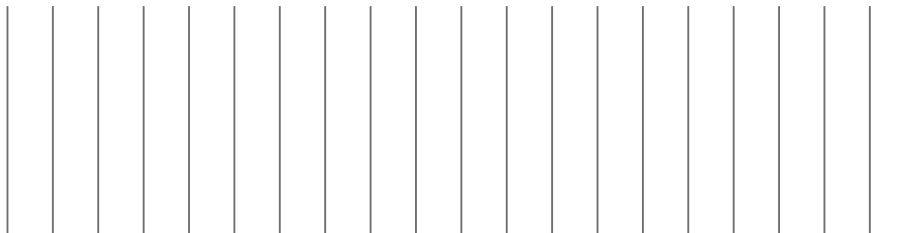




RZECZNIK PRAW OBYWATELSKICH

Edukacja głuchych

Warszawa, 2014



Edukacja głuchych

Redaktor raportu:

Mariusz Sak

Recenzja:

Prof. dr hab. Tadeusz Gałkowski – Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie,
Katedra Psychologii Rozwoju i Edukacji

Opracowanie:

Raport powstał w ramach prac Komisji Ekspertów ds. Osób z Niepełnosprawnością
przy Rzeczniku Praw Obywatelskich

Autorzy artykułów:

Marta Abramczyk, Żaneta Bartoszek, Małgorzata Czajkowska-Kisil, Magdalena Dunaj,
Małgorzata Januszewicz, Marcin Jura, Joanna Kobosko, Justyna Kowal, Piotr Kowalski,
Anna Mazurczak, Ewelina Moroń, Paweł Rutkowski, Mariusz Sak, Małgorzata Talipska,
Piotr Tomaszewski, Grzegorz Zarzeczny

Wydawca:

Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich
al. Solidarności 77, 00-090 Warszawa

Koncepcja edytorska:

Stanisław Ćwik, Jolanta Lipka-Wołowska

© Copyright by Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich
Warszawa 2014

ISBN 978-83-938366-8-0

Oddano do składu w sierpniu 2014 r.

Podpisano do druku we wrześniu 2014 r.

Wydanie I

Nakład: 1500 egz.

Projekt okładki:

Grażyna Dziubińska

Opracowanie DTP, korekta, druk i oprawa:

Agencja Reklamowo-Wydawnicza Arkadiusz Grzegorzczak
www.grzeg.com.pl

SPIS TREŚCI

<i>Anna Mazurczak</i> Wstęp	5
<i>Małgorzata Januszewicz, Marcin Jura, Justyna Kowal</i> Każdy ma prawo do nauki. Prawo głuchych do dostępu do języka i edukacji	8
<i>Piotr Tomaszewski</i> Funkcjonowanie poznawcze i językowe u dzieci głuchych	17
<i>Małgorzata Czajkowska-Kisil</i> Wczesna interwencja	35
<i>Joanna Kobosko</i> Psychologiczne implikacje głuchoty dziecka w rodzinie i środowisku szkolnym	44
<i>Mariusz Sak</i> Kształcenie głuchych w szkołach masowych i w klasach mieszanych z innymi niepełnosprawnościami	67
<i>Paweł Rutkowski, Małgorzata Talipska</i> Kształcenie akademickie głuchych	82
<i>Magdalena Dunaj</i> Wybrane aspekty edukacji zawodowej osób głuchych	89
<i>Marta Abramczyk, Mariusz Sak</i> Kształcenie ustawiczne głuchych	95



Żaneta Bartoszek, Mariusz Sak

Środki dydaktyczne w nauczaniu niesłyszących108

Ewelina Moroń, Grzegorz Zarzeczny

Głuchy – językowe podstawy stereotypu117

Piotr Kowalski

Rekomendacje organizacyjne dla szkolnictwa dla Głuchych126

STRESZCZENIA ARTYKUŁÓW132

ARTICLE SUMMARIES140

Noty o autorach148

Wstęp

Prawo do edukacji bez dyskryminacji i na zasadach równych szans gwarantowane jest przez art. 24 Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, ratyfikowanej przez Polskę w 2012 r. i tym samym stanowiącej część krajowego porządku prawnego i możliwej do bezpośredniego stosowania. W art. 24 Konwencja nakłada na państwo obowiązek ułatwiania nauki języka migowego i zapewnienia, że edukacja osób głuchych będzie prowadzona w najodpowiedniejszym języku i przy pomocy sposobów i środków komunikacji najodpowiedniejszych dla jednostki oraz w środowisku, które maksymalizuje rozwój edukacyjny i społeczny.

