius vaikus, negalėjo mokyti savo vaikų. <...> Sistemingas ir pilnas kurčiųjų-nebylių vaikų mokymas prasidėjo tik tarybinės santvarkos metais. Šis darbas buvo nutrauktas vokiečių okupacijos, ir mokykla 1942 m. buvo uždaryta. <...> 1945 m. – 1950 m. – po Lietuvos TSR išvadavimo vėl buvo organizuojama kurčiųjų-nebylių mokykla. 1944 m. Marija Stelmošenko surinko po karo išblaškytus kurčius-nebylius vaikus. 1945 m. pavasarį Stefa Grinevičienė paskirta LTSR Švietimo ministerijos inspektore, kuri rūpinosi specialių mokyklų darbu. <...> Išskirtos patalpos Konarskio gatvėje 33 (dabar 51)“. Akivaizdu, kad kurčiųjų ugdymo istorija Lietuvoje – vingiuota, ilgai buvusi nesisteminga. Taigi vertinant kurčiųjų ugdymą iš mokslo, didaktinės perspektyvos, planingo ugdymo bruožų jis įgijo tik 1945 m.

Apie pirmąją kurčiųjų mokyklą Vilniuje byloja ne tik albumo lapuose dūlantys žodžiai, bet ir informantų pasakojimai: „<...> 1977 m. <...> lankiau Vilniaus kurčiųjų internatinę mokyklą, dabar tai Lietuvos kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų ugdymo centras Filaretų gatvėje“ (I_1); „Aš mokyklą pradėjau lankyti 1954 m., čia Vilniuje. Mokykla tada buvo Konarskio gatvėje 33. (I_4); „<...> 1954 m. mokyklą pradėjau lankyti <...>. Kurčiųjų mokykla Vilniuje tada buvo Konarskio gatvėje. O vėliau mokykla persikėlė čia, į Filaretų gatvę“ (I_2); „1956 m. aš pradėjau lankyti Vilniaus kurčiųjų internatinę mokyklą“ (I_5). Taigi pirmoji kurčiųjų mokykla 1945 m. buvo įsikūrusi Konarskio g. 33, ir tada vadinosi Vilniaus kurčių-nebylių mokykla.

Kurčiųjų mėnraštyje „Akiratis“ išspausdintame straipsnyje *Senoji Vilniaus mokykla* (2019a), jo autorė Ramunė Buikauskienė dalijasi ilgametės mokytojos Genovaitės Ruzgienės prisiminimais apie mokyklą: „<...> kurčiųjų mokykla stovėjo vienoje gražiausių Vilniaus vietų – senojo Vingio parko pakraštyje, Konarskio gatvėje. <...> Tai buvo senas, nusilupinęjusias, kažkada tamsiai raudonais dažais dažytas, medinis dviejų aukštų namas, nežinantis, į kurią pusę krypti pastatas. <...> Visą mokyklos fasadą juosė dvi eilės medinių, sukrypusių balkonų <...>“ (p. 14). Keli informantai taip pat prisiminė senąją kurčiųjų mokyklą: „Nebuvo didelė mokykla, medinė“ (I_2); „žinau iš kitų pasakojimų, kad po karo pasaulinio, čia jau to antro, tai ten mokytojai turėjo daug dirbti, nes pastatas buvo senas, be durų, langų. Labai reikėjo tvarkyti ir remontuoti jį“ (I_5). Išsakytus žodžius apie senąją kurčiųjų mokyklą atspindi ir LKNUC muziejaus archyve rasta fotografija (2 paveiklas).

2 paveikslas. Vilniaus kurčių-nebylių mokykla Konarskio g. 33, 1945 m.



Šaltinis: LKNUC muziejaus archyvas

Mokyklos branduolį sudarė patyrę mokytojai, kurčiųjų specifikos žinovai, surdopedagogai ir geri specialistai: direktorės pareigas užimanti Agnė Pacenkaitė, Jonas Glembockis, Marija Stelmošenko. Apie jų darbą taip atsiliepia vienas informantas: „*Jonas Glembockis ir Marija Stelmošenko du žymūs kurčiųjų pedagogai. Jie abu baigė specialiąją pedagogiką, turėjo metodikas, kaip dirbti su kurčiaisiais*“ (I_1). Kitas informantas dėmesio skyrė Glembockiui, kuris buvo įvardintas kaip „<...> *labai nusipelnęs kurtiesiems* <...>“ (I_5). Kūrėsi nepalankiomis sąlygomis, vis tik mokytojai visomis išgalėmis stengėsi, kad mokykla gyvuotų (Buikauskienė, 2019a).

Pokario laikotarpiu įsikurti nebuvo lengva, tačiau drąsos ir ryžto tuometiniams kurčiųjų mokytojams galėtų pavydėti kiekvienas. Pacenkaitė rašė, kad „<...> apsitvarkę, skelbėmės visai Lietuvai, ir pradėjo mums vežti naujus nebyliukus, kaip paprastai mes savo globotinius vadindavome. Pirmaisiais mokslo metais turėjome jų apie pusę šimto, o vėliau – apie šimtą“ (2019a, p. 15). Pasak Buikauskienės (2019a), mokykloje daugėjant mokinių skaičiui, joje būti tapo ankšta ir „1949 m. mokykla gavo keletą kambarių Giedrio (dabar Šv. Ignoto) gatvėje. Ten įsikūrė bendrabutis. Mokiniai į pamokas kasdien eidavo apie trejetą kilometrų“ (p. 15). Apie vietos trūkumą mokykloje užsimena ir vienas informantas: „*Mokykla buvo Konarskio g., o bendrabutis Bokšto g. Žiemą šalta, o mes maži, bet eidavom po du sustoję, bet nesirgom, kažkaip užsigrūdinę buvom. Reikėdavo gal 3 km eiti*“ (I_2). Klausimų kelia minima bendrabučio vieta. Darbo autorei asmeniškai teko bendrauti su Buikauskiene, dar perklausti, pasitikrinti, tačiau ji patikėjusi, kad mokyklos bendrabutis buvo įkurtas dabartinėje Šv. Ignoto gatvėje, o ir Pošytė (1996) nurodo tą pačią gatvę, tad informanto minimą Bokšto gatvę galima vadinti netyčiniu primiršimu.

Tuometinio švietimo ministro (kas jis – straipsnyje neįvardyta) vizitas kurčių-nebylių mokykloje jam pačiam kėlė susirūpinimą; mokyklai reikėjo naujų patalpų, tad Švietimo ministerija skyrė finansavimą naujos mokyklos statyboms (Buikauskienė, 2019b). 1957 m. mokyklai vadovauti

pradėjo Bronius Jauniškis, kuris, anot Buikauskienės (2019b), buvo atsakingas už vietos naujajai mokyklai parinkimą, statybos darbus. Dar viename rastame albumo lape (žr. 3 priedą) galime pamatyti, kad jau „1960 m. sausio 10 d. baigiama pasatyti nauji rūmai Filaretų 36 ir persikeliami į juos. Mokinių skaičius išauga iki 156. Įrengti klausos, biologijos, fizikos kabinetai, siuvimo, batsiuvių ir stalių dirbtuvės. <...> Paruošiami skverai, klombos. Pasodinamas <...> sodas (1961 m.), užveisiamas kolekcinų medžių skyrius, įruošama vaikų žaidimų miestelis ir lauko klasė bei geografijos aikštelė“. Didelės, tvarkomos teritorijos vaizdais išlikęs ir informantų atmintyje: „Šalia mokyklos anksčiau buvo labai labai daug gėlių, rožių, tulpių, nu daug visokiausių“ (I_2); „Mokykla gražioj vietoj, daug medžių, daug vietos, aplinka didelė, pavasarį reikėdavo tvarkytis. Prie mokyklos sodindavome gėles. Oi, kiek daug buvo. Rožių krūmų daug buvo“ (I_5); „O dar turėjome labai didelį sodą, daržą“ (I_4); „<...> daržą turėjom, daržoves augindavom, kopūstus, agurkus, gėles sodindavom“ (I_1). Kartu su mokyklos kaita, įsikūrimu naujoje vietoje taip pat keitėsi ir jos pavadinimas; 1960 m. ji pervadinta į – Vilniaus kurčiųjų mokyklą-internatą.

Gali susidaryti įspūdis, kad kurčiųjų mokykla pokariu buvo tik Vilniuje, tačiau keli informantai paminėjo, kad kurčiųjų mokyklos dar buvo Telšiuose ir Rusnėje: „<...> lankiau kurčiųjų internetinę mokyklą Telšiuose, 1963 m. pradėjau ją lankyti“ (I_3); „<...> nuo 1956 m. mokyklą lankiau Rusnėje“ (I_4). Apie šias mokyklas sunku plačiau pakomentuoti, nes darbo autorei nepavyko rasti išsamesnės informacijos, pagrindžiančios jų istoriją ir susikūrimą, tad belieka remtis informantų pasakojimų nuotrupomis.

Oralizmu paremtas ugdymas

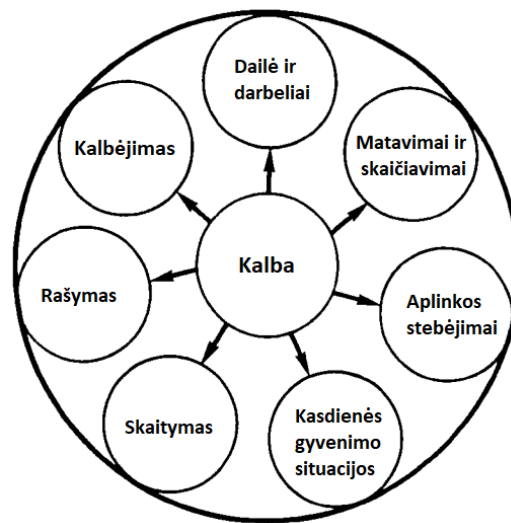
Teorinėje darbo dalyje aptarėme oralizmo įsigalėjimą iškart po 1880 m. Milano kongreso. Kaip matome, jo ištakos iš ten, tačiau jis puikiai prigijęs ir sovietmečiu. Oralizmo taikymas kurčiųjų ugdyme čia buvo itin paveikus, ypač siejant jį su sovietine defektologija, kuri formavosi kovojant su idealistine ideologija ir pažiūromis į „nenormalų“ vaiką ir jo mokymą (D'iachkov, 1968), ir Stalino žodinės-sakytinės kalbos išaukštinimu, dėl kurio gestų kalbai atsirasti kurčiųjų mokykloje nebuvo jokių galimybių, tad oralizmas tapo puikia priemone stengtis įveikti kurtumo defektą ir tariamai transformuoti kurčiuosius į „sovietinius žmones“.

Apie tvirtą oralizmo įsigalėjimą ir nuolat lydintį kalbėjimą, skaitymą iš lūpų atskleidžia informantų pasakojimai: „Per lietuvių kalbos pamokas tai kalbėdavome ir kalbėdavome, tikrai to buvo daug. <...> Mokytojos stalas būdavo viduryje ir ji prie jo stovėdavo ir labai lėtai kalbėdavo. Mes, vaikai, tada turėdavom žiūrėti į mokytojos lūpas ir iš jų nuskaityti, ką ji sako ir užrašyti. Būdavo ne tik žodžiai sakomi, bet ir sakinius skaitydavo ir mes turėdavom užrašyti“ (I_1); „Mokytoja kalbėdavo, o mes nuo lūpų turėdavome nuskaityti ir tada užrašyti. <...> Su kalba mus laužė stipriai <...> O mokytojai kalbėjo visur, per visas pamokas“ (I_2); „Visose pamokose kalbėti

liepdavo <...> Šnekamoji kalba buvo visur“ (I_3); „Mokytojai kalbėjo su mumis“ (I_4); „Mokytoja tik kalbėdavo, mokydavomės skaitymo iš lūpų. <...> o mes žiūrėdavom ir turėdavom parašyti, ką ji sako“ (I_5). Informantai dalijosi ir mokymosi naudojant oralizmo metodą sukeltais sunkumais, kuriuos patiems teko išgyventi: „Labai į lūpas turėdavom žiūrėti, akys paskausdavo, kaip įtemptos būdavo, nes taip visą dieną žiūrėt buvo sunku, kurtiesiems taip netinka“ (I_3); <...> Sunku buvo visą dieną žiūrėt į lūpas“ (I_5).

Akivaizdu, kad kalba sovietmečiu kurčiųjų mokyklose buvo jų ugdymo centrinė ašis, kaip kad galime pastebėti ir iš Donaldo F. Moores (1972) vizualiai pateikiamos schemos (3 paveikslas).

3 paveikslas. Kalba – centrinė kurčiųjų ugdymo ašis sovietmečiu



Šaltinis: Donald F. Moores (1972)

Anot jo, kalba yra komunikacijos priemonė pati savaime, todėl ir jos mokymas turi vykti atsižvelgiant į šią nuostatą, t. y. kurčiuosius mokyti kalbos tam, kad jie galėtų komunikuoti su kitais. Be kita ko, jis pastebi ir tai, kad be kalbos jokie kiti dalykai negali būti mokomi efektyviai. Negalėtume prieštarauti Moores išsakytai nuomonei, nes kalbiniai vaiko gebėjimai reikalingi visur, tiek mokantis, tiek bendraujant. Tačiau akivaizdu ir tai, jog kalbos formavimuisi reikia klausos (Stepanova, 2000). Girdintis vaikas tik gimęs pradeda reaguoti į garsą. Vadinasi, augant kalbinėje, garsu grįstoje aplinkoje, kurioje girdimi žodžiai, kai su juo bendraujama, jo paties žodynas nuolat plečiasi. O turint žodyną, vėliau formuojamas ir kalbos gramatinis taisyklingumas. Tik čia kyla klausimas: kaip pradėti formuoti kalbą, kai vaikas nuo gimimo yra kurčias ir natūraliai besivystančio žodyno neturi? Geriausiai į šį klausimą atsako patys informantai: „Žodžius <...> reikėdavo mokytis mintinai“ (I_2); <...> reikėjo naujus žodžius mokytis mintinai“ (I_3). Taigi matome itin specifinį, ar net galėtume sakyti – dirbtiną būdą, kaip pradedama konstruoti kurčio vaiko kalba, kai kiekvieną žodį jis pirmiausiai turi išmokti mintinai.

