



*QSR – Edycja Polska*  
*Przegląd Socjologii Jakościowej*  
Tom V, Numer 2 – Lipiec 2009

---

<https://doi.org/10.18778/1733-8069.5.2.06>

Giampietro Gobo  
Milano University, Włochy

Wytwarzanie ślepoty i jej organizacyjne konstruowanie w szkole podstawowej<sup>24</sup>

**Abstrakt**

Niniejszy artykuł jest oparty na studium przypadku przeprowadzonym we włoskiej szkole podstawowej, w której obserwowano interakcje pomiędzy niewidomą dziewczynką (o imieniu Jasmine, w wieku lat 8) a jej kolegami i koleżankami z klasy. Początkowym celem badań było zrozumienie i opis problemów, z którymi spotyka się niewidoma uczennica, działająca w społecznym, organizacyjnym i fizycznym otoczeniu, które nie było zaprojektowane dla osób niepełnosprawnych. Jednak w trakcie badań wyłoniły się inne kwestie. Głównym odkryciem było to, że bycie niewidomym wydaje się być społecznie i organizacyjnie skonstruowane zanim stanie się biologiczną czy fizyczną ułomnością. Ten właśnie organizacyjny proces, poprzez który „bycie niewidomym” jest powoli i rutynowo konstruowane został dogłębnie i szeroko opisany.

**Słowa kluczowe**

ślepotą; konstrukcja społeczna; badania nad inwalidztwem; organizacja; teoria ugruntowana; etnometodologia; etnografia; ergonomia.

Od ponad pięćdziesięciu lat literatura socjologiczna pokazuje, że wiele problemów dotyczących społeczeństwo jest „społecznie skonstruowanych”. Zdanie to jest obecnie czymś oczywistym w socjologii i liczni badacze potwierdzili je historycznymi badaniami. Na przykład problem alkoholizmu jako „choroby społecznej” wymagającej specjalistycznego leczenia przez profesjonalistów, takich jak lekarze, psychiatrzy, psychologowie, terapeuci i pracownicy socjalni, jest poglądem powszechnie akceptowanym od mniej niż pięćdziesięciu lat. Harlan Lane (1997) pisze:

Ruch Abstynencki ostatniego wieku uważał nadmierne spożywanie alkoholu nie za chorobę, ale akt wolnej woli; alkoholicy czynili z rodzin

---

<sup>24</sup> Artykuł „Crafting Blindness. Its Organizational Construction in a First Grade School” ukazał się pierwotnie w wersji angielskiej w *Qualitative Sociology Review*, Vol. IV, Issue 1 – April 2008.

swoje ofiary i rozciągali to na resztę społeczeństwa. Ruch walczył nie o leczenie alkoholizmu, ale o zakaz sprzedaży alkoholu (s. 153).

Gusfield (1982) jako jeden z pierwszych udokumentował zmianę jaka zaszła w tej dziedzinie.

Podobnie, przemoc nad dziećmi zaczęła być traktowana jako problem społeczny dopiero od lat pięćdziesiątych. Odkryto także społeczną i polityczną podstawę każdej kwestii społecznej, począwszy od seksualności do ułomności, od rasy do choroby, od dewiacji do wydajności pracy akademickiej.

Praca socjologów miała często na celu dekonstrukcję lub rekonstrukcję różnorodnych podejść (społecznych, ideologicznych, politycznych, kulturalnych, etc.), które konkurują ze sobą w przedstawianiu pewnej wizji jakiegoś problemu. Na przykład, w swoich badaniach na temat głuchoty, Lane (1997) pokazuje, że:

Szczególnie dwie wizje głuchoty są dominujące i współzawodniczą ze sobą w kształtowaniu losu ludzi głuchych. Jedna konstruuje niesłyszącego w kategoriach inwalidztwa; druga konstruuje niesłyszącego jako członka mniejszości językowej (s. 154).

Chociaż niniejszy artykuł docenia i opiera się na wszystkich tych dokonaniach naukowych, to jednak pragnie wyjść poza nie w czterech następujących kierunkach.

Po pierwsze, celem jest tutaj pokazanie pojawienia się i rozwoju pewnego pojęcia (w tym przypadku ślepoty) poprzez bezpośrednią obserwację mikro – interakcji, w których występuje zwracanie się czyjś ciało w kierunku osoby widzącej. Dlatego badanie nie będzie miało charakteru historycznego, ale raczej fenomenologiczny i etnometodologiczny.

Po drugie, artykuł nie opisuje jak niewidoma dziewczyna postrzega świat wokół siebie. Jest wiele badań, które znakomicie ukazują to zagadnienie; na przykład David Goode (1979 i 1994), który badał głuche i niewidome dzieci chorujące na różyczkę. Inaczej niż te badania, badanie niniejsze koncentruje się na relacjach niewidomej dziewczynki ze swoimi kolegami i koleżankami z klasy, nauczycielką – stażystką i wychowawcą klasy. Taki cel i metodologiczny wybór został podyktowany pewnymi uwarunkowaniami, jak dalej zobaczymy, kierownik szkoły odmówił pozwolenia na wywiady z kolegami i koleżankami Jasmine.

Po trzecie, artykuł bierze także pod uwagę rolę, którą odgrywają przedmioty w organizacyjnym konstruowaniu ślepoty. Studia nad inwalidztwem nie przywiązują generalnie zbyt dużej wagi do technologii i artefaktów, koncentrując się raczej na relacjach pomiędzy aktorami społecznymi. Teoria Sieci Aktora (The Actor Network Theory) Bruno Latour'a, Michel'a Callon'a, John'a Law i innych, z dobrze zapoznanym pojęciem „aktanta” (actant) i zwróceniem uwagi na relacje pomiędzy nie-ludźmi i ludźmi (non-humans and humans), była w tym względzie pomocna.

Po czwarte, w studiach nad niepełnosprawnością często brak jest propozycji praktycznych, możliwych do zastosowania w działaniu; jest to wynikiem uprzedzeń ideologicznych (tak jak w przypadku etnometodologii, która ze swoim pojęciem „obojętności metodologicznej” preferuje nie wychodzić poza opisy). Częściej dzieje się to z powodu ogólnego zaniedbania i zatrzymania się na opisie zjawiska oraz braku operacyjnych propozycji wynikających z obserwacji danego zjawiska.

Oczywiście, żadne z tych zadań nie jest łatwe, w szczególności z powodu podejść teoretycznych przyjmowanych w tych badaniach (interakcjonizm, postmodernizm, konstruktywizm, etc.), które są zainteresowane bardziej odkrywaniem problemów niż proponowaniem dla nich rozwiązań – oprócz pewnych

ogólnych wezwań dla makrospołecznych reform takich jak reforma służb społecznych, zmiany stylów profesjonalnych, lub zmiany w układach społecznych.

Nasze badanie pragnie wyjść krok dalej poza rekonstrukcję perspektyw uczestników (wszakże użyteczną) w badanym terenie w kierunku operacyjności. By zrealizować ten cel skorzysta z ergonomii, która jest dyscypliną (jeśli jest etnograficznie zorientowana), która może być pomocna zarówno w uprawianiu samej socjologii, jak i w rozwiązywaniu praktycznych problemów.