Do tej pory szczególną uwagę Rzecznik Praw Obywatelskich poświęcił problemowi nauczania dwujęzycznego, tj. przede wszystkim nauczania polskiego języka migowego oraz języka polskiego, jako drugiego języka, a w dalszej kolejności zapewnienia nauczania wszystkich przedmiotów w polskim języku migowym.

W ocenie Rzecznika Praw Obywatelskich, prawo osób głuchych do edukacji w najodpowiedniejszym dla nich języku – polskim języku migowym – nie jest w Polsce realizowane. O niedostosowaniu szkół dla głuchych i faktycznym braku możliwości nauczania głuchych uczniów polskiego języka migowego mowa jest w wydanym przez Rzecznika Praw Obywatelskich raporcie *Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami*. Głuche dzieci trafiając do szkół nie znają języka polskiego ani języka migowego – nauczyciele posługują się niezrozumiałym dla głuchych, opartym na języku polskim systemem językowo-migowym, a podręczniki napisane są w języku polskim. Głusi uczniowie nie uczą się też swojego naturalnego, pierwszego języka – polskiego języka migowego. Zapewnienie w szkołach dla głuchych uczniów nauczania dwujęzycznego jest stałym postulatem środowiska osób głuchych oraz jedną z rekomendacji wskazanego wyżej raportu Rzecznika¹.

Jak wynika z prowadzonej przez Rzecznika korespondencji z Ministerstwem Edukacji Narodowej, w ocenie Ministerstwa działania podejmowane na pozio-

¹ *Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia, Zasada równego traktowania. Prawo i praktyka*, nr 3, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2012, s. 71.

mie rządowym w obszarze edukacji głuchych są wystarczające². Dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego opracowuje się indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, dostosowany do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, zgodnie z rozporządzeniami Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w *sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach* (Dz. U. Nr 228, poz. 1489, z późn. zm.) oraz w *sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych* (Dz. U. Nr 228, poz. 1490, z późn. zm.). Ponadto, według Ministerstwa Edukacji Narodowej szkoły mają możliwość organizacji nauczania polskiego języka migowego na podstawie przepisów rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2002 r. w *sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* (Dz. U. Nr 15, poz. 142, z późn. zm.) oraz rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w *sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* (Dz. U. poz. 204).

Z dotychczas prezentowanego stanowiska Ministerstwa Edukacji Narodowej wynika jedynie, że nauczyciele i dyrektorzy w szkołach dla głuchych mogą zgodnie z obecnie obowiązującymi przepisami organizować lekcje języka migowego jako zajęcia rewalidacyjne lub w ramach godzin do dyspozycji dyrektora szkoły jako „zajęcia realizujące potrzeby i zainteresowania uczniów” czy dodatkowe zajęcia edukacyjne „rozwijające zainteresowania i uzdolnienia uczniów”, przyznane na wniosek dyrektora szkoły przez organ prowadzący szkołę – tak więc jedynie od decyzji nauczycieli i dyrektorów szkół zależy, czy w szkole organizowane są dodatkowe lekcje polskiego języka migowego czy lekcje języka polskiego jako drugiego języka. Nauczyciele i dyrektorzy często nie mają jednak wiedzy o specyfice nauczania i komunikowania się głuchych, nie uwzględniają też nauczania w polskim języku migowym w indywidualnych programach edukacyjno-terapeutycznych. Taka organizacja nauki nie jest zatem obowiązkiem szkół dla głuchych i możliwa jest jedynie w bardzo ograniczonym wymiarze godzinowym.

Polski język migowy jest podstawowym i najważniejszym środkiem komunikacji osób głuchych – nie jest zatem wystarczające uwzględnienie go w ra-

² RPO-734684-I/13, pismo z dnia 14 maja 2013 r. oraz pismo z dnia 23 lipca 2013 r. Sekretarza Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej, Tadeusza Sławackiego.

mach zajęć dodatkowych czy rozwijających zainteresowania uczniów. W ocenie Rzecznika, niezbędne jest podjęcie działań na poziomie Ministerstwa Edukacji Narodowej mających na celu opracowanie i wdrożenie systemu nauczania języka polskiego na zasadzie nauczania języka obcego i polskiego języka migowego we wszystkich szkołach dla głuchych.

Niniejszy raport poświęcony jest w całości problemowi dostępu do edukacji głuchych uczniów i studentów. Istotną jego częścią jest diagnoza obecnej sytuacji – otrzymywane wsparcie dla głuchych dzieci i ich rodziców od momentu przygotowania dzieci do edukacji szkolnej, problemy wynikające z nieuwzględnienia potrzeby nauczania dwujęzycznego i niedostępności na każdym szczeblu edukacji, na szkolnictwie wyższym kończąc.