Tačiau čia dar išryškėja ir tai, kad kurčio vaiko žodinė atmintis, lyginant ją su girdinčio vaiko, vystosi vėluojant. Mūsų geresniam supratimui, kodėl kurčio vaiko kalba yra vėluojanti, remkimės informantės, kurčiųjų mokyklą pradėjusios lankyti 1954 m., mintimi: „*Mokyklą pradėjau lankyti, kai man buvo 8 metai <...> Pradėjau nuo parengiamos klasės, nes darželio nebuvo*“ (I_2); Taigi aišku, kad kurčias vaikas kalbos pradėdavo mokytis tik atėjęs į mokyklą, iki tol, jo gyvenime dažniausiai nebuvo jokios kalbos. Kitaip tariant, kai girdintis vaikas jau turėjo platų žodyną, gebėjo greitai įsimint naujus žodžius pagal reikšmę, suprasti ir savo kalboje vartoti gramatinę raišką, kurčias vaikas dar tik pradėdavo mokytis įsiminti pirmuosius žodžius (Solovjovas et al., 1971).

Pirmiausiai kurtieji vaikai buvo mokomi įvardinti artimiausioje aplinkoje esančius daiktus, t. y. daiktavardžius, nes formuoti kitas gramatinės žodžių kategorijas kurtiesiems vaikams sekasi labai sunkiai (Solovjovas et al., 1971). Žodžių mokymąsi pradžioje lydėdavo vaizdas: pieštas ranka, spausdintas vadovėlyje, ar demonstruojamas gyvais pavyzdžiais, taip parodant jų reikšmę, o tuo pačiu ir mokantis jį skaityti, atpažinti iš lūpų, aiškiai tarti. Vėliau kurtieji buvo mokomi formuoti žodžių junginius, sakinio kontravimo taisyklių, ir galiausiai – išmokti naudoti praktiškai, tiek kalbant, tiek rašant (Barzdonytė-Morkevičienė, 2000).

Vaikams augant, atitinkamai keitėsi ir užduotys, t. y. jos sunkėjo: „*Prisimenu <...>, kai turėdavome skaityti, pradžioje pamokos mokytoja ant lentos klausimus rašydavo, o knygoj tada reikėdavo atsakymų ieškoti. <...> Prisimenu, kad pavyzdžiui, sakiniuose turėdavom pažymėti veiksnį, tarinį, pažyminį ir panašiai*“ (I_1); „*<...> Atpasakojimus pagal klausimus rašydavome <...>*“ (I_4); „*<...> vėliau sakiniai, kaip ką pasakyt, užrašyt. Skaitydavom. Būdavo klausimai-atsakymai, reikėdavo mokėti teisingai atsakymą parašyti*“ (I_2); „*Skaitėm, o paskui atpasakojimus mokėmės rašyti, klausimus surašydavo, o mokydavomės kaip atsakyt, o atpasakojimai tai įvairūs irgi buvo. Kartais rašydavom po to, ką paskaitėm, kartais po veiklų įvairių, ten pavyzdžiui, ką tu veikei lauke?*“ (I_5). Kurtieji taip pat rašė ir diktantus: „*Prisimenu, kad rašydavom diktantus <...>*“ (I_2); „*<...> Diktantus rašydavome <...>*“ (I_4); „*Diktantai tokie buvo, mokytoja kalba, o mes žiūrėdavom ir turėdavom parašyti, ką ji sako*“ (I_5).

Kalbant apie diktantus, sakinių rašymus – jie rėmėsi kasdienėmis situacijomis. Svarbiausia buvo mokytis tam, kad tą išmokimą jie panaudotų praktiškai: bendraudami su aplinkiniais, dalyvaudami mokyklinėje veikloje, praverstų buityje (Martišiūtė, 2000). Kitaip tariant, kurtieji buvo ruošiami dalyvavimui socialiniame gyvenime, kuriame reikės ir kalbos suvokimo ir gebėjimo pačiam ja bendrauti. Darbo autorei nepavyko rasti kalbos ugdymo vadovėlių, naudotų, tarkim, nuo 1954 m. Tačiau rado 1971 m. išleistą lietuvių kalbos vadovėlį, skirtą kurčiųjų mokyklų 1 klasei, tad keletas užduočių pavyzdžių pateikiama 4-ame priede (žr. 4 priedą).

Nors gestų kalba buvo uždrausta pamokose: „*Griežtai jokių gestų*“ (I_3); „*<...> jau per pamoką klaseje griežtai ne*“ (I_4), kartais ji vis tik „išlysdavo“ natūraliai. Tikėtina, kad iš vaikiško

užmaršumo, kai ja negalima bendrauti, ar priešingai – iš prigimtinio poreikio ja bendrauti, o gal iš abiejų sąveikos, nes vis tik kas uždrausta – visada labiau vilioja. Kad ir kaip būtų, net menkiausi rankų šmėstelėjimai pamokų metu mokytojų buvo vertinti ganėtinai griežtai: „*Jei mes tarpusavyje vaikai paplepėdavom, tai su liniuote gaudavom per nagus. Draudė per pamokas <...>*“ (I_2); „*Per pamokas labai griežtai, nebuvo galima. Per rankas gaudavom su liniuote. Nebūdavo, kad stipriai, bet gaudavom. Ir Rusnėje, ir Vilniuje*“ (I_4); „*Gestų kalbos nebuvo, aišku, tada nei mes tiek jų mokėjom, nei mokytojai, bet ir draudė, o mes vis tiek vaikai, būdavo, kad ir per pamoką tais gestais kažką pasisakydavom, tai pykdavo mokytojai, neleido, su liniuote gaudavome per rankas. Reikėdavo ant stalų rankas sudėjus laikyti*“ (I_5). Akivaizdu, kad su liniuotėmis trenkiant vaikams per rankas, ar prašant jas laikyti ant stalų, kurtieji pamokų metu buvo muštruojami ir disciplinuojami, o ir vieno, ir kito reikėjo ne tik tam, kad jie išmoktų kuo geriau kalbėti, tai taip pat buvo ir tarsi perspektyva į ateitį, nuo jaunų dienų kurti automatiškai paklūstantį, nuolankų (Foucault, 1998) ateities darbininką.

Vis tik, anot informantų, būdavo išimtinių atvejų, kai vieną kitą gestą parodydavo ir patys mokytojai: „*Labai labai retai, bet būdavo kartais, jei jau ten kažkokia situacija rimta, ar kažką norėdavo išaiškinti labai ir jau matydavo, kad kitaip nepaaiškins*“ (I_2); „*<...> jei kažką sunkiau pasakyt būdavo ir mum suprast, tai vos vieną kitą gestą mokytojas parodydavo*“ (I_3). Pasak Annos Komarovos ir Michaelo Pursglove (2005) kurtiesiems gestų kalba leista bendrauti ne pamokų metu. Ir kaip sako informantė, nors „*<...> tais laikais gestų niekas puikiai nemokėjo, nei vaikai, nei mokytojai <...>*“ (I_1), vis tiek visi naudojosi net mažiausia galimybe ja bendrauti pertraukų metu: „*Per pertraukas gestais buvo galima bendrauti*“ (I_3); „*Leisdavo per pertraukas tarpusavyje gestų kalba bendrauti*“ (I_4). Tačiau svarbu paminėti, kad bendravimas gestų kalba vyko tik tarpusavyje, draugų ratelyje, mat: „*<...> jei jau reikėdavo su mokytojom, auklėtojom, kad ir per pertraukas, tai be gestų*“ (I_4).

Interviu metu išryškėjo ne tik tai, kad visas kurčiųjų mokymasis vyko per kalbą, bet ir tai, kokios dar papildomos priemonės buvo pasitelkiamos jai ugdyti: „*<...> ant suolų <...> prietaisai, reguliuojantys garsus. Ant mokytojo stalo mikrofonas. Per pamokas vaikai užsidėdavo klausos aparatus*“ (I_1); „*<...> per lietuvių naudodavom ausines, pas kiekvieną ant stalų jos buvo <...> užsidėdavome jas, kad sugaudytume geriau garsą. Pas mokytoją ant stalo stovėjo prietaisas toks, o ji per mikrofoną kalbėjo, o nuo to aparato prie mūsų stalų ir ausinės pajungtos buvo*“ (I_2); „*Pas mokytoją ant stalo ten toks prietaisas stovėdavo ir nuo jo laideliais mūsų ausinės būdavo sujungtos. Iš pradžių tas ausines turėjo kiekvienas ant suolo, jos buvo įtaisytos*“ (I_4); „*Turėdavom tokias ausines. <...> tai jas užsidėdavom, kad mums padėtų tą garsą pastiprinti, sugaudyti*“ (I_4). Informantų minimos ausinės, mikrofonas, ant mokytojo stalo stovintis pagrindinis aparatas, savo laideliais besidriekiantis link kiekvieno mokinio stalo, mikrofonas yra – garsą stiprinanti aparatūra.

Kadangi kalbos išmokimui svarbi klausa, kurčiųjų ugdyme buvo stengtasi panaudoti jų klausos likučius, t. y. lavinti klausą, o juolab, kad kurčiųjų mokyklas lankė ne tik jie, bet ir vaikai, turintys kitus klausos sutrikimus, pvz. neprigirdintieji. Taip pat, jei vaikui nustatytas kurtumas, tai nereiškia, kad jis negirdi jokių garsų, kartais jo ausis gali reaguoti į padidintą garsą, todėl kurčiųjų mokyklų klasėse naudota klausymosi įranga, kurių paskirtis buvo padėti mokiniams atskirti garsą (Gallaudet University, n. d.). Darbas su šia aparatūra reikalavo mokytojų išmanymo, kaip tinkamai su ja elgtis, kad garsas būtų ne per stiprus, nekeliantis skausmo, mat kartais įjungus ji galėdavo cypiti ar užti (Martišiūtė, 2000).

Kalbėdami apie garsą stiprinančią aparatūrą ir ausines, kurias turėjo naudoti, informantai taip pat užsiminė, jog jų suolai būdavo statomi ne įprasta eilių rikiuote: „Klasėje suolai būdavo sustatyti panašiai kaip U raidės forma <...>“ (I_1); „Klasėje sėdėdavom suoluose, kurie buvo sustatyti lenktai. Ne tiesiai, bet kaip U forma <...>“ (I_2); „<...> mūsų stalai puslankiu sustatyti“ (I_4) (5 paveikslas). Verta paminėti, kad pasisakę informantai kalba apie Vilniaus kurčių-nebylių mokyklą. Informantas (I_3), mokėsis Telšiuose, apie tai nieko neužsiminė, o informantas (I_4) nepasakojo apie Rusnėje buvusią kurčiųjų mokyklą, o šiuo klausimu kalbėjo tik apie Vilniaus. Tačiau tikėtina, kad visos kurčiųjų mokyklos, tuomet įgyvendinusios kurčiųjų ugdymą, pernelyg išsiskirti negalėjo. Dar kiek pratęsiant suolų išdėstymo klausimą puslankiu, galime manyti, kad jis buvo pasirinktas dėl galimybės visiems vieni kitus geriau matyti; mokytojui kalbančius mokinius, o mokiniams – kalbantį mokytoją, kurio lūpas turėdavo „sekti“ akimis, nes mokytojo stalas, kaip būdinga tradicinėms mokykloms, užėmė garbingą klasės centrą: „mokytojos stalas per vidurį stovėjo“ (I_2); „Mokytojo stalas klasės viduryje buvo <...>“ (I_4).

5 paveikslas. Kurčiųjų mokinių klasėse stalai buvo statomi puslankiu



Šaltinis: LKNUC muziejaus archyvas

Ugdymo turinys

Apie kurčiųjų ugdymo programas informacijos itin mažai. Jos minimaliai, ir tik apie Vilniaus kurčių-nebylių mokyklą, pateikia Pošytė (1996), rašydama, kad 1945 m. joje buvo dirbama pagal aštuonerių metų mokymo programą, t. y. per aštuonerius metus kurtieji mokiniai turėjo baigti pradinės mokyklos kursą. O vartant mokyklos archyvo dokumentus, vėlgi to paties jau minėto albumo lapus, aptiktas vienas sakiny: „1950 m. remiantis RTFSR programomis, sudarytos naujos kurčiųjų mokyklos programos“. Pošytė taip pat mini, kad 1972 m. mokykla „pradėjo dirbti pagal naujas sąjungines programas, 1985 metais vėl gautos naujos programos, pagal kurias ir buvo dirbama iki 1991 metų“ (p. 14-15). Apie Rusnės ir Telšių kurčiųjų mokyklų ugdymo programas rašytinės ir detalesnės informacijos rasti nepavyko. Tačiau dar duomenų analizės etape išryškėjo, jog skirtumų ugdymo turinio prasme tarp minėtų kurčiųjų mokyklų nebuvo. Taigi šiame poskyryje, kad ir bendriausiais bruožais, remiantis iš informantų pasakojimų surinktais duomenimis, bus stengiamasi atskleisti ugdymo turinį.

Pasiteiravus informantų, ar mokomieji dalykai skyrėsi nuo girdinčiųjų mokyklų, jie pasakojo, kad: „...<...> dalykai panašiai, istorija, geografija, lietuvių kalba ir jos gramatika, matematika“ (I_1); „<...> ne turbūt, mokėmės kaip ir visi. Tuos pačius dalykus <...>“ (I_2); „visi dalykai, matematika, fizika, chemija, istorija, geografija, tas pats“ (I_4); „Ne ne, tie dalykai lietuvių, matematika, istorija, geografija, chemija, fizika <...>“ (I_5). Mokomųjų dalykų skirties tarp Vilniaus ir Telšių mokyklos taip pat nematyti: „Kad mokėmės biologiją, matematiką, fiziką, chemiją, istoriją, lietuvių kalbą“ (I_3). Informantas (I_4) mini, kad „fizikos Rusnėje nebuvo <...>“, tačiau tikėtina, kad fizika prasidėjo nuo 9 kl., kurią jis lankė sugrįžęs į Vilnių: „Paskui į 9 kl. vėl grįžau į Vilnių“ (I_4).