## Literatura

Osoby niewidome były intensywnie badane przez socjologów. Począwszy od nowatorskiej pracy Robert'a A. Scott'a (1969) na temat społecznej konstrukcji ślepoty, przeprowadzono wiele badań na te tematy. C. Olson (1977 i 1981) pokazał, że ślepotą jest wyolbrzymiona jako przeszkoda w komunikacji i racjonalnym myśleniu; David Goode (1979 i 1994), zainspirowany przez swoich mentorów, Harold'a Garfinkel'a i Melvin'a Pollner'a, zaobserwował w trakcie badań etnograficznych bogactwo społecznego i symbolicznego świata głuchych i niewidomych dzieci zaatakowanych przez różyczkę, odkrywając jednocześnie, że posiadają one zdolności nie znane nawet leczącym je lekarzom i pielęgniarkom. Edvin C. Vaughn (1991, 1993, 1998) udokumentował konflikt pomiędzy niewidomymi ludźmi a pracownikami rehabilitacji oraz trudności napotymane przez niewidomych ludzi w wyzwoleniu się z ograniczeń nakładanych na nich przez rehabilitantów. W tym względzie Vaughan i Omvig (2005) poszukiwali pewnych alternatyw, które dałyby niewidomym wzmocnienie ich niezależności i uprawnień do samodzielnego działania.

Te i wiele innych badań zwiększyło dokumentację na temat tego, jak:

Głuche i niewidome dzieci były społecznie skonstruowane w takim sensie, że ich własnym ciałom i działaniom zostało dane życie, forma i znaczenie poprzez bezpośrednie relacje i praktyki społeczne, które ich dotyczyły oraz w których same uczestniczyły (Goode 1994: 9).

Jednak konieczne jest wyjaśnienie możliwego nieporozumienia. Kiedy mówi się, że głuchota i ślepotą są społecznie skonstruowane, intencją nie jest kwestionowanie, że te dwa zjawiska istnieją czy utrzymywanie, że są mitami skonstruowanymi z niczego konkretnego. Zjawiska te są z pewnością bardziej namacalnie obserwowalne niż schizofrenia i depresja czy inne psychozy. Intencją naszą jest tutaj argumentowanie za poglądem, że charakterystyki przypisywane podmiotom posiadającym fizyczne ułomności są kulturowo zdeterminowane i że mają one mało lub zgoła nic wspólnego z fizjologiczną charakterystyką tych, którzy są od nich inni. Innymi słowy, co niewidomi mogą robić, a czego nie mogą robić, zależy w minimalnym zakresie od ich wewnętrznych cech. W ten sposób właśnie Merleau – Ponty opisuje ciało jako jedność, która jest „zawsze *implicite* i niejasna” (1945: 198). Rzeczywiście, jak pisze Goode (1994)

Dzieciom wyznaczono wiele i w większości sprzecznych tożsamości, które są zwierciadłem różnic w mikrosocjologii relacji *face to face* zachodzących z dziećmi. Lekarze widzieli swoje relacje poprzez organizację z nimi swojej pracy, a personel bezpośrednio opiekujący się dziećmi postrzegał je poprzez organizację swojej pracy opiekuńczej i dydaktycznej (s. 10).

Problemem zatem jest tutaj nie zaprzeczanie różnicom w poznawczych i wizualnych zdolnościach, które dzieci posiadają lub nie, ale raczej odwrócenie perspektywy. Wiemy z prac psycholożki poznawczej Eleanor Rosch (1973 i 1978), że kategoria poznawcza jest strukturą w ciągłej przemianie. Ponadto nauczyliśmy się od Harvey'a Sacksa (1972) koncepcji „narzędzi kategoryzacji uczestnictwa” (membership categorization devices; MCD), która mówi o niestabilności wzajemnych i kulturowych związków pomiędzy kategoriami. Wracając zatem do tematu naszego badania, możemy zadać pytanie: czy osoba niewidoma może prowadzić samochód lub latać jako pilot samolotem? Odnosnie prowadzenia auta, scena z filmu „Zapach kobiety”, gdzie niewidomy i emerytowany z powodów zdrowotnych oficer armii (Al Pacino) prowadzi bardzo szybko Ferrari ulicami Nowego Jorku, wydaje się być niczym więcej niż zabawną sztuczką kinową. A co możemy powiedzieć o mężczyźnie z następujących fotografii?



Rzeczywiście „wiara jest kwestią zobaczenia”: mężczyzna na fotografiach jest niewidomym pilotem. Podobnie niewidoma osoba może jeździć na nartach (z kimś prowadzącym ją) i może robić wiele innych niewyobrażalnych rzeczy w ramach danej kategoryzacji. W związku z tym powstaje problem jak zmienić, z konstruktywistycznej perspektywy, sposoby, przy pomocy których pewne reprezentacje (w tym przypadku ślepoty) są konstruowane i które są najwidoczniej kulturowego pochodzenia, a ponadto nie zastępują nam rzeczywistości.

## **Teoretyczne podejście i metodologia**

Badanie zostało przeprowadzone dzięki połączeniu dwóch różnych, ale komplementarnych podejść – etnometodologii i metodologii teorii ugruntowanej – jak to zostało już wcześniej zaproponowane przez Lester’a i Hadden’a (1980). Pierwsze podejście ma charakter fenomenologicznej orientacji i było niezwykle użyteczne w rozpatrywaniu ślepoty jako procesu i jako konstruktów organizacyjnych, a także jako dziejącego się ciągle zjawiska. Etnometodologia proponuje zatem logikę odkrywania i dystansu, mając na celu rozpatrywanie ślepoty w nowym świetle. Etnografia natomiast była metodologią najlepiej dopasowaną do zbierania danych, ponieważ umożliwia ona zbieranie bogatych w szczegóły informacji, które są niezapśredniczone przez interpretacje uczestników (Gilbert, Mulkay 1983; Heritage 1984). Metodologia teorii ugruntowanej (w wersji Strauss’a i Corbin 1990) dostarczyła rygoru proceduralnego w zbieraniu i analizowaniu danych, który jest wg mnie nadal niedościgniony.

Jak zostało powiedziane, do tych podejść dodano główne teoretyczne zasady Teorii Sieci Aktora (Actor Network Theory), które były szczególnie użyteczne w rozpatrywaniu roli artefaktów, umeblowania i technologii.

## **Opis badania**

Omawiane studium przedstawia badanie etnograficzne przeprowadzone w trzeciej klasie (16 uczniów) włoskiej szkoły podstawowej, w której uczennicą była jedna niewidoma dziewczynka. Przedmiotem badań były organizacyjne praktyki, zasoby i bariery z bezpośredniego otoczenia w szkole, które razem konstruowały szczególne znaczenie niepełnosprawności, a w szczególności tożsamość niewidomej dziewczynki. Badania terenowe trwały około 10 miesięcy, podczas których ja i jedna z moich asystentek uczestniczyliśmy w działaniach szkolnych. W szczególności moja asystentka była ciągle obecna w klasie, co było częścią jej praktyki nauczycielskiej.