Informantai užsiminė ir apie istorijos pamokas: „Mažai prisimenu <...> istorijos pamokas, nebuvo taip, kad ten labai aiškiai, suprantamai pasakotų per tas pamokas, labai paviršutiniškai viskas vyko“ (I_1); „<...> daug ko nemokė, nepasakojo, slėpė. Tik vėliau jau gyvenime sužinojau, kad Lietuva buvo okupuota Rusijos. Mums tai to niekas nesakė. Tik kad Rusija kariavo. Ir vėliau jau 1990 m. po nepriklausomybės tik sužinojau, kad taip buvo. Irgi akys man išsiplėtė, kai sužinojau“ (I_2). Panašius jausmus išgyveno ir Telšių kurčiųjų mokyklą lankęs informantas: „Ten kokia istorija, tai pavyzdžiui, niekas nepasakojo daug, gal ten apie Vytautą koki, bet vos vos. Kad Rusija užgrobė Lietuvą, tai viską slėpė. O tada tai aš nesupratau. Žinojom, kad karas buvo, bet kad užpuolė tai ne. Bet tai čia Stalinas taip padarė su savo valdžia, kad slėpti reikia“ (I_3). Čia aiškiai matyti, kaip po tikrovės faktų slėpiniais žydėjo „diegiamos socialistinės nacijos“ samprata, kai buvo „nutylima, iškreiptai ar vien tamsiomis spalvomis vaizduojama viskas, kas liudija apie Lietuvos valstybingumą“ (Kuzmickas, 2015, p. 27), taip stengiantis perrašyti Lietuvos istoriją.

Informantai kalbėjo apie fizinio lavinimo pamokas, kurios vyko Vilniuje: „<...> sportuodavome lauke, vasarą stadione, bėgioti reikėjo aplink jį, <...> mankštą įvairių darėm. Žiemą eidavome su slidėmis. Buvo ir baseinas prie mokyklos, vasarą maudydavomės per pamokas“ (I_5); „Per sporto pamokas eidavom ten [į baseiną –M. P.] plaukiot. Taip vieną pamoką, 45 min ir viskas. <...> Žiemą slidinėdavom su slidėm, su pačiūžom“ (I_2). Informantas (I_4) pamena, kad Rusnėje „Labai daug vertė sportuoti. Pamenu, kad <...> po pamokų, prieš pietus visada liepdavo apibėgt kokius 3 ratus aplink stadioną“. O Telšių mokykloje „auklėtojos <...> Varydavo pirmiausiai mankštos į lauką daryti, bent kokių 30 min. Ir nesvarbu buvo, ar oras geras, ar ne, vis tiek varydavo“ (I_3). Iš informantų pasakojimų matyti, kad fizinis lavinimas mokyklose, net ir specialiosiose, vyko įvairiais būdais, tiek pamokų, tiek ne pamokų metu (Zilberman, 1982). Tačiau susidaro įspūdis, kad Rusnės ir Telšių mokyklose būta tam tikros prievartos, tik neaišku – kodėl. Tačiau galime tai kiek pasvarstyti. Pirmiausia remkimės teiginiu, kad fiziniu lavinimu norėta sukurti ne tik į socialinį, politinį gyvenimą įsitraukusį, ideologines nuostatas pripažįstantį ir visai kaip komunistinę moralę įgijusį „sovietinį žmogų“ (Matthews, 1982), bet taip pat dar ir gerai atrodantį, sveiką ir stiprų. Arba dar galime manyti, jog kurtiesiems vaikams buvo suteikta galimybė ugdytis stiprius fizinius įgūdžius tam, kad galėtų siekti sportininko karjeros. Ypač po Sovietų Sąjungai nusišypsojusios sėkmės 1952 m. Helsinkyje vykusiose Olimpinėse žaidynėse, kurios turėjo įtakos sporto judėjimui atsirasti (Zilberman, 1982). Tačiau atsižvelgiant į tuometį vyravusį požiūrį į kurčią žmogų: „Atrodė tada visiems <...>, kad mes kaip raupsuoti kokie, kaip kokie bjaurybės“ (I_2); „<...> žiūrėjo į mus kaip nežinau, siejo su tuo, kad mes protiškai atsilikę“ (I_4), kažin ar sportuoti versta iš gerų paskatų. Informantai (I_3) ir (I_4) – vyriškosios lyties atstovai, o (I_2) ir (I_5) – moterys. Pastarosios nekalba apie prievartą, bet fizinio lavinimo pamokas mini tarsi su pasitenkinimu ir „lengvumu“. Galbūt toks skirtumas galėjo būti dėl Chruščiovo įgyvendintos politikos mergaitėms ir berniukams taikyti skirtingą disciplinavimą ir reikalavimus, berniukus labiau orientuojant į karinį pasirengimą (Matthews, 1982), net jei jie ir negalėjo atlikti karinės tarnybos dėl kurtumo. Tačiau labiausiai peršasi mintis, kad fizinio lavinimo pamokose keltas spaudimas berniukų, vaikinių atžvilgiu, galėjo būti siejamas su jų prigimti, dėl kurios, tariamai, dažniau nusižengiama bendroms tvarkos ir elgesio taisyklėms, taip siekiant įskiepyti jiems tinkamo elgesio normų, tarkim, drausmingumo ar paklusnumo, kurios turėtų praversti ne tik mokantis, bet ir ateityje, kai reikės „atsiduoti“ darbui.

Labai trumpai informantai užsiminė apie rusų kalbos pamokas vyresnėse klasėse, tiek Vilniuje: „Nuo 9 iki 12 kl. mokykloj buvo mums rusų kalbos pamokos“ (I_2), tiek Telšiuose: „<...> vyresnėse klasėse. Nuo parengiamos iki 8 kl. buvo tik lietuvių kalba, o rusų kalbos nebuvo. Paskui nuo 9 kl. prasidėjo, iki 12 kl. buvo“ (I_3).

Kurtieji buvo mokomi socialiai naudingo darbo, pavyzdžiui, talkininkaujant mokyklos teritorijoje: „<...> aplinką tvarkydavom <...>. Lauke daug dirbdavome“ (I_1); „Prisimenu, kad lapkričio ir balandžio mėnesiais į talką eidavom. Teritorija didelė, tai viską viską reikėdavo sutvarkyti būtina. Žiemą ir sniegą kasdavom kieme“ (I_2); „Būdavo, kad reikėdavo ir lauke padirbti <...>. Mokykla gražioj vietoj, daug medžių, daug vietos, aplinka didelė, pavasarį reikėdavo tvarkytis. <...> Rudenį lapus reikėdavo grėbti, nes daug lapų prikrisdavo nuo medžių“ (I_5). Telšiuose taip pat būta tokių veiklų: „Po pietų <...> ne tik poilsiaudavom, bet ir padirbt reikėdavo kartais. Lapus rudenį grėbdavom, kaip talka tokia būdavo. Žiemą, kai daug sniego buvo, reikėdavo nukasti kiemą. Nuo 4 klasės tokius darbus dirbom“ (I_3). Socialiai naudingą darbu galime laikyti ne tik savo kiemo tvarkymą ir priežiūrą, bet ir darbą pas kitus žmones, užsiimančiais agrarinio ūkio vystumu, juolab, kad sovietmečiu tikėta, jog vaikų mokymas dirbti kaime padeda kurtis žmogaus ir gamtos tarpusavio ryšiui (Zajda, 1979). Todėl mokiniai būdavo vežami dirbti į kolūkius: „<...> važiuodavom į kolūkį Paberžėje padėti dirbti, nuo rugsėjo ten iki maždaug lapkričio. <...> bet irgi jau čia vyresni šiek tiek važiuom <...>“ (I_2); „Prisimenu, kad kolūkyje dirbdavome, važiuodavome ten bulvių kasti“ (I_3).

Lauko-gamtinė aplinka kurčiųjų mokytojams kartais atrodė palanki terpė ir jų kalbiniams gebėjimams plėtoti, aptariant artimiausią aplinką, pavartojant išmokus žodžius, frazes: „Eidavome į lauką, tai mokė ir medžių, ir gėlių pavadinimus. Orą apkalbėdavom“ (I_2); „Vesdavosi į lauką mokytoja. Būdavo truputį. Pavyzdžiui, išeidavom į lauką, klausdavo kas čia, kas čia“ (I_3); „tai ir padirbdavome ir tuo pačiu pasimokydavome, nes būdavo, kad klausia kažko, o reikėdavo atsakyti“ (I_4); „Nerašėme lauke, bet kalbėti reikėjo. Mokytoja klausdavo, pavyzdžiui, kas čia auga? Reikėdavo atsakyti jai, čia auga morkos“ (I_5). Informantės (I_5) pasakymas „nerašėme lauke“ verčia manyti, kad apie platesnes mokymosi lauke galimybes, pavyzdžiui, siejant jį su patirtiniu mokymusi, nebuvo svarstomos. Viena vertus, atrodo, kad čia ir buvo patirtinis mokymasis. Tačiau jei remsimės Johno Dewey (1997) patyrimo samprata, pastebėsime, kad jam būdingi du elementai: aktyvusis ir pasyvusis; aktyvusis elementas yra veikla/ bandymas, o pasyvusis – pasekmės išgyvenimas. Kitaip tariant, ryšiai tarp veiklos/ bandymo ir jo suvokimo sukuria patyrimą. Taigi matyti, kad veiklos apmąstymo nebuvo. Todėl toks mokymasis lauke atrodo labai minimalistinis, mechaniškas ir paviršinis, lyg su ta mintimi „kad tik kurčias vaikas nepamirštų vienos ar kitos frazės“, kurios jam reikės dalyvaujant bendroje socialinėje aplinkoje.

Pasak Markso, vaikai, saulaukę tam tikro amžiaus, turi virsti suaugusiaisiais, paklūstančiais bendram gamtos įstatymui būti darbininku, mat norint valgyti turi veikti ne tik galva ir protas (Zajda, 1979). Vilniaus kurčių-nebylių mokyklą lankę informantai dalijosi mintimis, kai tekdavo patiems užsiauginti įvairių daržovių (6 ir 7 paveikslai): „Mus varydavo auklėtoja į lauką, <...> daržą turėjom, daržoves augindavom, kopūstus, agurkus, gėles sodindavom“ (I_1); „Kopūstus,

agurkus, pomidorus, morkas sodinome“ (I_5); „O dar turėjome labai didelį sodą, daržą, <...> tai ir padirbdavome <...>“ (I_4).

6 paveikslas. Vilniaus kurčių-nebylių mokyklos mokiniai, besidarbuojantys šalia mokyklos buvusiam darže



Šaltinis: LKNUC muziejaus archyvas

O kad rankos būtų įdarbintos ne tik maisto auginimui, bet gebėtų kurti ir grožį, ugdantį vaiko estetinį suvokimą, mokyklos aplinka Vilniaus kurčių-nebylių mokykloje skėsdavo žiedų jūroje: „<...> gėles sodindavom“ (I_1); „Tai liepdavo man gėles sodinti. Šalia mokyklos anksčiau buvo labai labai daug gėlių, rožių, tulpių, nu daug visokiausių“ (I_2); „Prie mokyklos sodindavome gėles. Oi, kiek daug buvo. Rožių krūmų daug buvo“ (I_5).

Daug dėmesio skirta ne tik darbui lauke, bet ir mokyklos viduje, mokant juos elementariausių gyvenimiškų įgūdžių, švaros ir tvarkos: „Sijonus lygindavomės sau. Tas baltas apykakles plaudavom kasdien, kad būtų švarios, vėliau ir jas lygindavom. <...> Dar pamenu, kad eidavom padėti į valgyklą, ten bulves skusti reikėjo, <...> indus plauti“ (I_2); „<...> Telšiuose <...>. Auklėtoja <...> liepdavo eit tvarkytis, pavyzdžiui laiptų eit plaut. Greitai kiekvienam paskirstydavo darbų, tu eik koridoriaus plaut, tu laiptų, tu eik miegamojo valyt, mus apkraudavo tokiais darbais“ (I_3). Švara ir tvarka buvo palaikoma klasėse: „Klasėje <...> ir grindis išsiplaut ir lentą nuvalyt, stalus. Gėles paliet reikėdavo“ (I_2).

Ugdymo turinio dalimi galime laikyti ir neformalųjį švietimą, kuris dažniausiai suvokiamas kaip maloni, atpalaiduojanti veikla. Įvairūs užsiėmimai (būreliai) organizuoti ir kurčiųjų mokyklose: „Mokykloje buvo dailės, fotografijos, jaunųjų sodininkų, darbų – drožinėjimo, siuvinėjimo būreliai“ (I_1); „Mokykloje buvo labai daug būrelių: piešimo, darbų būrelis, ten siuvimo, su vašeliu, staliaus amato, botanikos, fotografijos, batų siuvimo“ (I_2); „Buvo ten darbelių ir darbų <...>. Pamenu, kad meistraudavom, kaldavom“ (I_3); „<...> gerai atsimenu

darbų būrelį <...>. Dar šokių būrelis buvo, staliaus, dailės, kaip batus siūti, gamtininkų, fotografijos“ (I_4) (informanto buvo teirautasi, ar būrelių buvo Rusnėje, patvirtino, kad jų buvo, bet niekuo nesiskyrė); „Buvo būrelis, kur batus mokė siūti, fotografijos. Man patiko mokytis apie augalus, buvo toks būrelis apie juos. Aišku, darbeliai įvairūs, megzti, siūti, siuvinėti, nerti. Buvo ir siuvimo mašinos, tai pasisiūdavome suknelę kokią sau mergaitės“ (I_5).

Kurčių vaikų neformalus ugdymas vyko ir kiek kitokiu būdu, nebūtinai liekiant patalpoje, bet taip pat vykstant į ekskursijas, išvykas, išeinat į žygius: „Mokykla turėjo savo mažytį, tokį labai seną autobusiuką. Mano klasės vadovė ir auklėtoja buvo geros, sugalvodavo, kur važiuoti, tai važiuodavom į ekskursijas dažnai. <...> daug keliavom po Lietuvą“ (I_1); „<...> rečiau, bet važiuovom po Sovietų Sąjungą, teko truputį pamatyti, Maskvoje buvau“ (I_2); „Vasarą eidavome kaip į žygius, įsidėdavome lašinių, duonos, svogūno ir pavalgę buvome. Anksčiau labai ta siena Rusijoje stipri buvo, niekur kažkur už jos negalėjai važiuoti, bet buvau Maskvoje, Volgograde, Vroclave, Sočyje, iki jo laivu plaukėm, Charkive, dar kažkur esam važiuavę, kartais ir palapinėse miegodavome arba kurčiųjų mokyklose“ (I_4). Paskutinis informanto (I_4) teiginys, kad ekskursijų metu miegodavo kurčiųjų mokyklose svetur, parodo, kad buvo stengtasi bendradarbiauti ir užmegzti ryšius su kitomis Sovietų Sąjungos mokyklomis. Informantas (I_3) apie Telšių mokykloje įgyvendintą neformalų švietimą nedaugžodžiavo ir sakė, kad „išvykų <...> kažkiek buvo“.

Nemažai svarstymų sukėlė informantės (I_1) žodžiai, kad: „<...> dažnai eidavome į bažnyčią, vertė eiti, bet ten ir sužinodavom ir išmokdavom naujų dalykų“. Juk viešas tikėjimo išpažinimas lankantis bažnyčiose, šventose vietose, religinis ugdymas mokyklose priešinosė Chruščiovo svajonei pagaliau įgyvendinti komunistinę santvarką (Stone, 2008). O informantės minimas *vertimas* eiti į bažnyčią iš esmės prieštaringas religinei propagandai, kuri tuo metu buvo skleidžiama. Informantės pasakojimo įrašas šiuo klausimu ne kartą buvo peržiūrimas, stabdomas, tačiau kad ir kiek bežiūrėjo, darbo autorė nepamatė kitokio pavartoto gesto nei kad *vertė*, o išreikštą mintį tikrai suprato teisingai. Šis neaiškumas skatino kelti religinio ugdymo klausimą įgyvendinant ir kitus interviu, o juose informantai tikino, kad: „Ne, nei Vilniuje, nei Rusnėje, nieko“ (I_4); „Telšiuose niekas nevedė [į bažnyčią – M. P.] iš mokytojų. Nemokė tokių dalykų ir nekalbėjo“ (I_3). Viena informantė (I_2) užsiminė ne tik apie religinio ugdymo mokykloje nebuvimą, kai mokytojai nevedė į bažnyčią, bet taip pat paminėjo, kad tikėjimo išpažinimas buvo slepiamas ir šeimoje: „Oi, mūsų tai niekas nevedė, tikrai. <...> Buvo kažkaip slaptai, ir mama slėpė, ir sesuo nuo manęs slėpė. Būdavo, klausiu sesers, kur mama, bet man atsakydavo, kad ai, mama išėjo. Nieko nieko nežinojau“. Žinant „dar iš XIX a. pabaigos ir XX a. tarpukario laikų ateinančią gilią tradicinę katalikišką lietuvių pasaulėvoką“ (Grigaliūnas, 2013, p. 8), tikėtina, kad mokytojai „gal ir galėjo mokyti slapta, bet nemokė, nes bijojo“ (I_4). Todėl ir katalikiškos šventės kurčiųjų mokyklose nebuvo švenčiamos: „Neprisimenu, kad būtume dažę kiaušinius, vaidinę [kalėdinėse šventėse – M.

Pj, kad nešventėm tokių švenčių“ (I_4); „Kalėdinės šventės, žinau, kad jau vėliau būdavo mokykloje, o mano laiku nebuvo“ (I_5); „Tokių kalbų kaip kad apie Kalėdas net nebūdavo. Aš išėjau į gyvenimą ir apie Kalėdas nieko nežinojau. Vėliau jau daug atradimų buvo, kad Kalėdos yra šventė. Ir su Velykom tas pats buvo. Tik jau vėliau gyvenime mačiau, kaip jau siuvelykloj dirbau, kad žmonės kalba, kad yra tokia šventė. Jau paskui supratau, kada Lietuva tapo nepriklausoma, kad Velykos, Kalėdos, čia lietuvių tradicija tas šventes švęsti“ (I_2). Buvusią situaciją religinio ugdymo klausimu kurčiųjų mokyklose puikiai apibūdina išsakyta mintis, kad „kol komunistinė valdžia buvo, atrodo, kad kaip kaukės visiems uždėtos, visi tylėjo“ (I_3).

Nors nepavyko rasti informacijos apie ugdymo programas, visapusiškai atskleidžiančios ugdymo turinį mokant kurčiuosius vaikus, vis tik Pošytės minėtų Vilniaus kurčių-nebylių ugdymo programos ir informantų pasakojimų palyginimas byloja apie labai panašų ugdymo turinį, kokį Mervynas Mattwes'as pateikia knygoje *Education in the Soviet Union: Policies and Institutions Since Stalin* (1982) (žr. 5 priedą). Tai leidžia teigti, kad Lietuvos SSR kurčiųjų mokyklų ugdymo programos rėmėsi Rusijos TFSR bendrojo lavinimo mokyklų programomis, jas pritaikant kurtiesiems.

Individualios klausos ir tarties lavinimo pratybos

Minėta, kad kalbos vystymuisi reikalinga klausa, kuri buvo lavinama naudojant garsą stiprinančią aparatūrą, tiek pamokose, tiek ir individualiuose užsiėmimuose (7 paveikslas).



Šaltinis: LKNUC muziejaus archyvas

Dauguma to meto kurčiųjų ugdytojų nebuvo vien tik vienokios ar kitokios mokomosios disciplinos paprasti mokytojai, išmanantys jos didaktiką. Kurčiųjų mokytojai dar buvo ir surdopedagogai, t. y. mokytojai, lavinantys sutrikusios klausos mokinių klausą, tartį, kalbą. Lavindami mokinių klausą jie turėjo atsižvelgti į „kiekvieno mokinio individualias savybes, žinoti klausos sutrikimo laipsnį, žodinės kalbos išsivystymo lygį“ (Martišiūtė, 2000, p. 19) ir klasėje negalėjo „likti mokinių, kuriems nelavinama klausos (ten pat.). Tačiau tam, kad kurtieji (ar kitą klausos sutrikimą turintieji) vaikai kalbėtų, reikėjo lavinti ne tik jų klausą, bet ir tartį.

Loreta Martišiūtė (2000) aprašo, kad mokytojai turėdavo specialias garsų tarimo lenteles (žr. 6 priedą), kuriose būdavo žymimasi kiekvieno vaiko jau išmokti taisyklingai tarti garsai, o taip pat ir tie, kuriems dar reikėjo korekcijos: „*truputį r raidė nelabai sekėsi*“ (I_2); „*Man sunkiai sekėsi išstarti k, t, č garsus, trūko man*“ (I_4); „*Bet man su tartim nelabai sekėsi, balsius a, o, u, e lengviausiai, o kitų trūko garsų*“ (I_5). Atsižvelgiant į skirtingus vaiko gebėjimus, net ir nuolat lavinant jų tartį, ne visiems pavykdavo išmokti jų taisyklingo tarimo: „*<...> Buvo daug vaikų, kam sunkiai sekėsi ta tartis. Būdavo, kad net kažkokią metalinę lazdelę mokytojai kišdavo tiems vaikams į burną, tą liežuvį laužydavo vaikams, kad tik kuo geriau jiems pavyktų išstart*“ (I_2). Informantės minimos metalinės lazdelės (strypeliai) kartais buvo naudojamos liežuvio judesiams valdyti, burnos formai manipuluoti, kas dažnu atveju buvo nesėkmingas bandymas priversti kurčią vaiką išstarti teisingai išstarti garsą (Slorach, 2015).

Mokant garsų tarimo itin svarbi kalbos organų padėtis: „*Apie kiekvieną garsą aiškino, kaip turi liežuvis būt, pavyzdžiui, kai k sakai, tai liežuvis kaip kalniukas, o va t garsas jau kitaip, tokio kalniuko nebėra, liežuvis į dantis remiasi*“ (I_5); „*Aiškindavo, kaip tą liežuvį pastatyt, į priekį, atgal, pakelt ar nuleist*“ (I_4). Martišiūtė mini, kad mokytojai lavindami mokinių tartį kartais naudodavo ir „tam tikrus rankų plaštakos judesius“ (žr. 7 priedą), kurie yra panašūs į „tariamo garso artikuliaciją“ (p. 20).

Bendraudami žodine-sakytine kalba kurtieji negali girdėti ir valdyti savo balso, todėl kartais kalbėdami žodine kalba, juose esančius garsus tarsi „užaukštindavo“. Apie tai užsiminė ir patys informantai „*<...> užaukštindavome, tokiu aukštu balsu, kai žodžius sakydavome, tai mokytojas aiškindavo, rodydavo, kad žemiau, žemiau*“ (I_4); „*Kurtieji negirdi, savo balso negali valdyti, būdavo, kad kai kalbame, labai aukštai garsus tariame, pavyzdžiui, sakome „labas“ (pabrėžia a balsu aukšta intonacija), tai parodydavo, kad tas a žemas turi būti*“ (I_5). O tokiu atveju mokytojas vaikų rankas dėdavo prie savo balso stygų, kad vaikai pajautų, kaip jos virpa, kai yra tariamas vienas ar kitas garsas (8 paveikslas): „*<...> mokytojas paimdavo ranką ir pridėdavo sau prie balso stygų, mes jausdavome vibraciją*“ (I_5); „*Dėdavome ranką prie kaklo mokytojui. Kai*

jis tardavo garsą, jo balso stygos vibruodavo, tai mes pajausdavome, kaip vienas garsas aukštai, kaip žemai“ (I_4).

8 paveikslas. Kartais buvo mokoma pajauti garsus
kurčio vaiko rankas pridėdant prie mokytojo balso stygų



Šaltinis: LKNUC muziejaus archyvas

Perspektyvos po mokyklos baigimo

Pasak informantų perspektyvų po mokyklos baigimo buvo nedaug. Jų pasakojimai išryškina, kad baigus mokyklą, jie neturėjo galimybių tobulėti mokslo srityje: *„Kurčiam mokytis toliau galimybių buvo labai mažai. Buvo politechnikumai, viename iš jų buvo kurčiųjų grupė. Tai buvo bandymas kažką daryti, bet labai nepasisėkė, nepavyko“ (I_1); „Po mokyklos baigimo kurtiesiems ribos, ribos, ribos, apie jokią universitetą negalėjome pagalvoti. Kurtiems negalima, o mus vadino kurčnebyliais, tai čia labai blogai“ (I_4); „Mokytis nebuvo kur <...> Niekur toliau kurčias negalėjai mokytis <...> Nebuvo iš ko rinktis labai, neturėjome“ (I_5).*

Informantai vieningai sutaria, kad vienintelė mokymosi įstaiga, kuri priimdavo kurčiuosius mokytis ir tuo pačiu įgyti specialybę buvo Amatų mokykla: *„<...> O kur galėjome, tai vienintelis, kad ta Amatų mokykla, kur priėmė kurčiuosius, kad gauti specialybę, ten metalo apdirbėjo, staliaus. Kaip dabar, nepalyginsi, durys atidarytos, galima, nesvarbu, kad tame sveikatos pažymėjime įrašyta kurčias, anksčiau, kai pamatydavo, kad kurčias, tai iškart vuon, niekas nepriimdavo“ (I_4); „<...> tik Amatų mokykla, kad profesiją įgyti ir viskas“ (I_5). Mokslo perspektyvų kurtiesiems sovietmečiu nebuvimas pačių kurčiųjų vertintas skirtingai. Vieniems jis mažai rūpėjo: *„Po mokyklos baigimo ėjau į Amatų mokyklą, tik kad ten pasimokiau 4 mėn. staliaus amato ir išėjau, nepatiko, tai mečiau. Tada toks protas buvo. Chuliganaut labiau patiko“ (I_3), o kitiems tai buvo sudužusių svajonių laikmetis: „Aš labai norėjau, labai svojojau (aut. past. sako emociškai). Bet**

kur, bet kur? (aut past. skėščioja rankomis)“ (I_2), nes juk tada tikrai nebuvo „kaip dabar, nepalyginsi, durys atidarytos (I_4).

Remiantis vaizdine medžiaga (gestų kalba) apie kurčiųjų ugdymo istoriją Lietuvoje, paaiškėjo, kad informantų minima Amatų mokykla buvo įsikūrusi Vilniuje – Šilo gatvėje. Ją įkūrė surdopedagogas, kurčiųjų ugdytojas, Jonas Glembockis, kuris visą gyvenimą pašventė kurčiųjų ugdymui ir jų gyvenimo gerinimui.

Kita informantų įvardinta perspektyva – darbas gamybinio mokymo kombinate, kurčiųjų tiesiog paprastai vadinamas kombinatu: „*Daugiausiai pabaigę mokyklą tiesiog eidavome dirbti. Anksčiau buvo kurčiųjų kombinatas, kuris rūpinosi ir globojo kurčiuosius. Tai visi pabaigę mokyklą eidavo į kombinatą*“ (I_1); „<...> *mama pasakė, kad geriau aš stočiau į kurčiųjų kombinatą. Buvau girdėjęs, kad ten kurtieji linsksmai gyveno, sutarė, daug juokėsi visi, daug baliavojo. <...> Tai įstojau aš ten, iškart davė man bendrabutį, kur gyventi. Ten gyvenau ir dirbau <...>*“ (I_2); „*Kombinate dirbau kurčiųjų, bet čia jau Vilniuje. Davė, prisimenu, ir bendrabutį, kur gyventi*“ (I_3); „*Buvo Vilniuje kurčiųjų kombinatas <...> ten priimdavo kurčiuosius dirbti. Duodavo bendrabučius, kur gyventi. <...> Kol dirbai kombinate, ten galėjai gyventi, jei metei darbą, tai iš bendrabučio išvarydavo. Kombinatas tai priklausė kurčiųjų draugijai, ji stengėsi ir rūpinosi kurčiais, kad darbo vietą gaut, kad pinigų gaut, pašalpa, gyvent*“ (I_4); „*Daugiausiaiėjome dirbti visi. Vilniuje buvo kurčiųjų kombinatas, o jis iš kur? Kurčiųjų draugija rūpinosi labai viskuo, stengėsi, kovojo. Jei dirbdavome kombinate, tai gaudavome ten ir bendrabutį, kur gyventi galėtume*“ (I_5). Tačiau „*aprūpindavo gyvenamąją vietą jei dirbai kombinate, o jei išeidavai iš darbo, tai reikėjo ir vietą bendrabutyje atlaisvinti*“ (I_3).