Początkową intencją było zbadanie zjawiska integracji niewidomego dziecka z resztą klasy. Plan obejmował użycie trzech metod badawczych: (a) obserwacji uczestniczącej; (b) pogłębionych wywiadów z uczniami i nauczycielami; (c) wykonanie socjografii. Jednak, w miarę jak badanie się rozwijało, zarówno cel badania jak i metodologia badań uległy zmianie. Biorąc pod uwagę pierwszą sprawę, natychmiast zauważyliśmy, że ślepota jest „zjawiskiem społecznym” (social event) poza tym, że jest zjawiskiem biologicznym, psychofizycznym oraz medycznym. Jest ona konceptualnym produktem wytworzonym w codziennych interakcjach pomiędzy uczniami, personelem nauczycielskim i technicznym. Przykładowo, dzieci nie posiadały początkowo specyficznej społecznej reprezentacji niewidomej osoby,

ponieważ miały one schematy poznawcze różne od schematów osób dorosłych. Innymi słowy nie wiedziały, jaka jest osoba niewidoma, co może ona zrobić a czego nie. Dzieci obserwowane w trakcie badań i opisywane tutaj, faktycznie, na początku zapraszały swoją klasową niewidomą koleżankę, by przyłączyła się do tej samej zabawy, którą zwykle proponowały każdemu innemu dziecku w jej wieku. Z tego wynika, że stworzyły one koncepcję ślepoty na podstawie praktyk organizacyjnych i codziennie przedstawianych rytuałów (wokół niewidomej dziewczynki) w różnych miejscach tworzących otoczenie szkoły: wejście do głównego korytarza szkoły, korytarze wewnątrz szkoły, schody, toalety, klasy lekcyjne. Organizacyjne i dyskursywne praktyki, które zachodziły w tych miejscach zdecydowanie przyczyniły się do konstrukcji tożsamości niewidomej dziewczynki. Dlatego też zdecydowaliśmy się zmienić cel badania i skoncentrować się na praktykach konstrukcji ślepoty, porzucając wstępną zamiar badania zjawiska integracji.

Nawiązując ponownie do metodologii, kierownik szkoły nie dał nam pozwolenia na wykonanie wywiadów z uczniami, z powodu obaw, że mogą ich one zirytować i zaniepokoić. W konsekwencji, mogliśmy używać swobodnie tylko obserwacji i w sposób pomocniczy metody socjografii. Ta ostatnia metoda mierzy spójność klasy, silne i słabe więzi wśród jej członków oraz stopień integracji poszczególnych uczniów.

By przeprowadzić to badanie użyłem teoretycznych i metodologicznych narzędzi etnometodologii (Garfinkel 1967; Sudnow 1967) i socjologii poznawczej (Cicourel 1973). Zamiarem moim było zaobserwowanie organizacyjnych praktyk szkoły, które przekształcały jakąś osobę w „niewidomego ucznia”. Tego przekształcenia dokonano przy pomocy procedur, które były stosowane w momencie przybycia dziewczynki do szkoły rano i dalej przez cały dzień jej pobytu w szkole. Organizacyjne i dyskursywne praktyki były zatem obserwowane w całej siedzibie szkoły.

## **Rezultaty**

Dokonując etnograficznych not użyłem systemu zaproponowanego przez Schatzman'a i Strauss'a (1973: 99 – 101) oraz Corsaro (1985: 295), którzy dzielą je na noty obserwacyjne, teoretyczne, emocjonalne i metodologiczne. Odnośnie analizy not etnograficznych podążałem za radą Strauss'a i Corbin (1990: 59) dzieląc kodowanie na trzy etapy: „otwarte kodowanie” (pewien rodzaj dekonstrukcji danych), „zogniskowane kodowanie kategorii” (konstruowanie) i „kodowanie selektywne” (by uprawomocnić hipotezy i obserwacje).

### **Kodowanie otwarte**

Najpierw spędziliśmy wiele tygodni obserwując z bliska niewidomą dziewczynkę podczas jej interakcji z kolegami i koleżankami z klasy – dokonując w tym czasie etnograficznych notatek i porównując je ze sobą. Następnie rozpocząłem analizę danych klasyfikując treści not etnograficznych. Analiza dostarczyła wstępnej listy kategorii rytuałów. Dałem tytuły dla każdej kategorii: „przybycie do szkoły”, „pójście do łazienki”, „odpytywanie uczniów”, „strategie podejmowania kolejki” by móc mówić w klasie, „wybieranie kolegi/koleżanki do zabawy”, itp. Na przykład, z ostatnią kategorią powiązałem epizod – zapisany w *nocie obserwacyjnej* – kiedy chłopiec zapytał stażystkę dlaczego Jasmine (niewidoma dziewczynka) nie może dołączyć do

jakiejś zabawy? Stażystka odpowiedziała w sposób następujący: „ponieważ ona nie widzi i mogłaby się zranić”. W mojej nocie teoretycznej odnoszącej się do tej sprawy postawiłem hipotezę, że ślepotą wcale nie jest oczywistym zjawiskiem jak się mogłoby wydawać. Świadczy o tym fakt, że chłopiec zadał tak oczywiste pytanie, które sugerowało, że dzieci posiadają poznawcze schematy ślepoty głęboko odmienne od tych, które posiadają dorośli (a także sami badacze). Na początku roku szkolnego, koledzy Jasmine prawdopodobnie nie mieli żadnej precyzyjnej społecznej reprezentacji osoby niewidomej.<sup>25</sup> Innymi słowy, nie wiedzieli, kim jest osoba niewidoma (oprócz banalnej uwagi, że jest to ktoś, kto nie może widzieć) i poza tym, co osoba niewidoma może robić a czego nie może? Dowodem na to był fakt, że początkowo pytali oni Jasmine czy przyłączy się do tej samej zabawy, którą proponowali innym dzieciom. W tym stadium badania, postawiłem hipotezę, że ślepotą (w odniesieniu do cech behawioralnych) była przede wszystkim „procesem”, konceptualnym produktem skonstruowanym w codziennych interakcjach w szkole pomiędzy uczniami, nauczycielami i personelem technicznym. Odniosłem się do badań przeprowadzonych wiele lat temu przez Sudnow’a (1967) na temat społecznej organizacji umierania w szpitalu, gdzie pokazał on, że śmierć jest najpierw zjawiskiem *społecznym* a dopiero później biologicznym. Śmierć pacjenta miała miejsce zanim nastąpił fizyczny zgon, kiedy personel szpitala zdecydował – prawidłowo bądź nie – że pacjent umiera. Rozpoczynano wówczas serię organizacyjnych praktyk przeznaczonych dla umierających, tak, że niezwykle trudno było pacjentowi się „przed nimi uchronić”.