Gamybinio mokymo kombinato veikla rūpinosi Lietuvos kurčiųjų draugija. Teorinėje darbo dalyje aptarėme, kad ji buvo įkurta 1939 m. ir tada vadinosi Lietuvos kurčių-nebylių sąjunga. Vėlgį remiantis vaizdine medžiaga paaiškėjo, kad Lietuvos kurčių-nebylių sąjunga ne kartą keitė savo įsikūrimo vietą; pirmiausiai ji buvo Trakų gatvėje 22, vėliau Konarskio gatvėje 27, o galiausiai įsikūrė Vito gatvėje 3, dabar pervadinta į Kazimiero gatvę, kuri vis dar esanti toje pačioje vietoje, tik jau kaip Lietuvos kurčiųjų draugija.

Informantai pasakojo, kad pirmasis kombinatas buvo Vilniuje, o vėliau jie įkurti: „*Kaune, Panevėžyje*“ (I_1); „<...> *paskui buvo dar Kaune ir Panevėžyje*“ (I_5). Informantė išsireikė, kad „*kurtieji galėdavo pasirinkti, kur jie nori*“ (I_1), t. y. pasirinkti kombinatą, kuris pagal gyvenamąją vietą yra artimesnis. Tačiau „*dabar jau ta kombinato veikla sumažėjusi*“ (I_4).

Išvados

1. Aptariant kurčiųjų ugdymo pasaulyje ypatumus išryškėjo, jog istorinėje perspektyvoje ilgus šimtmečius svarstyta, kas yra kurtumas, kaip turėtų vykti jų ugdymas. Nors matyti, kad kurčiųjų ugdyme pasaulyje būta momentų, kai atsižvelgta į jų prigimtinį poreikį mokytis gestų kalba, vis tik plačiosios visuomenės įtaka buvo didesnė. Dėl kurtumo žmogus natūraliai negali išmokti bendrauti žodine kalba, dėl to nuolat stengtasi kurčiuosius išgydyti. Kadangi kurčiųjų ugdymo klausimu visada rūpinosi girdintieji, tokį kurčiųjų išgijimą jie suprato vieninteliu būdu – mokant juos žodinės kalbos. 1880 m. Milano kongreso metu nuspręsta, jog labiausiai kurtiesiems tinkamas ugdymas yra oralizmas. Ši rezoliucija pakeitė kurčiųjų ugdymą pasaulyje beveik aštuoniasdešimčiai metų – mokyklose buvo uždrausta gestų kalba, o ugdymo procesas vyko tik žodine kalba, kurčiuosius mokant kalbos ir kalbėjimo, skaitymo iš lūpų.

2. Atlikus literatūros analizę, paaiškėjo, kad negalios modelių yra skirtingų, tačiau labiausiai minimi – medicininis ir socialinis negalios modeliai. Detalesnė kiekvieno modelio apžvalga leido suprasti, kad visuomenėje kultūriškai giliau išsakinijęs buvo medicininis negalios modelis. Tai tradicinis požiūris į negalią, kai dėmesys sutelkiamas į individo kūną ir jo turimus sutrikimus, defektus, dėl kurių jis negali atlikti vienos ar kitos veiklos. Medicininis negalios modelis neanalizuoja žmogaus veikimo vyraujančioje aplinkoje, bet tiesiogiai susitelkia į jo medicininę problemą. Socialinis negalios modelis atvirkštinis, jis vertina ne kūno problemą, bet kaip visuomenė geba ar negeba priimti ją turinčius. Socialinis negalios modelis pabrėžia, kad neatsižvelgus į skirtingus žmonių su negalia poreikius, jie susiduria su įvairiomis kasdieniame gyvenime išskylančiomis kliūtėmis ir barjeriais (pastatų dizainas, viešasis transportas, įsidarbinimo galimybės ir t. t.), kol galiausiai yra išstumiami iš visuomeninės veiklos srauto.

3. Negalios sampratos sovietmečiu ir sovietinio požiūrio į kurčią žmogų aptarimas atskleidė, kad didėjant industrializacijai taip pat didėjo ir žmogaus kūno darbui naudingumo vertinimas. Nors žmonės su negalia priimdavo dirbti į specialias darbo arteles (angl. *work artels*), pati darbinė aplinka buvo atstumianti, todėl, kad darbas žmonėms su negalia organizuotas atskirai nuo „sveikųjų“. Kalbant apie kurtumo negalią, anot sovietų ideologų, kurčiojo kūnas buvo tinkamas darbui, nes visi kiti kūno organai, apart ausies, nebuvo pažeisti. Tačiau pritaipyti toje aplinkoje, kurioje dirbo vien girdintys asmenys nebuvo lengva dėl kalbos. Situaciją kiek švelnino kurčiųjų draugijų kūrimasis, kurios ir vienijo kurčiuosius, ir rūpinosi įvairiais kurčiųjų gyvenimo klausimais. Situaciją kiek švelnino tai, kad sovietmečiu kūrėsi kurčiųjų draugijos, vienijančios ir besirūpinančios įvairiais kurčiųjų gyvenimo klausimais: gyvenamosios vietos, mokymosi, darbo.

4. Detaliau aptarus požiūrio į kurčiųjų ugdymo formavimąsi Rusijos imperijoje ir Sovietų Sąjungoje paaiškėjo, kad XIX a. Rusijoje nebuvo specializuotų mokyklų sistemos tinklo, tačiau kurčiųjų mokyklos, daugiau iš filantropinių paskatų, vis tik buvo kuriamos. Kurčiųjų

ugdymas jose buvo grįstas ir gestų kalba, ir totaliosios komunikacijos kaip metodo principu, į visumą apjungiančio ir oralizmo, ir gestų kalbos panaudojimo vienu metu praktikas. XX a. sovietų socialistinė ideologija iškelė „naujojo sovietinio žmogaus“ idėją. Kadangi kurčias žmogus nekalba, reikėjo siekti, kad jis to išmoktų, mat tik taip suvokta, kad išmokus kalbos ir kalbėjimo bus įveiktas kurtumo defektas, leidžiantis atitikti „sovietinio žmogaus“ idealą. Tam pasitelktas transformuojantis defektologijos mokslas, kurčiųjų ugdyme pagrindiniu tikslu laikantis žodinės kalbos vartosenos įdiegimą kurtiesiems, ugdymo procesą įgyvendinant tik oralizmo metodu, atsisakant suprasti kurčiųjų prigimtinių poreikį būti ugdomiems gimtąja gestų kalba.

5. Empirinis tyrimas atskleidė, jog Lietuvos SSR kurčiųjų mokyklos buvo Vilniuje, Telšiuose, Rusnėje. Tačiau labiausiai pavyko nušviesti Vilniaus kurčių-nebylių mokyklos istoriją. Apie Telšių ir Rusnės kurčiųjų mokyklas detalesnės informacijos nepavyko rasti. Taip pat nerasta informacijos apie kurčiųjų mokyklų ugdymo programas ir jų turinį. Tačiau informantų minėtos mokymosi disciplinos: matematika, fizika, istorija, geografija, lietuvių kalba, rusų kalba, fizinio lavinimo ugdymas, verčia manyti, kad buvo remtasi SSRS bendrojo lavinimo mokyklų programomis, jas pritaikant kurtiesiems. Kurčiųjų ugdymas buvo orientuotas į socialiai naudingą darbą kitiems, ar mokyklai, kasdienėje buityje reikalingų įgūdžių: tvarkos, švaros, maisto gaminimo, formavimą. Mokyklose įgyvendintas neformalusis ugdymas rėmėsi profesinių: batsiuvio, staliaus, siuvėjo, mezgėjo, įgūdžių formavimu. Taip pat organizuoti fotografijos, jaunųjų gamtininkų užsiėmimai. Kurčiųjų ugdymas sovietmečiu labiausiai išsiskiria metodikomis, kurias siūlė defektologijos mokslas ir kurios buvo parankios jų „naujamajam sovietinio žmogaus“ transformacijai. Kurčiųjų ugdymas buvo grįstas oralizmo metodu, kai visa mokomoji medžiaga pateikiama tik žodine-sakytine kalba, mokoma skaitymo iš lūpų, buvo lavinta klausa, mokoma tarties, artikuliacijos. Po mokyklos baigimo kurtieji perspektyvų turėjo itin nedaug. Mokymosi atžvilgiu, jie galėjo stoti į profesinę Amatų mokyklą, kitos mokymosi įstaigos jų nepriėmė dėl tuometinio požiūrio į kurčiuosius, nes kurtumas sovietmečiu sietas su silpnaprotyste. Po mokyklos baigimo kurtieji dažniausiai įsidarbina gamybinio mokymo kombinateuose, už kurių veiklą atsakinga buvo Lietuvos kurčių-nebylių sąjunga – dabartinė Lietuvos kurčiųjų draugija.

Diskusija

Lietuvoje itin mažai viešos diskusijos kurčiųjų ugdymo klausimu ne tik sovietmečiu, bet taip pat žvelgiant ir į šių dienų kontekstą, tad jų labai trūksta. Dažniausiai jos vyksta uždarame rate, tarp kurčiųjų bendruomenės narių ir kurčiųjų mokyklose dirbančių mokytojų, tarp kurčiųjų ugdymo įstaigų Lietuvos lygmeniu, ar pasauliniu, įgyvendinant įvairius projektus, mainų programas, taip pat tiek tarp pačių mokytojų, bendraujant kasdien pertraukų metu ir dalijantis naujais atradimais ar nesėkmėmis. Tačiau šios diskusijos dažnai taip ir lieka neįprasmtos viešinimo aspektu.

Viena vertus, galėtume sakyti, kad mokytojai neužsiima tokių diskusijų viešinimo sklaida, ir galbūt dėl to neklystume, nes yra puikių mokytojų, kurie galėtų tai daryti. Kita vertus, šioji tokia viešinimo sklaida kurčiųjų ugdymo klausimu vyksta su bendrojo ugdymo mokyklomis (bent LKNUC), kviečiant jų mokytojus į atviras pamokas, seminarus, po kurių nemažai mokytojų lieka nesupratę, kaip vyksta kurčiųjų ugdymas. Kuriems net ir bandant pasakoti, dalintis patirtimi, aiškiai matyti, kaip laukia, kol galės greičiau pasprukti. Žinoma, nereikia absoliutinti, bet darbo autorė čia kalbanti iš savo darbinės patirties. Dažnai bendrojo ugdymo mokyklų mokytojai galvoja, kad „taigi jie [kurtieji] skaito“. Taip, kurtieji vaikai skaito, nes pažįsta raides, tik klausimas, ar skaitydami jie supranta skaitomą tekstą. Prisiminkime tyrimo empirinėje dalyje kurčiųjų vaikų sovietmečiu minėtas kalbos mokymosi subtilybes, kai kiekvieną žodį kurčias vaikas turi įsiminti, kad galėtų jį naudoti praktiškai. Taigi kurčiųjų ugdyme ir dabar taip vyksta, tik papildomai mokomoji medžiaga aiškinama gestų kalba, o ne žodine instrukcija (oralizmu); dabartinis kurčiųjų ugdymas yra grįstas dvikalbiu (bilingviniu) ugdymu, t. y. ugdymas yra dvikalbis ir grindžiamas tuo, kad kurtieji ne tik gali, bet ir turi teisę įgyti išsilavinimą savo gimtąja gestų kalba, tačiau tuo pat metu mokydami ir žodinės kalbos. Tačiau nereikia, kad įgyvendinant dvikalbį ugdymą vaikas išmoks lietuvių kalbos, tai kiekvieno vaiko labai individualūs gebėjimai, bet jis lygiaverčiai dalyvauja pamokose ir mokosi savo gimtąja kalba. Bet vis tik bendras pastebėjimas yra toks, kad bendrojo ugdymo mokyklų mokytojai neįsivaizduoja, kaip jie, nemokėdami gestų kalbos, - galėtų dirbti su kurčiaisiais.

Vadinasi, uždarius kurčiųjų mokyklas ir - integruojant kurčiuosius į bendrojo ugdymo mokyklas, kiltų nemažai problemų. Tikėtina, kad tektų samdyti lietuvių gestų kalbos vertėjus? Padiskutuokime.

Kadangi darbo autorė pati yra baigusi lietuvių gestų kalbos vertimo studijas Vilniaus kolegijoje, ji turinti patirties iš savo studijų laikų, o tai buvo 2012-2015 m., kai kartu su kurčiaisiais studentais žygiuodavo į paskaitas jų versti. Prisimenant tuos laikus ir pasikalbėjimus, atmintyje išliko jų apgailestavimas, kad tokiu būti, t. y. kurčiuoju studentu, nėra lengva. Pirmiausia tai todėl, kad Lietuvoje itin trūksta lietuvių gestų kalbos vertėjų; anot Lietuvių gestų kalbos vertimo centro direktorės Ramunės Leonavičienės, šalyje priskaičiuojama vos 110 gestų kalbos vertėjų (Leonavičienė, 2017). Jų teigimu, vertėją paskaitoms galėdavo gauti du kartus per savaitę, o tai yra

labai mažai, lyginant su tuo, kad paskaitos vyksta kasdien. Antra, net ir turint vertėją, gaunant jo teikiamas paslaugas, vien tik jo neužtenka. Kadangi gestų kalba yra vizuali, o žiūrėjimas ir matymas neatskiriama to dalis (Padden & Humphries, 2009), vadinasi, kad visas dėmesys nukreipiamas į vertėją, o laiko skirti užrašams nebelieka:

Jei įprastam studentui nebūtų leista konspektuoti per paskaitas pateikiamos medžiagos, tai tikrai apsinkintų galimybę išlaikyti egzaminą. Tuo tarpu kurtieji studentai to daryti negali, nes akimis seka gestų vertėją. Konspektavimo paslaugos šiuo metu nėra galimybės gauti, <...> todėl egzaminams ruoštis šie studentai priversti be užrašų. <...> Šios kliūtys dažnai taip apsinkina studijų procesą, kad studentai arba yra priversti mesti studijas, arba apskritai nesiryžta stoti į universitetą (Širvinskaitė, 2020). Su panašiomis problemomis susidurtų ir mokiniai.

Verta nepamiršti ir to, kad vertimai vyksta kasdien ir labai skirtingose vietose. Taigi tikrai nepavyktų vertėjo gauti kasdien. Tačiau gestų kalbos vertėjo specialybė nėra pati populiariausia, pastaraisiais metais studentų skaičius šioje studijų programoje ženkliai kritęs; arba visai nesurenkamas kursas, arba įstoja 5-6 studentai, o ir tai nebūtinai reiškia, kad jie studijas baigs. Reikėtų kelti ir šios profesijos prestižą, ir didinti darbo užmokestį. Galbūt dar pagalvoti ir apie magistro studijų programos rengimą, mat jas baigus, apart profesinio tobulėjimo, nėra perspektyvų mokytis toliau. Kita alternatyva – patiems mokytojams mokytis gestų kalbos. Galimybė. Tik vieniems gali pavykti, kitiems ne. Taigi čia išties verta kelti klausimą ir pasvarstyti: o kas, jeigu klasėje tarp daugumos girdinčiųjų vaikų taip pat būtų ir kurčias vaikas? Ar reikėtų uždaryti kurčiųjų mokyklas ir vėl grįžti į sovietmetį, kai ugdant žodine kalba iš esmės buvo naikinamas jų kultūrinis identitetas?

Literatūros sąrašas

Abramov, I. (1993). History of the Deaf in Russia. Myths and Realities. Iš R. Fischer, H. Lane (Red.), *Looking Back: A Reader on the History of Deaf Communities and their Sign Languages* (p. 199-207). SIGNUM.

Ahlren, I. ir Hyltenstam, K. (1994). Bilingualism in Deaf Education. Signum-Verl.

Aleknavičienė, J., Pocienė, A., & Šupa, M. *Kaip parašyti mokslinį rašto darbą?* Vilniaus universiteto leidykla.

https://www.fsf.vu.lt/dokumentai/Kaip_parašyti_mokslini_darba_2020_EL.pdf

Altman, B. M. (2001). Disability Definitions, Models, Classification Schemes, and Applications. Iš G. L. Albrecht, K. D. Seelman, & M. Burry (Sud.), *Handbook of Disability Studies* (p. 97-122). SAGE Publications. <https://www.perlego.com/book/1005627/handbook-of-disability-studies-pdf>

Amponsah-Bediako, K. (2013). Relevance of disability models from the perspective of a developing country: An analysis. *Developing Country Studies*, 3(11), 121-133.

Anderson, B. A., Silver B. D., & Velkoff, V. A. (1987). Education of the Handicapped in the USSR: Exploration of the Statistical Picture. *Soviet Studies*, 39(3), 468-488. <https://www.jstor.org/stable/151884>

Andreev, A. A. (2008). *To Work or Not to Work? Labor Supply Decisions of Russia's Disabled* [Honor Thesis]. <https://sites.duke.edu/djepapers/files/2016/11/Andreev.pdf>

Aristotelis. (1957). *On the Soul: Parva Naturalis. On Breath.* (W. S. Hett, Vert.). Harvard University Press. <https://archive.org/details/onsoulparvanatur0000aris/page/218/mode/2up>

Bailey, K., Harris, S. J., & Sam Simpson. (2015). Stammering and the Social Model of Disability: Challenge and Opportunity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 193, 13 – 24. <https://0.1016/j.sbspro.2015.03.240>

Baglieri, S., & Lalvani, P. (2019). *Undoing Ableism: Teaching About Disability in K–12 Classrooms.* Routledge. <https://www.perlego.com/book/1516207/undoing-ableism-teaching-about-disability-in-k12-classrooms-pdf>

Barnes, C., & Mercer, G. (2003). *Disability.* Polity Press.

<https://archive.org/details/disability0000barn/page/n3/mode/2up?view=theater&q=>

Barnes, C., & Mercer, G. (2010). *Exploring Disability: A Sociological Introduction (2nd Edition).* Polity. <https://ereader.perlego.com/1/book/1536177/0> (Original work published 1999)

Barnes, C. (2020). Understanding The Social Model of Disability: Past, Present and Future. Iš N. Watson, & S. Vehmas (Red.), *Routledge Handbook of Disability Studies (2nd Edition)* (p.12-29) <https://ereader.perlego.com/1/book/1595421/3> (Original work published 2019)

- Barzdonytė-Morkevičienė, R. (Sud.). (2000). Sintaksinis kalbos rišlumas: sakinio formavimas. Iš *Prakalbinu tylą: iš surdopedagogo patirties* (p. 31-51). Šviesa.
- Beckett, A. E., & Campbell, T. (2015). The social model of disability as oppositional device. *Disability and Society*, 30(2), 270-283. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2014.999912>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin Books. <http://perflensburg.se/Berger%20social-construction-of-reality.pdf> (Original work published 1966)
- Berger, R. J. (2013). *Introducing Disability Studies*. Lynne Rienner Publishers.
- Bitinas, B. (2013). *Rinktiniai edukologijos raštai*. Lietuvos edukologijos universiteto leidykla. <http://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:4354227/datastreams/MAIN/content>
- Byford, A. (2018). *Lechebnaia pedagogika: The Concept and Practice of Therapy in Russian Defectology, c. 1880–1936*. *Med Hist*, 62(1), 67–90. <https://0.1017/mdh.2017.76>
- Bogdan, R. (2014). *Freak Show: Presenting Human Oddities for Amusement and Profit*. University of Chicago Press. <https://www.perlego.com/book/1842456/freak-show-presenting-human-oddities-for-amusement-and-profit-pdf> (Original work published 1988)
- Borodina, S. (2020 m. spalio 26 d.). *Elements of disability inclusion in Soviet disability pedagogy*. Platypus (The Castac Blog). <https://blog.castac.org/>
- Borodina, S. (2021). Strategies of Disability Activism in Soviet and Post-Soviet Russia. *Current History*, 120 (828), 274–279. DOI: [10.1525/curh.2021.120.828.274](https://doi.org/10.1525/curh.2021.120.828.274)
- Boudreault, P., & Gertz, G. (Red.). (2015). *The SAGE Deaf Studies Encyclopedia*. SAGE Publications, Inc.
- Buikauskienė, R. (2019 m. birželio mėn.). *Senoji Vilniaus kurčiųjų mokykla*. LKD mėnraštis „Akiratis“.
- Buikauskienė, R. (2019 m. spalio mėn.). *Kurčiųjų mokyklos statybos Filaretų gatvėje džiaugsmas ir vargai*. LKD mėnraštis „Akiratis“.
- Bunbury, S. (2019). Unconscious bias and the medical model: How the social model may hold the key to transformative thinking about disability discrimination. *International Journal of Discrimination and the Law*, 19(1), 26–47. <https://doi.org/10.1177/1358229118820742>
- Burch, S. (2000). Transcending Revolutions: The Tsars, the Soviets and Deaf Culture. *Journal of Social History*, 34(2), 393- 401. <https://www.jstor.org/stable/3789990>
- Campbell, F. K. (2013 m. birželio 6-8 d.). *Ableism: A Theory of Everything?* [Pranešimas]. International Conference on 'Linking Concepts of Critical Ableism and Racism Studies with Research on Conflicts of Participation'. Hamburg, Germany.
- Campbell, F. K. (2001). Inciting Legal Fictions: 'Disability's' date with Ontology and the Ableist Body of Law. *Griffith Law Review*, 10(1), 42-62. <http://hdl.handle.net/10072/3714>

Clark, M., Baker, S., Choi, S. ir Allen, T. (2013). The Beliefs and Attitudes about Deaf Education (BADE) Scale: A Tool for Assessing the Dispositions of Parents and Educators. *Psychology* 2013, 4(12), 1030-1038. <https://0.4236/psych.2013.412150>

Cleall, E. (2020). Deafness: representation, sign language, and community, ca. 1800–1920. Iš J. L. Huff, H. M. Stoddard (Red.), *A Cultural History of Disability in the Long Nineteenth Century. The Cultural Histories Series* (p. 95-112). Bloomsbury.

<https://doi.org/10.5040/9781350029101.ch-006>

Collins, A., Rentschler, R., Williams, K., & Azmat, F. (2021). Exploring barriers to social inclusion for disabled people: perspectives from the performing arts. *Journal of Management & Organization*, 28, 308-328. <https://10.1017/jmo.2021.48>

Drum, C. E. (2009). Models and Approaches to Disability. Iš *Disability and Public Health*. American Public Health Association Press. <https://10.2105/9780875531915ch03>

Danielius, M. (2004). *Lietuvių gestotyros pagrindai*. Surdologijos centras.

Davis, L. J. (1995). *Enforcing normalcy: disability, deafness, and the body*. Versus.

Davis, L. J. (Red.). (2013). Introduction: Normality, Power, and Culture. Iš *The Disability Studies Reader (4th Edition)* (p. 1-14). Routledge. <https://ieas-szeged.hu/downtherabbit-hole/wp-content/uploads/2018/02/Lennard-J.-Davis-ed.-The-Disability-Studies-Reader-Routledge-2014.pdf>
(Original work published 1997)

D'iachkov, A. I. (1968). The Development of Soviet Defectology. *Soviet Education*, 10(5), 44-55.

Elkin, B. G. (2017). Madness in the Middle Ages: an Examination of the Treatment of the Mentally Ill in the Medieval Era Based on Order and Gender. *Honors Thesis*. 113. https://egrove.olemiss.edu/hon_thesis/113

Evans, N. J., Broido, E. M., Brown, K. R., & Wilke, A. K. (2017). *Disability in Higher Education: A Social Justice Approach*. Jossey-Bass. <https://ereader.perlego.com/1/book/992977/1>

Fischer, R. (1993). Abbé de l'Épée and the Living Dictionary. Iš J. V. Van Cleve (Red.), *Deaf History Unveiled: Interpretations from the New Scholarship* (p. 13-26). Gallaudet University Press.

Fleri, V. I. (1835). *Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования, самым свойственным их природе*. тип. А. Плюшара. https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003570213/

Forstner, M. (2022). Conceptual Models of Disability: The Development of the Consideration of Non-Biomedical Aspects. *Disabilities* 2022(2), 540–563.

Foucault, M. (1998). *Disciplinuoti ir bausti: kalėjimo gimimas* (M. Daškus, Vert.) Baltos lankos.

Gaižauskienė, I., & Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*. VĮ Registrų centras.

<https://repository.mruni.eu/bitstream/handle/007/16724/9789955302056.pdf?sequence=1&is>

Galmarini, M. C. (2016). *The Right to Be Helped: Deviance, Entitlement, and the Soviet Moral Order*. Northern Illinois University Press. <https://ereader.perlego.com/1/book/1039003/12>

Gallaudet University. (n. d). *Wired for Sound: Listening Equipment in the Classroom*. <https://gallaudet.edu/museum/exhibits/history-through-deaf-eyes/language-and-identity/wired-for-sound-listening-equipment-in-the-classroom/>

Gannon, R. J. (2011). *Deaf Heritage: A Narrative History of Deaf America*. Gallaudet University Press. (Original work published 1981)

Garland-Thomson, R. (2005). Disability and Representation. *PMLA*, 120(2), 522-527. <https://www.jstor.org/stable/25486178>

Goss, B. (2003). Hearing from the Deaf Culture. *Intercultural Communication Studies*, 12(2), 9-24. <https://www.kent.edu/stark/ics-2003-vol-12-no-2>

Grigaliūnas M. (2013). Religijos įvaizdžių konstravimo principai sovietmečio Lietuvos meniniuose kino ir televizijos filmuose antireliginės propagandos kontekste: predispozijų aspektas. *Information & Media*, 66, 7-33. <https://doi.org/10.15388/Im.2013.0.2069>

Groce, N. E. (1999). Guest Editorial: Framing Disability Issues In Local Concepts and Beliefs. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 10(1). <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/15160/1/15160.pdf>

Grosz, E. (2020). *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism*. Routledge. <https://ereader.perlego.com/1/book/1645625/3> (Original work published 1994)

Haegle, J. A., & Hodge, S. (2016). Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models. *Quest*, 68(2), 193-206. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849>

Hayes, J., & Hannold, E. M. (2007). The road to empowerment: a historical perspective on the medicalization of disability. *Journal of Health and Human Services Administration*, 30(3), 352-377. <https://www.jstor.org/stable/25790713>

Hakumura, N. (2009). The Problems Posed by Communication Tools in the Lives of Deaf People in Soviet Russia: A Historical Study on a Series of Social Policies and Their Impact on Deaf People. *Japanese Slavic and East European Studies*, 30, 19-44.

https://www.academia.edu/13103437/The_problems_posed_by_communication_tools_in_the_lives_of_deaf_people_in_Soviet_Russia

Hancock, B., Ocklefor, E. & Windridge, K. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. National Institute for Health Research. https://www.rds-yh.nihr.ac.uk/wp-content/uploads/2013/05/5_Introduction-to-qualitative-research-2009.pdf

Harari, Y. N. (2011). *Sapiens. Glausta žmonijos istorija*. Kitos knygos.

Hellbeck, J. (2006). *Revolution on My Mind : Writing a Diary under Stalin*. Harvard University Press. <https://archive.org/details/revolutiononmymi00hell/page/n5/mode/2up>

Hoffmann, D. L. (2002). Power, Discourse, and Subjectivity in Soviet History. *Ab Imperio*, 3, 273-278.