### **Zogniskowane Kodowanie Kategorii**

Po sformułowaniu tej hipotezy, opartej na materiale etnograficznym i zasugerowanej przez badania Sudnow’a, przeszedłem do następnej fazy (konstrukcji) i zbierania następnym materiałów dokumentujących organizacyjne praktyki i ograniczenia w otoczeniu fizycznym szkoły, które przyczyniały się przede wszystkim do konstruowania specyficznej koncepcji upośledzenia, a szczególnie tożsamości niewidomej dziewczynki. Użyłem pięcioelementowego modelu Strauss’a i Corbin (1990), by skonstruować wstępny schemat analityczny: warunki przyczynowe, warunki interweniujące, kontekst, mikro działania i konsekwencje. Wtedy dopiero wstępny i ogólny cel badań stał się bardziej dokładny. Jeśli dzieci formowały swoją koncepcję ślepoty poprzez organizacyjne praktyki i rytuały odgrywane w odniesieniu do niewidomego dziecka, to w takim przypadku systematyczna obserwacja powinna być zostać wykonana w siedzibie szkoły, na co wskazywały moje obserwacje podczas fazy dekonstrukcji. Najważniejsze elementy tej siedziby to: wejście do szkoły, schody, korytarze, toalety i klasy szkolne. Dlatego też dodałem jeszcze bardziej specyficzny przykład odnoszący się do tej kategorii a mianowicie praktyki pomagania (etnometody) uaktywniane w stosunku do Jasmine przez stażystkę w tych pięciu wyszczególnionych powyżej miejscach. Dla każdego z nich zidentyfikowałem najczęściej powtarzające się działania, dla których później szukałem odpowiednich przykładów empirycznych.

Na przykład, podczas przerwy, dzieciom towarzyszą w drodze do toalety zanim zaczęła się następna lekcja.

---

<sup>25</sup> Goffman (1961) zauważył podobne zjawisko w szpitalu psychiatrycznym gdzie przeprowadzał swoje badanie; dzieci lekarzy mieszkające w szpitalu były jedyną kategorią poza pacjentami, która nie utrzymywała oczywistego dystansu *kastowego* w stosunku do pacjentów psychiatrycznych.

#### Nota obserwacyjna 1

Jasmine potrzebowała zwykle więcej czasu na zakończenie jedzenia kanapki i w takiej sytuacji była ona ponaglana przez stażystkę, by ją zjeść szybciej. „No szybciej! Jesteś zawsze ostatnia.” W konsekwencji Jasmine szła do toalety zawsze trochę później niż inni. Podczas gdy jej koleżanki były w toalecie, wychowawczynie czekała na nie przy drzwiach, pozostawiając dzieci same wewnątrz. Natomiast stażystka przeciwnie, zwykle wchodziła z Jasmine do toalety.

#### Nota teoretyczna 1

Najprawdopodobniej to zachowanie zmieniło koncepcję dzieci dotyczącą „prywatności” i „ciała” w odniesieniu do Jasmine.

#### Nota obserwacyjna 2

Podczas gdy często dzieci bawiły się chlapiąc innych wodą, kiedy były w łazience, nigdy nie robiły tego w stosunku do Jasmine. Wychodząc z łazienki, dzieci trzymały się za ręce i wracały do klasy. Jasmine i stażystka zostawały w toalecie i wracały do klasy tylko wtedy, kiedy pozostałe dzieci usiadły już w ławkach.

Zaobserwowanie, że dzieci „nigdy” nie żartowały z Jasmine lub, że zawsze towarzyszyło jej do łazienki skłoniło mnie do dalszego zbierania rzeczowo podobnych epizodów. W tym przypadku z całej liczby 216 przerw (tyle ile ich było w ciągu roku szkolnego) skonstruowałem próbkę 43 przypadków, które reprezentują 46% wszystkich epizodów rytuałów tzw. „wyjść do toalety”. Próbkę innych najważniejszych rytuałów (jednostki analizy), odgrywanych w innych miejscach szkoły, zostały skonstruowane podobnie.

#### Wejście do szkoły

W szkole, do której uczęszczała Jasmine rytm czasu organizacyjnego wyznaczał dzwonek szkolny. O godz. 8:20 dzwonek po raz pierwszy informował uczniów o konieczności przygotowania się na pójście do klasy. O godzinie 8:30 dzwonek dzwonił ponownie: dzieci formowały pary i przybywały do klasy, by rozpocząć swoją lekcję. Podczas tych organizacyjnych działań miała miejsce seria zachowań, która wytwarzała „odmienność” Jasmine: (a) podczas gdy inne dzieci przybywały do szkoły z rodzicami, Jasmine odprowadzali do szkoły pracownicy służb społecznych; (b), podczas gdy dzieci przybywały do szkoły przed pierwszym dzwonkiem, spóźnienia Jasmine były tolerowane, a czasami przybywała ona do szkoły nawet po drugim dzwonku; (c) podczas gdy dzieci bawiły się i żartowały między sobą, podczas czekania na drugi dzwonek, Jasmine była zabierana na bok przez stażystkę, gdzie rozmawiały ze sobą poza grupą klasową i nauczycielami; (d) podczas gdy dzieci formowały pary by udać się do klasy, Jasmine i stażystka albo robiły to wcześniej od nich albo szły do klasy później. Na podstawie not obserwacyjnych okazuje się, że najprawdopodobniej tożsamość Jasmine była skonstruowana organizacyjnie.

#### Klasa szkolna

Ławki szkolne były zwrócone w stronę biurka nauczyciela. Jasmine siedziała w rzędzie z tyłu, w pobliżu biurka stażystki. Dzieci zmieniały swe miejsca w trakcie roku szkolnego, mogły zatem wchodzić w interakcje z innymi kolegami i koleżankami.



Natomiast Jasmine pozostawała w tej samej ławce przez cały rok, z powodu bliskości jej ławki do biurka stażystki. Zauważyłem też, że dzieci, które okazywały najwięcej przyjaźni w stosunku do Jasmine siedziały najbliżej niej; fizyczna bliskość rodziła pozytywne uczucia. Dalsze różnice stały się zauważalne po zaobserwowaniu różnych zastosowań rytuałów oddawania szacunku (deference rituals, przyp. tłumacza, Goffman 1956); podczas gdy dzieci zwracały się do nauczycielki „per Pani”, Jasmin mogła używać imienia nauczycielki.