Hoffmann, D. L. (2003). *Stalinist Values: The Cultural Norms of Soviet Modernity. 1917-1941*. Cornell University Press.

Hughes, B. (2002). Bauman's Strangers: Impairment and the invalidation of disabled people in modern and post-modern cultures. *Disability & Society*, 17(5), 571–584. <https://doi.org/10.1080/09687590220148531>

Hästbacka, E., Nygård, M., & Nyqvist, F. (2016). Barriers and facilitators to societal participation of people with disabilities: A scoping review of studies concerning European countries. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 10 (2016), 201–220. DOI: [10.1016/j.alter.2016.02.002](https://doi.org/10.1016/j.alter.2016.02.002)

Iarskaia-Smirnova, E., & Romanov, P. (2014). Heroes and Spongers: The Iconography of Disability in Soviet Posters and Films. Iš M. Rassel, E. Iarskaia-Smirnova (Red.), *Disability in Eastern Europe and the Former Soviet Union: History, policy and everyday life* (p. 67-98).

Kalinnikova-Magnusson, L. (2021). Education laboratories in 'education for all' in Russia: from Lenin to Putin. *Revista Española de Educación Comparada*, 39, 81-102. <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.30829>

Kalinnikova, L., & Trygged, S. (2014). A retrospective on care and denial of children with disabilities in Russia. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(3), 229-248. <http://doi.org/10.1080/15017419.2013.861865>

Karth, J. (1931). The Status of the Deaf in Russia Before and After the October Revolution. *American Annals of the Deaf*, 76(5), 452-461. <https://www.jstor.org/stable/44391097>

Kelleher, P. (2014). Defections from Nature: The Rhetoric of Deformity in Shaftesbury's Characteristics. Iš Ch. Mounsey (Red.), *The Idea of Disability in the Eighteenth Century* (p. 71-90). Rowman & Littlefield Publishers.

<https://archive.org/details/ideaofdisability0000unse/page/90/mode/2up?view=theater&q=medicine>

Kermit, P. S. (2019). Passing for recognition – deaf children’s moral struggles languaging in inclusive education settings. *Deafness & Education International*, 21(2-3), 116–132. <https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1561783>

Khakimov, R. M, Rudenko, I. L. , Martyanova, G. V. , Kairova, A. I , & Cherkashin, N. V. (2021). Labour activities of disabled people in the Russian Federation: features of legal regulation. SHS Web of Conferences 125. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202112503001>

Klausos implantacijos centras. (n. d.). Ausies anatomija. <http://www.klausosimplantacija.lt/apie-klausa/ausies-anatomija/>

Kolbert, E. (2014). *Šeštasis išnykimas: ne vien gamtos istorija*. Baltos lankos.

Komarova, A., & Pursglove, M. (2005). How Russia deals with deaf children. *BATOD Magazine, January 05*, 19-20.

Koutaissoff, E. (1953). Soviet Education and the New Man. *Soviet Studies*, 5(2), 103-137. <https://www.jstor.org/stable/148733>

Kovalev, S. A. (2021). The Disabled and Elderly People in Prerevolutionary and Early Soviet Society: Formation of Disability Model in 1900–1938. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 14(8), 1239–1250. <https://10.17516/1997-1370-0800>

Kulbaka, J. (2012). *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Kuzmickas, B. (2015). *Virsmi, supratimai, vertinimai: paradigminiai pokyčiai Lietuvos visuomenėje*. Mykolo Romerio universitetas.

<https://repository.mruni.eu/bitstream/handle/007/16873/9789955197003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood (First Edition)*. Multilingual Matters.

Lampropoulou, V. ir Hadjikakou, K. (2010). An examination of the history of deaf education in Greece and in Cyprus: Determining factors for its development. *Educational Studies in Language and Literature*, 10(1), 41-56. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2010.10.01.07>

Lane, H. (Red.). (1984). *The Deaf Experience: Classics in Language and Education* (F. Phillip, Vert.). Harvard University Press. <https://archive.org/details/deafexperience00tory>

LR Švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2022). *Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose 2022. Įtraukusis ugdymas*. NŠA. <https://smsm.lrv.lt/web/lt/veikla/valstybine-svietimo-prieziura/svietimo-bukles-savivaldybese-apzvalgos?lang=lt>

Lubovsky, V. I. (1974). Defectology: The Science of Handicapped Children (A. Shultz, Vert.). *International Review of Education*, 20(3), 298-305. <https://www.jstor.org/stable/3442813>

McCagg, W. O. (1989). (Red.). The Origins of Defectology. Iš W. O. McCagg, L. H. Siegelbaum (Red.), *The Disabled in the Soviet Union: Past and Present, Theory and Practice* (p. 39-62). <https://archive.org/details/disabledinsovie00mcca/page/6/mode/2up>

Marini, I. (2017). The History of Treatment Toward People With Disabilities. Iš I. Marini, N. M. Graf, & M. J. Millington (Sud.), *Psychosocial Aspects of Disability: Insider Perspectives and Strategies for Counselors (2nd Edition)* (p. 3-32). Springer.

<https://connect.springerpub.com/content/book/978-0-8261-8063-6/part/part01/chapter/ch01>

(Original work published 2011)

Martišiūtė, L. (2000). Bendrieji reikalavimai kalbai ugdyti ir klausai lavinti. Iš *Prakalbinu tylą: iš surdopedagogo patirties* (p. 16-23). Šviesa.

Matthews, M. (1982). *Education in the Soviet Union: Policies and Institutions Since Stalin*. George Allen & Unwin. <https://archive.org/details/libertarianseduc0000smit/page/n7/mode/2up?q>

Metzler, I. (2006). *Disability in Medieval Europe: Thinking about Physical Impairment in the High Middle Ages, c.1100–c.1400*. Routledge. <https://ereader.perlego.com/1/book/1710275/3>

Metzler, I. (2013). *A Social History of Disability in the Middle Ages: Cultural Considerations of Physical Impairment*. Routledge. <https://ereader.perlego.com/1/book/1676896/4>

Michailakis, D. (2003). The Systems Theory Concept of Disability: One is not born a disabled person, one is observed to be one. *Disability & Society*, 18(2), 209-229. <https://doi.org/10.1080/0968759032000044184>

Mitchell, D., & Snyder, S. (2013). Narrative Prosthesis. Iš L. J. Davis (Red.), *The Disability Studies Reader (4th Edition)* (p. 222-235). Routledge. <https://ieas-zeged.hu/downtherabbithole/wp-content/uploads/2018/02/Lennard-J.-Davis-ed.-The-Disability-Studies-Reader-Routledge-2014.pdf> (Original work published 1997)

Moores, D. F. (1972). Neo-Oralism and the Education of the Deaf in the Soviet Union. *Exceptional Children*, 38(5), 377–384.

Moores, D. F., & Moore, A. (2011). *Partners in Education: Issues and Trends from the 21st International Congress on the Education of the Deaf (Volume 2)*. Gallaudet University Press. <https://www.perlego.com/book/2598659/partners-in-education-issues-and-trends-from-the-21st-international-congress-on-the-education-of-the-deaf-pdf>

Moores, D. F. (2010). Partners in Progress: The 21st International Congress on Education of the Deaf and the Repudiation of the 1880 Congress of Milan. *American Annals of the Deaf*, 155(3), 309–310.

Muir-Iain, L. J., & Richardson, E. G. (2005). Perception of Sign Language and Its Application to Visual Communications for Deaf People. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(4), 390-401. <https://doi.org/10.1093/deafed/eni037>

Naudžiūnaitė, A. (2021). „Naujasis žmogus“ iki pareikalavimo: mokinyš vėlyvojo sovietmečio (1964–1988 m.) Lietuvos mokyklose. *Lietuvos istorijos studijos*, 47, 99-117. <https://doi.org/10.15388/LIS.2021.47.5>

Nosenko-Stein, E. (2017). “They fear us because we are Other”: attitudes towards disabled people in today’s Russia. *Salud Colectiva*, 13(2), 157-170. DOI: [10.18294/sc.2017.1140](https://doi.org/10.18294/sc.2017.1140)

OECD. (2021). *Promoting inclusive education for diverse societies*. OECD. <https://doi.org/10.1787/19939019>

Olkin, R. (1999). *What Psychotherapists Should Know about Disability*. Guilford Press. https://books.google.lt/books?id=Wz_TDCnSs_oC&printsec=frontcover&vq=deaf&hl=lt#v=onepage&q=deaf&f=false

Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practise*. Palgrave Macmillan. <https://ereader.perlego.com/1/book/3026169/9>

Padden, C., & Humphries, T. (2009). *Inside Deaf Culture*. Harvard University Press.

Patterson, R. (1929). The Romance of the Education of the Deaf. *American Annals of the Deaf*, 71(3), 177-185. <https://www.jstor.org/stable/44462133>

Phillips, S. (2005 m. rugsėjo 29 – spalio 1 d.). *Disability and Citizenship in Post-Soviet Ukraine: An Anthropological Critique* [Pranešimas]. *The First Danyliw Seminar on Contemporary Ukrainian Studies*. Ottawa, Canada.

Phillips, S. (2014). Citizens or ‘dead souls’?: an anthropological perspective on disability and citizenship in post-Soviet Ukraine. Iš M. Rassel, E. Iarskaia-Smirnova (Red.), *Disability in Eastern Europe and the Former Soviet Union: History, policy and everyday life* (p.165-184).

Pošytė, M. (1996). *Kelias iš tylos pasaulio*. Šviesa.

Radić-Šestić, M., Dimić, N., & Šešum, M. (2012). The beginnings of education of the deaf persons: Renaissance Europe (XIV-XVI century). *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11(1), 147-165. <https://10.5937/specedreh1201147R>

Raymond, P. D. (1989). Disability as Dissidence: The Action Group to Defend the Rights of the Disabled in the USSR. Iš W. O. McCagg, L. H. Siegelbaum (Red.), *The Disabled in the Soviet Union: Past and Present, Theory and Practice* (p. 235-252). <https://archive.org/details/disabledinsovie00mcca/page/6/mode/2up>

Rassel, M., & Iarskaia-Smirnova, E. (Red.). (2014). *Disability in Eastern Europe and the Former Soviet Union: History, policy and everyday life*. Routledge.

Rau, N. A. (1932). Краткое руководство к первой книге глухонемого ребенка "Я учусь говорить". Государственное учебно-педагогическое издательство.

Reber, L., Kreschmer, J. M., James, T. G., Junior, J. D., DeShong, G. L., Parker, S., & Meade, M. A. (2022). Ableism and Contours of the Attitudinal Environment as Identified by Adults with Long-Term Physical Disabilities: A Qualitative Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 1-22. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127469>

Reddy, C. R. (2011). From Impairment to Disability and Beyond: Critical Explorations in Disability Studies. *Sociological Bulletin*, 60(2), 287-306. <https://doi.org/10.1177/003802292011020>

Retief, M., & Letšosa, R. S. (2018). Models of disability: A brief overview. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*, 74(1), 1-8. <https://doi.org/10.4102/hts.v74i1.4738>

Ruben, R. J. (2005). Sign language: Its history and contribution to the understanding of the biological nature of language. *Acta Oto-laryngologica*, 125(5), 464-467.

<https://doi.org/10.1080/00016480510026287>

Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėdos universiteto leidykla.

Saboleva, M. (2017). The Concept of the “New Soviet Man” and Its Short History. *Canadian-American Slavic Studies*, 51, 64–85. <https://doi.org/10.1163/22102396-05101012>

Schacter, J. (2020 m. gruodžio 24 d.). *17 Misconceptions About People with Hearing Loss*. Hearing Health Foundation. <https://hearinghealthfoundation.org/blogs/17-misconceptions-people-with-hearing-loss>

Senghas, R. J., & Monaghan, L. (2002). Signs of Their Times: Deaf Communities and the Culture of Language. *Annual Review of Anthropology*, 31, 69-97

<https://www.jstor.org/stable/4132872>

Shakespeare, T. (2002). The social model of disability: an outdated ideology? *Research in Social Science and Disability*, 2, 9-28.

Shakespeare, T. (2017). *Disability: The Basics*. Routledge. <https://www.perlego.com/book/1570658/disability-the-basics-pdf>

Shaw, C. L. (2011). *Deaf in the USSR: 'defect' and the New Soviet Person, 1917-1991*. [Publikuota mokslo daktaro disertacija]. University College London. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1210777/1/1210777.pdf>

Shaw, C. L. (2017). *Deaf in the USSR: Marginality, Community, and Soviet Identity, 1917-1991*. Cornell University Press. <https://www.perlego.com/book/533954/deaf-in-the-ussr-marginality-community-and-soviet-identity-19171991-pdf>

Siegelbaum, L. (1989). (Red.). Industrial Accidents and Their Prevention in the Interwar Period. Iš W. O. McCagg, L. H. Siegelbaum (Red.), *The Disabled in the Soviet Union: Past and Present, Theory and Practice* (p. 85-118).

<https://archive.org/details/disabledinsovie00mcca/page/6/mode/2up>

Slorach, R. (2015). *A Very Capitalist Condition: A History and Politics of Disability*. Bookmarks Publication. <https://ereader.perlego.com/1/book/1286076/4>

Stalin, J. (1950). Marxism and Problems of Linguistics. *June 20, July 4, and August 2, 1950 issues of Pravda*, 1-20.

https://www.academia.edu/4266748/MARXISM_AND_PROBLEMS_OF_LINGUISTICS_by_Joseph_Stalin

Stepanova, J. (2000). Sutrikusios klausos vaiko kalba. Iš L. Barzdonytė-Morkevičienė, (Sud.), *Prakalbinu tylą: iš surdopedagogo patirties* (p. 9-16). Šviesa.

Stokoe, W. (1960). *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*. University of Buffalo.

Stone, A. B. (2008). "Overcoming Peasant Backwardness": The Khrushchev Antireligious Campaign and the Rural Soviet Union. *The Russian Review*, 67(2), 296-320. <https://www.jstor.org/stable/20620749>

Stonkuvienė, I. (2013). *Augti Lietuvoje: ugdymo kaip inkultūracijos eskizai*. Vilniaus universiteto leidykla.