Różne przedmioty nauczone podczas dnia szkolnego mogły wzmocnić różnice pomiędzy Jasmine i klasą. Podczas lekcji geografii, na przykład, nauczycielka (wychowawczyni) opisywała morfologiczne cechy (góry, równiny, rzeki) jakiegoś okręgu we Włoszech. Uczniowie stali wokół biurka nauczycielki, na którym była przedstawiana mapa. Jasmin wyciągnęła ręce by dotknąć mapy. Nauczycielka powiedziała jej, że tak postępując uniemożliwia innym uczniom podążanie za opisem, i że w żadnym wypadku mapa nie ma wystarczającego zarysowania powierzchni, by Jasmine mogła zrozumieć wszystko poprzez jej dotykanie. Podobna sytuacja zdarzyła się, kiedy nauczycielka wyjaśniała jak działa kompas; Jasmine próbowała otworzyć urządzenie.<sup>26</sup>

Kiedy nauczycielka wyjaśniała coś, Jasmin czasami podnosiła rękę by zadać pytania lub coś skomentować i w ten sposób przerywała lekcję i irytowała swoich kolegów i koleżanki. Przy innych okazjach podnosiła rękę by zapytać o kolejność zabrania głosu, ale już wcześniej powiedziała coś zanim pozwoliła jej to zrobić nauczycielka. Takie zdarzenie występowało raczej często; reguła, że uczeń musiał czekać na sygnał od nauczycielki zanim zaczął mówić często była łamana, ponieważ dzieci koordynowały swoje zachowania odmiennie; patrzyły, kto podnosi rękę pierwszy lub, jeśli ręce ciągle były w górze podniesione przez chętnych do zabrania głosu uczniów, to w takiej sytuacji działały one bez czekania na sygnał od nauczyciela. Te poznawcze i społeczne umiejętności były z oczywistych powodów niedostępne dla Jasmine. Wyglądało to czasami groteskowo, gdy nauczycielka dawała jej reprimendę mówiąc: „Czekaj na swoją kolej! Ktoś podniósł rękę wcześniej niż ty”.

Podobnie cotygodniowe lekcje z religii (katolickiej) i lekcje angielskiego niesprawiedliwie wytwarzały pewną różnicę pomiędzy Jasmine i pozostałą częścią klasy. Nauczyciel religii (kapłan) przyjął perspektywę opiekuńczą i perspektywę pobłażania w stosunku do Jasmine, której nigdy nie okazywał w stosunku do innych uczniów. Nauczycielka od angielskiego była podobnie nadmiernie pobłażliwa w stosunku do Jasmine; jeden z uczniów faktycznie pewnego dnia wykrzyczał, co następuje: „Dlaczego Jasmine zawsze otrzymuje ‘bardzo dobrze’ a my nigdy?” Nauczycielka wyjaśniła, że należy Jasmine pomagać, ponieważ jest ułomna.

## Pojęciowa struktura wyjaśniająca (A Framework)

Używając sugestii Strauss’a i Corbin (1990), skonstruowałem następującą strukturę pojęciową wyjaśniającą badane zjawisko:

---

<sup>26</sup> Po lekcji w muzeum miasta, nauczycielka powiedziała klasie by napisano wypracowanie na temat wizyty w tym muzeum. Jasmine zrobiła wprowadzenie do swojego wypracowania w następujący sposób: „Moje wypracowanie nie jest tak dobre jak moich kolegów i koleżanek, ponieważ nie mogłam dobrze zobaczyć tych rzeczy w muzeum, gdyż były one zamknięte w gablotach.” W systemie poznawczym Jasmine widoczne jest równanie „zobaczyć = dotknąć”.

1. *Warunki przyczynowe = model profesjonalny używany przez stażystkę objaśniający, jak wchodzić w interakcje z niepełnosprawnymi uczniami.*

Głównymi cechami modelu profesjonalnego były zasady, na których się on opierał. Obejmowały one: nigdy nie zostawiaj uczniów samych sobie; zwykle utrzymuj ich przy swoim boku; ukazuj im pozytywne dla nich uczucia; nie pozwól by czuły się samotne; dawaj im wsparcie; wzmacniaj ich relacje z innymi uczniami; bądź przewodnikiem w ich przemieszczaniu się; nie pozwól im czuć się za bardzo odmiennymi. Jak Harlan Lane (1997) podkreślał każdy profesjonalista (lekarz, terapeuta, nauczyciel, itp.) ma swoją wizję tego zjawiska. I wizja ta wpływa na konstrukcję omawianego zjawiska.

Zgodnie ze Strauss'em i Corbin (1990), w rzeczywistości wystąpienie rytuału rzadko ma jedną przyczynę, etiologia tego zjawiska jest zwykle bardziej skomplikowana. Na przykład typ treningu otrzymanego przez stażystkę, jej religijne przekonania i biografia mogą się zawierać w warunkach przyczynowych.

W naszych obserwacyjnych notach (zob. poniżej w paragrafie *Strategie działania/interakcji*) warunki przyczynowe są oznaczone przez spójnik „podczas gdy” (przyp. tłum. „whereas”), który często występuje w tych opisach.

2. *Zjawisko (główna kategoria) = Praktyki Wsparcia*

Byłem zainteresowany następującymi własnościami wsparcia udzielanego przez stażystkę:

- (a) Główny cel praktyk wsparcia;
- (b) Rytm powtórzeń tych praktyk;
- (c) Czas ich trwania.

Wskaźnik własności „cel” to *stopień niezależności*, który Jasmine była w stanie osiągnąć w ciągu roku szkolnego. Biorąc pod uwagę, że był to bardzo ogólny wskaźnik, skoncentrowałem się na jednym z jego (sub)wskaźników: na jak dużą inicjatywę stażystka pozwalała Jasmine?

Wskaźnik własności „rytm” to częstotliwość powtórzeń działania wspierającego. Wskaźnik własności „czas” to okres *trwania* działania wspierającego.

Wybór wskaźników był starannie przemyślany i powinien, według nas, dotyczyć najważniejszych aspektów badanych praktyk, ponieważ wskaźniki były następnie zwykle używane jako zmienne w macierzach nienumerycznych.

Dla zmiennej *stopnia niezależności* wybrałem cztery wymiary: żaden/niski/średni/wysoki. Dla *częstotliwości wsparcia* użyłem pięciowymiarowej skali: nigdy/rzadko/czasami/często/zawsze. Dla zmiennej *czas trwania wsparcia* ograniczyłem wymiary do trzech: brak działania/krótkie działanie/przedłużone działanie.

3. *Działania interweniujące = model poznawczy wychowawczyni klasy (lub koncepcja ślepoty).*

Ten model mógł wzmacniać lub powstrzymywać mikro – działania.

4. *Kontekst – ograniczenia płynące z otoczenia, zachowania innych nauczycieli, personelu szkoły i kolegów oraz koleżanek Jasmine w trakcie roku szkolnego, rodziców dzieci.*

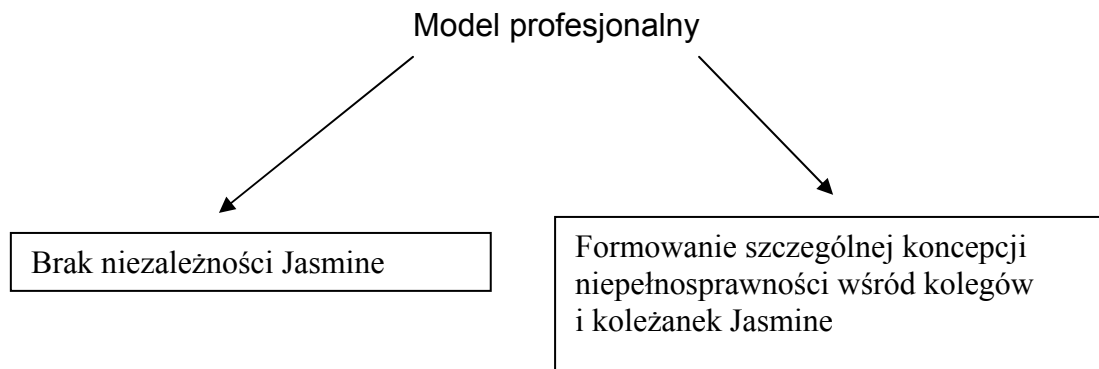
5. *Strategie działań/interakcji = (a) przybycie do szkoły, (b) kontrola punktualności, (c) czekanie przy wejściu do szkoły, (d) formowanie kolejki.*

Na przykład, zidentyfikowałem, pobrałem próbki i obserwowałem systematycznie cztery mikro działania przy wejściu do szkoły (moje obserwacyjne noty są w nawiasach):

- (a) *Przybycie do szkoły* (podczas gdy dzieci przybywały do szkoły indywidualnie lub przybywały z rodzicami, Jasmine zawsze przyjeżdżała z towarzyszącym jej opiekunem);
- (b) *Rytuał punktualności* (podczas gdy obowiązkiem dzieci było przybyć do szkoły przed pierwszym dzwonkiem o godz. 8:20 – spóźnienia Jasmine były tolerowane; rzeczywiście, czasami przybywała ona do szkoły po drugim dzwonku o godz. 8:30);
- (c) *Czekanie przy wejściu do szkoły* (podczas gdy dzieci bawiły się i żartowały ze sobą w lobby szkoły, Jasmine spotykała stażystkę, po czym rozmawiały one ze sobą – oddzielnie od reszty klasy i nauczycieli – w czasie czekania na drugi dzwonek);
- (d) *Formowanie kolejki* (podczas gdy dzieci ustawiały się w pary przed pójściem do klasy, Jasmine i stażystka czasami szły wcześniej przed klasą lub później).
- (e) *Konsekwencje = pojęcie niepełnosprawności osiągnęte przez koleżanki i kolegów Jasmine.*

Jak już powiedziano, tożsamość Jasmine – i w szczególności to, co ślepotą oznacza w terminach poznawczych – była organizacyjnie skonstruowana. Łańcuch przyczynowy może wyglądać następująco:

(1) Model profesjonalny stażystki nauczycielskiej kierował jej praktykami wsparcia, które zwrótnie (2) były przyczyną braku niezależności Jasmine (3) i w konsekwencji budowały koncepcję niepełnosprawności w klasie szkolnej.



Te trzy twierdzenia były bardzo mocnymi hipotezami, które musiały zostać przetestowane i udokumentowane równie silnymi empirycznymi dowodami. Zogniskowane kodowanie kategorii pozwoliło sformułować twierdzenia o pojęciu (zwykle odniesionym do działania) i jego własnościach.

### Kodowanie selektywne

Trzecią fazę zaczynamy od konstrukcji opowieści (Strauss, Corbin 1990) składającej się z ograniczonej liczby hipotetycznych twierdzeń (około 10), które po przetestowaniu budują teorię, a nie tylko opisy. Opowieść została nazwana „praktyki wsparcia” (główna kategoria) a jej hipotetyczne twierdzenia są następujące:

1. Stażystka nauczyła się „pomagającego” modelu profesjonalnego;
2. Model ten (nieświadomie?) utrzymywał Jasmine w stanie zależności od innych;

3. Jasmine faktycznie nie rozwinęła u siebie znaczącego stopnia niezależności jeszcze przed końcem roku szkolnego;
4. Niezależność Jasmine została ograniczona nie tylko przez stażystkę, ale także przez ograniczenia tkwiące w otoczeniu fizycznym szkoły;
5. Praktyki wspierające stosowane wobec Jasmine zdecydowanie przyczyniły się do powstania u kolegów Jasmine koncepcji wizualnej ułomności, szczególnie w odniesieniu do tego, co niewidoma osoba może robić, a czego nie może;
6. Ta sama funkcja została zrealizowana (choć w mniejszym stopniu) przy pomocy sankcji i nagród stosowanych przez wychowawcę i przez nauczycieli religii i języka angielskiego;
7. Podczas roku szkolnego koledzy i koleżanki Jasmine zmienili swój sposób odnoszenia się do niej;
8. Pod koniec roku szkolnego Jasmine nie miała żadnej znaczącej lub bliskiej relacji ze swoimi kolegami i koleżankami z klasy;
9. Jej jedyną bliską relacją była relacją ze stażystką.

Po naszkicowaniu opowieści, następnym krokiem jest powrót w teren badawczy, by pobierać próbki (po raz trzeci) działań oraz zdarzeń powiązanych z każdym twierdzeniem, dlatego zbiera się dalsze informacje by udokumentować trafność twierdzeń. Oczywiście dane zebrane wcześniej nie zostały w analizie zaniebane; wiadomo, że badanie etnograficzne jest długotrwałym i wymagającym dużej pracy procesem, jest to bardzo istotne, jeśli etnograf wykorzystuje maksymalnie wszystkie informacje, a szczególnie te już wcześniej zebrane. Dlatego też wróciłem do „starych” notatek z nowym celem badawczym, potwierdzania lub odrzucania twierdzeń z przedstawionej opowieści.

Każde twierdzenie (które nie jest niczym więcej niż jakimś zdaniem opisowym) musi zostać poparte dokładnym i zgodnym z faktami opisem. Innymi słowy, musi być wzbogacone szczegółami i epizodami, które pokazują czytelnikowi solidność i bogactwo faktograficzne badań (pojęcie „thick description”). Poszerzyłem zatem opowieść, skonstruowałem pewien złożony model i nadałem teorii trochę więcej wyrafinowania. Jeśli etnograficzne noty były napisane przy pomocy edytora tekstu, kontrola hipotez może być ułatwiona przez używanie programu QSR NUD\*IST. Posiada on dziewięć specjalnych operatorów warunków (przyp. tłumacza, Boolean operators), które po wprowadzeniu obserwacyjnych not, umożliwiają automatycznie sprawdzenie hipotez poprzez skanowanie treści not obserwacyjnych.

W pewnych przypadkach, potwierdzone relacje były prostymi wzorami zachowań, które mogły być zaprezentowane w nienumerycznych macierzach (zob. Tab. 1), jak te zaproponowane w analizie komponentów (Spradley 1980) lub zostały wytworzone przez krzyżowanie klas.