Solovjovas, I. M., Shif, Ž. I., Rozanova, T. V., & Jaškova, N. V. (1971). *Психология глухих детей*. Институт коррекционной педагогики Российской академии образования.

Širvinskaitė, Indrė. (2020, Lapkritis). Neįgaliems studentams Lietuvoje vis dar trūksta kai kurių paslaugų. <https://www.bernardinai.lt/universitetuose-drastiskai-mazeja-neigaliu-studentu-jiems-truksta-paslaugu/>

Taylor, S. (2011). Beasts of Burden: Disability Studies and Animal Rights. *Qui Parle*, 19(2), 191-222. <https://www.jstor.org/stable/10.5250/quiparle.19.2.0191>

Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Lietuvos teisės universitetas. https://repository.mruni.eu/bitstream/handle/007/15459/Tidikis_tyrimu_metodologija.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tang, G. (2017). Sign Bilingualism in Deaf Education. Iš O. Garcia, A. M. Y. Lin, & S. May (Red.), *Bilingual and Multilingual Education (Third Edition)* (p.191-203). Springer.

Thomas, C. (2014). Impairment and Disability. Iš J. Swain, S. French, C. Barnes, & C. Thomas (Red.), *Disabling Barriers, Enabling Environments: An Introduction to Disability Studies (3rd Edition)* (p. 9-16). SAGE Publications, Ltd. (Original work published 1993)

Tūtlytė, R. (2017). „Socialistinio humanizmo“ literatūra: užuojauta kaip ideologinės manipuliacijos atmaina. *Literatūra*, 59(1), 87-101. <https://doi.org/10.15388/Litera.0.0.11876>

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

Van Cleve, J. V. (Red.). (1987). *Gallaudet encyclopedia of deaf people and deafness*. McGraw-Hill Book Company, Inc.

<https://archive.org/details/gallaudetencyclo0000unse/page/288/mode/2up>

Van Cleve, J. V. & Crouch, B. A. (2011). *A Place of Their Own: Creating the Deaf Community in America*. Gallaudet University Press. (Original work published 1989)
<https://www.perlego.com/book/2598646/a-place-of-their-own-creating-the-deaf-community-in-america-pdf>

Venclauskienė, A. (2016). Homo sovieticus: pilko ir pliko žmogaus portreto bruožai laisvėjančios Lietuvos spaudoje. *Darbai ir dienos*, 143-162 <http://dx.doi.org/10.7220/2335-8769.65.6.2016.65>

Vieira, C. R., & Maldonado-Molina, K. S. (2018). Pedagogical practice in deaf education: the intertwining of different approaches in the educational context. *Educ. Pesqui*, 44
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844179339>

Vygotsky, L. S., & Rieber, R. W., & Carton, A. S. (Red.). (1993). *The Collected Works of L. S. Vygotsky: The Fundamentals of Defectology (abnormal psychology and learning disabilities)* (J. E. Knox ir C. B. Stevens, Vert.). Plenum Press. (Original work published 1987)

Vygotsky, L. S., & Vlasova, T. A. (Red.). (1983). *Собрание сочинений. Основы дефектологии. Педагогика*. http://elib.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t5_1983/go,2;fs,1/

Zajda, J. (1979). Education for Labour in the USSR. *Comparative Education*, 15(3), 287-299. <https://www.jstor.org/stable/3098902>

Zickel, R. E. (1991). *Soviet Union: A Country Study (2nd Edition)*. Bernan Assoc.
<https://archive.org/details/sovietunioncount0000zick/mode/2up>

Zilberman, V. (1982). Physical education in the Soviet Union. *McGill Journal of Education*, 17(1), 65-75. <https://mje.mcgill.ca/article/view/7442>

Žydzīūnaitė, V. (2011). *Baigiamojo darbo rengimo metodologija*. Klaipėdos valstybinė kolegija.
http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2012_Baigiamojo_darbo_metodologija.pdf

Waldschmidt, A. (2017). Disability Goes Cultural. Iš A. Waldschmidt, H. Berressem, & M. Ingwersen (Red.), *Culture – Theory – Disability: Encounters between Disability Studies and Cultural Studies* (p. 19-27). <https://library.oapen.org/bitstream/id/07da12fc-4c2d-44da-a2a5-d1c824f2508d/627653.pdf>

Watson, N., & Vehmas, S. (Red.). (2019). Disability studies: Into the multidisciplinary future. Iš *Routledge Handbook of Disability Studies (2nd Edition)* (p.). Routledge.
<https://ereader.perlego.com/1/book/1595421/2> (Original work published 2012)

Williams, H. G. (1993). Founders of Deaf Education in Russia. In J. V. Van Cleve (Red.), *Deaf History Unveiled: Interpretations from the New Scholarship* (p. 224-237). Gallaudet University Press.

Interviu naudoti klausimai

1. Kuriais metais pradėjote lankyti kurčiųjų mokyklą, ir kaip tada ji vadinosi?
2. Dabar kurčiųjų mokyklose mokiniai gali mokytis gestų kalba. Kiek žinau, sovietmečiu gestų kalba buvo draudžiama. Kaip vyko jūsų mokymasis?
3. Papasakokite plačiau apie mokymąsi oralizmo metodu. Ar jis išskirtinai buvo taikomas tik lietuvių kalbos pamokose, ar ir kitų dalykų pamokose?
4. Kokius dalykus mokėtės mokykloje? Galbūt buvo tokių dalykų, kurie skirti tik kurtiesiems?
5. Galbūt prisimenate ir galėtumėte papasakoti apie pačią pamokos struktūrą, kaip atrodė pamoka anuomet? Gal būdavo kokie ritualai, kasdieniai dalykai, kuriuos klasėje per pamoką darydavote?
6. Ar jūs turėjote vieną mokytoją, kuris mokė visų dalykų jūsų klasę?
7. Kokias pamokas galėtumėte įvardinti kaip nemalonas? Kodėl jos tokios buvo?
8. Šiandien kurčiųjų mokyklos įgyvendina neformalųjį ugdymą; organizuojama daug būrelių, ekskursijų, kitų veiklų. Pasirinkimo ir galimybių mokiniai turi daug. Koks neformalus ugdymas vyko (jei vyko) tada, kai jūs pats/ pati lankėte mokyklą?
9. Mokydamiesi šiuolaikiniai vaikai daug laiko praleidžia patalpoje, klasėje, o mažiau gamtoje. Kiek pamokos, kai jūs lankėte mokyklą, vyko lauko-gamtinėje aplinkoje? Jei jos vykdavo dažnai, ką veikdavote ir kaip mokydavotės lauke?
10. Kokių perspektyvų turėjo kurtieji po mokyklos baigimo?

Ištrauka iš rasto albumo lapų (1)

1925 m. buvo naujai organizuota kurčių-nebylių mokykla, kurioje lankyti galėjo tik ponų vaikai. Tuo metu darbininkų ir valstiečių masės turincios kurčių-nebylius vaikus, negalėjo mokytį savo vaikų. Mokykla gyvėsi labai lėtai ir po 15 metų mokinių skaičius siekė tik 68 vaikus. Tuo metu mokykloje dirbo surdopedagogai Čirėks, Štalinaiškiene. Nuo 1929 m. pradėjo dirbti M. Stelmosienė, J. Glembockis, kurie ir šiandien dirba Vilniaus kurčiųjų mokykloje - internate.

1939 m. gruodžio mėn. iš Kauno perkeli Stepa Grinevičienė ir Agnė Tocenkaitė. Sistemingas ir pilnas kurčiųjų-nebylių vaikų mokymas prasidėjo tik tarybinis santaraktos metais. Šis darbas buvo nutrauktas vokiečių okupacijos, ir mokykla 1942 m. buvo uždaryta.

1945 m. - 1950 m. - po Lietuvos TSR išvadavimo vėl buvo organizuojama kurčiųjų-nebylių vaikų mokykla. 1944 m. Marija Stelmosienė surinko po karo išblaškytus kurčių-nebylius vaikus.

1945 m. pavasarį Stepa Grinevičienė paskirta LPSR Švietimo ministerijos inspektore, kuri rūpinosi specialiu mokyklų darbu. Agnė Tocenkaitė buvo kurčių-nebylių mokyklos-internato vedėja. Išskirtos patalpos Konarskio gatvėje 33 (dabar 51)

Šaltinis: LKNUC muziejaus archyvas

Ištrauka iš rasto albumo lapų (2)

Pagrįdinama meno saviveikla, vadovaujant meno vadovui L. Jomontui

Respublikiniame meno saviveiklos apyūroje 1959 m. užimama pirmoji vieta.

1960 m. - 1970 m. 1960 m. sausio mėn. 10 d. baigiama pastatyti nauji rūmai Tilotės 36 ir puiškėja s juos. Mokinių skaičius išauga iki 156. Jungta Klausos, biologijos chemijos kabinetai, siuvimo, batųsiuvimo ir stalių dirbtuvės. Pradijoje metų komjaunimo organizacija pirmą kartą Šnalių rajone užima 1-ą vietą. Komjaunimui vadovauja mokyt. V. Marcalini.

Prinama imkomoji kalba, politinis darbas. Mokytojai apdovanojami M. Stelmosienėi suteikiama LPSR nusipelnusios mokytojos vardas, mokytojai, S. Naicūkaitė, J. Grinevičienė, V. Marcalini, V. Vaskytė apdovanojami mokytojų-pirmūno ženkliškais.

Įvairkoma mokyklos. Paruošiami šnėrai, klombos. Pasodinama komjaunimo sodas (1961 m) užimamas kolekcinis medžių skyrius, įrepiama vaikų žaidimų miestelis ir lauko klasi bei geografijos aikštė. Sustiprėja amatų mokymas. 1962 m. respublikiniame parodoje užima pirmąją vietą. (Mokytojai V. Vaskytė, J. Šaulauskaitė, J. Daugėlaitė, T. Klekėniūsis, A. Gavėnas, L. Mikalauskas)

Dar daugiau vykdoma ekskursijų turistinių žygių, valtimis - Nerimi ir Nemunu, dviračiais - Krakai, Šemenėni, Maletai. Su mašina - po rašytojų gimtąsias vietas - Dusėtos, Anykščiai, Kamajai. Vėl respublikos ribų - Rūga, Krezožnė.

1962 m. komjaunimo organizacija Lenino rajone užima pirmąją vietą. Komjaunimui vadovauja auklėtojas V. Mokūška.

Grai dirba pionierių organizacija, vadovaujant vyr. pionierių vadovui M. Demskienii.

Šaltinis: LKNUC muziejaus archyvas

Lietuvių kalbos vadovėlyje kurčiųjų mokyklų 1 klasei (1971) rastų užduočių pavyzdžiai

TARKITE AIŠKIAI
p—b

pupa bulvė

lapas pakaba

Birutė paėmė pakabą.
Birutė pakabino paltą.

1 pratimas. Perskaitykite žodžius. Vietoj brūkšnelių rašykite p arba b.
-elė, -atas, sna-as, lu-os, lie-a, ži-utė.

Su

182 pratimas. Įsiziūrėkite į paveikslėlius ir pagal pavyzdį parašykite atsakymus į klausimus.

Klausimai

Su kuo žaidžia kačiukai?
Su kuo kalba gydytoja?
Su kuo eina mergaitė?
Su kuo šoka Jonas?

Atsakymai

Katė žaidžia su kačiukais.
.....
.....

Šaltinis: LKNUC muziejaus archyvas

Rusijos TFSR bendrojo lavinimo mokyklos programa

General Education under Khrushchev 19

Table 1.2 *RSFSR General School Curricula*
(selected years; ten-year totals for all classes, in hours)

	1947	1955	1959	1966	1978
Russian language and literature	3,003	2,788	2,926	2,584	2,584
History	710	660	728	642	498
Soviet constitution/ Social studies	66	33	70	70	70
Foreign language	743	660	726	572	572
Art	165	198	330	216	216
Music	132	198	287	252	252
Mathematics	2,112	1,980	2,139	2,077	2,077
Biology	—	396	511	428	392
Physics	478	544	631	568	568
Chemistry	346	347	407	355	355
Astronomy	33	33	39	35	35
Geography	545	479	434	394	394
Natural history	462	—	—	216	180
Military training (boys) } Physical training	594	660	800	—	142
Machine drawing	165	132	71	107	107
Manual training and practicals	—	528	2,729	716	716
Excursions, production practice	—	188		185	185
Facultative (optional) subjects	—	—	—	638	461
TOTALS	9,554	9,857	12,828	10,771	10,520

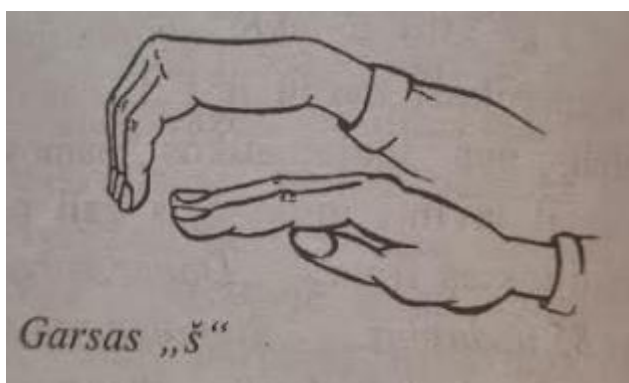
Šaltinis: Mervyn Matthews (1982, p. 19)

Mokytojų tarties ir klausos lavinimo pratybose naudotos garsų tarimo lentelės

Имена детей	п	т	к	ф	с	ш	х	б	д	г	в	з	ж	й	м	н	л	р	ц	ч	щ	Смяг- чение	
Миша Иванов	+	+	кь	+	бок	бок	хь	—	—	—	+					+	+	ль					

Šaltinis: Natalija. A. Rau (1932, p. 56)

Mokant tariamo garso artikuliacijos buvo naudojami rankų plaštakų judesiais



Šaltinis: Loreta Martišiūtė (2000)