OTOCZENIE	MIKRO DZIAŁANIA –	STOPIEŃ INICJATYWY przyznany Jasmine	TRWANIE działania stażystki	CZĘSTOTLIWOŚĆ działań stażystki
Wejście do szkoły	Przybycie do szkoły	Brak	-	-
	Kontrolowanie punktualności	Wysoki	-	-
	Czekanie	Brak	Długie	Zawsze
	Formowanie kolejki	Brak	Długie	Zawsze
Klasa	Podejmowanie kolejki w rozmowie	Wysoki	Brak działania	-
	Uczestniczenie w działaniach przy biurku nauczyciela	Wysoki	Brak działania	-
	Zadawanie pytań	Wysoki	Brak działania	-
	Przemieszczanie się uczniów pomiędzy ławkami	Brak	Brak działania	-
	Pisanie wypracowań	Wysoki	Krótkie	Rzadka
Łazienka	Wchodzenie do toalety	Niski	Przedłużone	Zawsze
	Chłapanie się wodą	–	–	–
	Wychodzenie z toalety	Niski	Przedłużone	Zawsze

Tabela 1. Wzory zachowań

Legenda: – = nie odnosi się

Tabela dostarcza zwięzłej reprezentacji wzoru relacji. Jednak, tak jak wszystkie typologie, taksonomie i klasyfikacje, jest statyczna. Badacz musi konsekwentnie czynić ją dynamiczną poprzez opisywanie procesów. Dlatego informacje zawarte w matrycy muszą być powiązane z działaniami, by także czytelnik mógł postrzec indeksykalność i znaczenie interakcji będącej poza zwięzłą reprezentacją przedstawioną w tabeli.

### Propozycje operacyjne: rola ergonomii społecznej

Głównym celem ergonomii jest ulepszenie otoczenia poprzez ponowne przystosowanie do człowieka technologii już dostępnej w określonych miejscach lub poprzez wprowadzenie nowych technologii. Istnieją przynajmniej trzy typy ergonomii:

fizyczna, poznawcza i społeczna. Fizyczna ergonomia jest oparta głównie na pomiarach antropometrycznych i fizjologii, poszukuje najlepszych sposobów dostosowania przedmiotów (jak krzesła, stoły, okna, uchwyty, itp.) do ludzkiego ciała. Ergonomia poznawcza uwzględnia ludzką percepcję, uwagę i pamięć, a jej celem jest przystosowanie przedmiotów, narzędzi i otoczenia do ludzkich umysłów, to jest do sposobów, przy pomocy których ludzie myślą, podejmują decyzje i działają. Ergonomia społeczna – obszar, który jest niestety najslabiej rozwinięty – boryka się z bardziej kolektywnym wymiarem interakcji pomiędzy jednostkami i technologiami.

Poprzez lata ergonomia rozwinęła różne techniczne rozwiązania, by ulepszyć miejsca pracy. Czasami jednak, brak zasobów nie pozwala wprowadzić nowych technologii, zatem preferuje się w to miejsce zmianę zachowań organizacyjnych. Z tego punktu widzenia, odnośnie badanego przypadku, może zostać zaproponowanych wiele różnych zmian.

Po pierwsze, interwencja indywidualna stażystki nauczycielskiej powinna być zmniejszona, ponieważ ma niekorzystne efekty; tworzenie w Jasmine poczucia nadmiernej zależności spowodowało u niej powstrzymanie postępów w osiąganiu niezależności. Ponadto, nie zachęcało to do wypracowania stosunków pomiędzy Jasmine i jej kolegami i koleżankami. Stażystka była raczej czynnikiem sprzyjającym wykluczeniu społecznemu Jasmine niż solidarności i integracji społecznej.

Po drugie, stażystka powinna nauczać całą klasę a nie tylko samą Jasmine. W tym celu mogłyby być zaprojektowane funkcjonalne różnice w opisach stanowisk oraz można byłoby uniknąć pokrywania się zakresów ról tych dwóch różnych typów nauczycieli.

Po trzecie, uwzględniając problem ślepoty, kolektywna dystrybucja odpowiedzialności za Jasmine mogłaby uczulić jej kolegów i koleżanki na praktyczne aspekty borykania się z niepełnosprawnością w klasie. Nacisk na praktyczne aspekty jest ważny. Badania przeprowadzone przez Siperstein'a i Bak'a (1980) w Anglii, gdzie w szkole podstawowej przeprowadzono lekcje, mające na celu podwyższyć świadomość dzieci dotyczącą ociemniałości, pokazują, że czysto techniczna instrukcja zwiększa grzeczność i ostrożność w stosunku do niewidomych kolegów i koleżanek z klasy, ale nie wytwarza relacji przyjacielskich. Przydanie odpowiedzialności kolegom Jasmine powinno być rozwinięte w oparciu o praktyczne zadania, na przykład, wiele z działań opisanych w poprzednich paragrafach mogłoby być przekazane dzieciom i w ten sposób wzbudzać większą solidarność w klasie.

Po czwarte, powinno dać się Jasmine większą swobodę, tak by mogła ona rozwinąć umysłową i psychomotoryczną autonomię. Mogłaby pójść sama do toalety, odnajdując drogę poprzez dotykanie ścian na korytarzu, orientując się o swojej pozycji w szkole po głosach i hałasie oraz używając poręczy na schodach. Można byłoby także zainstalować dla niej wiele innych urządzeń ergonomicznych. Bardzo ważne dla Jasmine jest to, by nauczyła się pewnych technik upadania (do przodu, na bok, itp.) w celu zwiększenia swej autonomii (Wright 1960).

Niezależność i autonomia niewidomej osoby, Jasmine, była przedmiotem oporu (zadziwiająco) ze strony profesjonalistów (pracowników socjalnych i nauczycieli). Jak Scott (1969) pokazał, niewidomy mógłby zostać lepiej wyszkolony, by prowadzić niezależne i godne życie, jeśli agencje pomocowe zmieniłyby swój sposób działania. Na przykład w Stanach Zjednoczonych w latach sześćdziesiątych było więcej niż 800 organizacji służb społecznych i programów pomagających około 1 000 000 niewidomych mężczyzn, kobiet i dzieci. Wiele z tych grup o dobrych intencjach w zasadzie wywoływało u swoich klientów poczucie bezsilności i uzależnienia. Scott stwierdził, że agencje te przywiązywały większą wagę do usunięcia problemu

niewidomych ze społecznego pola widzenia, niż do zaspokajania potrzeb osób dotkniętych tym kalectwem: „Przeważająca większość ludzi, których sklasyfikowano jako niewidomych, może faktycznie widzieć i funkcjonować, w najważniejszych obszarach codziennego życia, jak osoby widzące” (Scott 1969: b.d.). „Nie ma nic wewnątrznie stałego w warunkach, które wymagają od niewidomej osoby bycia posłusznym, zależnym i bezradnym. Ślepotą jest pewną społeczną rolą, której ludzie muszą się nauczyć odgrywać. Niewidomi ludzie są skonstruowani” (Scott ibidem: b.d.).

## Konkluzje

Badanie przedstawione w niniejszym artykule wyszczególniło zestaw praktyk organizacyjnych, które przekształciły pewną osobę w „niewidomego ucznia”. Ślepotą, jako rezultat tych praktyk, była związana ze zdarzeniami, działaniami i brakami, które nie są inherentne dla niepełnosprawności, jak np. „niewidome dzieci mają małą autonomię... nie mogą biegać... nie mogą być pozostawione same sobie... muszą im towarzyszyć dorośli”. Te potoczne twierdzenia nie są specyficzne dla ślepoty<sup>27</sup>, jednak ze względu na szczególne warunki organizacyjne obecne w szkole, były one błędnie przypisane niewidomym dzieciom i spowodowały kategoryzację, która jeszcze dzisiaj wspiera powszechne stereotypy i uprzedzenia.

Fenomenologicznie zorientowane podejście badawcze – analityczne pozwoliło odkryć te procedury organizacyjne, które mogły być następnie opisane i przedstawione kierownikowi szkoły, nauczycielom i personelowi technicznemu szkoły. Podczas gdy ich sztuczność została udokumentowana (choć uczestnicy wierzyli, że są one normalne, oczywiste i naturalne), były one możliwe do zmiany na inne procedury organizacyjne i tak zaprojektowane, by konstruować inne reprezentacje niewidomej osoby. Etnograficzne obserwacje, połączone z praktycznym podejściem wywiedzionym z ergonomii (których brak w badaniach nad niepełnosprawnością; zob. przegląd w Davis 1997), mogły także sugerować zmiany umebłowania, metod nauczania i działań organizacyjnych w klasie i innych miejscach w szkole.

Istnieje konieczność wyjścia poza prostą (choć bardzo użyteczną) perspektywę konstruktywistyczną i konieczność przyjęcia takiej perspektywy (społecznej, ideologicznej, politycznej, kulturowej, itp.), która podkreśla dominujące i najbardziej powszechne społeczne reprezentacje. Dlatego też konieczne jest pójście w kierunku zmian o charakterze operacyjnym, by rozwiązać praktyczne problemy, nawet wtedy, gdy zasoby są niewystarczające. To uczyniłoby socjologię dyscypliną bardziej użyteczną społecznie, niż jest nią obecnie.

**Tłumaczenie Krzysztof T. Konecki**

## Bibliografia

Cicourel, Aaron V. (1973) *Cognitive Sociology*. London: Macmillan

---

<sup>27</sup> Podobne wnioski mogą być wyprowadzone z Olivera Sachsa prac na temat głuchoty (1989) i ślepoty barw (1996).

- (1996) "Ecological validity and white room effects." *Pragmatics & Cognition*, 4(2): 221 – 264
- Corsaro, William (1985) *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation
- Davis, Lennard J. (1997) *The Disability Studies Reader*. New York and London: Routledge
- Garfinkel, Harold (1967) *Studies of Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice. (polskie wydanie z roku 2007, *Studia z etnometologii*, Warszawa: PWN).
- Gilbert, Nigel and Michael Mulkey (1983) "In search of the action." Pp. 8 – 34 in *Accounts and Action*, edited by N. Gilbert & P. Abell. Aldershot: Gower
- Goffman, Erving (1956) "Embarrassment and Social Organization." *American Journal of Sociology* 3: 264 – 274. (polskie tłumaczenie z roku 2006, w Erving Goffman, *Rytuał interakcyjny*, Warszawa: PWN: 97 – 113)
- Goffman, Erving (1961) *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Others Inmates*. New York: Doubleday
- Goode, David (1994) *A World Without Words: The Social Construction of Children Born Deaf and Blind*. Philadelphia: Temple University Press
- (1979) "The world of the deaf-blind." in *Qualitative Sociology: A method to the madness*, edited by H. Schwartz and J. Jacobs. New York: Free Press
- Gusfield, John (1982) "Deviance in the welfare state: the alcoholism profession and the entitlements of stigma." in *Research in the Social Problems and Public Policy*, Vol. 2, edited by M. Lewis. Greenwich, CT: JAI Press
- Heritage, John (1984) *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press
- Lane, Harlan (1997) "Construction of deafness." Pp. 153 – 171 in *The Disability Studies Reader*, edited by L.J. Davis. New York and London: Routledge
- Lester, Marilyn and Stuart C. Hadden (1980) "Ethnomethodology and Grounded Theory Methodology: An Integration of Perspective and Method." *Journal of Contemporary Ethnography* 9(1): 3 – 33
- Merleau – Ponty, Maurice (1945) *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard. (polskie wydanie z 2001r. *Fenomenologia percepcji*, przeł. M. Kowalska, J. Migasiński, posłowie: J. Migasiński, Warszawa: Fundacja Aletheia)
- Olson C. (1981) "Paper barriers." *Journal of Visual Impairment and Blindness* 15: 337 – 339
- (1977) "Blindness can be reduced to an inconvenience." *Journal of Visual Impairment and Blindness* 11: 406 – 411
- Rosch, Eleanor (1978) "Principles of Categorization." Pp. 28 – 48 in *Cognition and Categorization*, edited by E. Rosch and B.B. Lloyd. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum
- (1973) "On the internal structure of perceptual and semantic categories." Pp. 111 – 144 in *Cognitive development and the Acquisition of Language*, edited by T.E. Moore. New York: Academic Press



- Sacks, Harvey (1972) "On the analysability of stories by children." Pp. 325 – 345 in *Directions in Sociolinguistics*, edited by J Gumperz and D Hymes. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Sacks, Oliver (1996) *The Island of the Colorblind and Cycad Island*. London: Picador
- (1989) *Seeing Voices. A Journey Into the World of the Deaf*. London: Picador
- Schatzman, Leonard and Anselm L. Strauss (1973) *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*. Englewood Cliffs, NJ: Printice-Hall
- Scott, Robert A. (1969) *The Making of Blind Men: A Study of Adult Socialization*. New Brunswick, NJ: Transaction
- Siperstein, Gary N. and John Bak (1980) Improving Children's Attitudes Toward Blind Peers, in *Visual Impair. Blindness* 74(4): 132 – 135
- Spradley, James (1980) *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Strauss, Anselm and Juliet Corbin (1990) *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage
- Sudnow, David (1967) *Passing On. The Social Organization of Dying*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Vaughan, Edwin C. (1998) *Social and Cultural Perspectives on Blindness: Barriers to Community Integration*. Springfield, ILL: Charles C. Thomas Publisher
- (1993) *The Struggle of Blind People for Self-Determination: The Dependency-Rehabilitation Conflict: Empowerment in the Blindness Community*. Springfield, ILL: Charles C. Thomas Publisher
- (1991) "The social basis of conflict between blind people and agents of rehabilitation." *Disability, Handicap and Society* 6: 203 – 217
- Vaughan, Edwin C. and James H. Omvig (2005) *Education and Rehabilitation for Empowerment. Critical Concerns on Blindness*. Greenwich, Conn.: IAP - Information Age Pub
- Wright, Beatrice (1960) *Physical Disabilities*. New York: Harper

## Cytowanie

- Gobo, Giampietro (2009) "Wytwarzanie ślepoty i jej organizacyjne konstruowanie w szkole podstawowej." *Przegląd Socjologii Jakościowej*, Tom V Numer 2. Pobrany Miesiąc, Rok ([http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive\\_pl.php](http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php))