Największą barierą w życiu codziennym osób głuchych jest bardzo słaba znajomość języka polskiego, spowodowana nieskuteczną organizacją edukacji głuchych uczniów. W raporcie krok po kroku omówiono najskuteczniejszy model edukacji głuchych uczniów, tj. poprzez nauczanie dwujęzyczne oraz zakres odpowiedniego wsparcia rodziców głuchych dzieci jeszcze przed rozpoczęciem edukacji formalnej. Zwrócono przy tym uwagę na problem głuchoty jako problem społeczny, a nie medyczny – pomimo ograniczonych możliwości rozwoju zdolności mówienia i komunikowania się u osób głuchych, przez całe życie doświadczają one trudności w komunikacji, tak więc istotne jest rozwijanie u głuchych umiejętności komunikowania się w języku migowym niezależnie od podejmowanych interwencji medycznych.

W poszczególnych rozdziałach znajdują się zalecenia dotyczące organizacji edukacji formalnej w Polsce i tzw. wczesnej interwencji w pierwszych latach życia głuchego dziecka. Wiele uwagi poświęcono relacjom głuchych dzieci z ich otoczeniem, szkołą i rodziną oraz niezbędnemu wsparciu, które powinni otrzymać słyszący rodzice głuchych dzieci.

Zamieszczone zalecenia istotne są przede wszystkim z punktu widzenia organizacji edukacji i szkolnictwa wyższego w Polsce – mając na uwadze przepisy Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, to w rękach resortów edukacji i nauki oraz szkolnictwa wyższego leży zapewnienie równego dostępu do edukacji osobom głuchym, a w konsekwencji zapewnienie im równego traktowania we wszystkich dziedzinach życia społecznego.

Anna Mazurczak

Zespół Prawa Konstytucyjnego i Międzynarodowego, BRPO

Małgorzata Januszewicz

Marcin Jura

Justyna Kowal

Każdy ma prawo do nauki. Prawo głuchych do dostępu do języka i edukacji

W niniejszym artykule pragniemy zwrócić uwagę na konstytucyjne prawo każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do nauki, które w praktyce nie jest zapewniane głuchym obywatelom RP.

Prawo o obowiązku szkolnym gwarantuje, że każde dziecko w Polsce może i musi mieć dostęp do edukacji – kolokwialnie mówiąc: musi chodzić do szkoły. Szkoła ma obowiązek zaoferować opiekę, wychowanie i edukację na wyznaczonym programami poziomie i z pomocą kadry pedagogicznej, której kwalifikacje określa się wyraźnie. Dla dzieci ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi oferowane są dodatkowe typy zajęć oraz specjalistycznie przeszkolona kadra pedagogiczna – są to wymogi mające odpowiadać potrzebom uczniów. Jednocześnie okazuje się, że spełnienie powyższych warunków – tj. istnienie wyspecjalizowanych szkół, programów, zatrudnienie wyżej wykształconej kadry i obecność dziecka w szkole – nie jest wystarczające do tego, by zapewnić dziecku realny dostęp do wiedzy. Przyczyną takiego stanu może być (i jest) przede wszystkim brak językowego dostępu dziecka do nauczanych treści i do nauczanego języka. Taka sytuacja ma miejsce w przypadku dzieci niesłyszących, które rozpoczynają realizację programu szkolnego bez znajomości języka polskiego, a najczęściej również bez znajomości jakiegokolwiek innego języka i bez możliwości słyszenia, a zatem bez możliwości przyswajania treści językowych, czyli bez możliwości nauczenia się języka czy czegokolwiek przekazywanego za jego pośrednictwem.

Edukacja w ośrodkach dla niesłyszących odbywa się w języku polskim, jednak język ten nie jest percepcyjnie dostępny głuchym. Z tego powodu nie mogą oni przyswoić fonicznego języka polskiego w sposób naturalny i w takim samym stopniu, jak przyswajają go słyszące osoby. Język foniczny nie może być pierwszym językiem niesłyszącego dziecka, ponieważ nigdy nie będzie miało ono do tego języka dostępu w stopniu wymaganym przez mechanizmy akwizycyjne (Lipińska 2003, 2006). Nie są prawdziwe teorie o swobodnym przyswa-



janiu języka narodowego przez głuche dziecko jedynie za pośrednictwem kodu pisanego. Pismo jest wtórne wobec mowy i opanowywanie go nie jest uczeniem się języka, a tylko nauką sposobu jego zapisu (Lipińska, Seretny 2005). Zwracamy uwagę, że okres rozpoczęcia edukacji szkolnej u dziecka słyszącego poprzedzony jest znacznym już opanowaniem języka mówionego. W Polsce naukę czytania i pisania dziecko rozpoczyna w wieku sześciu lub siedmiu lat, czyli w kilka lat po rozpoczęciu przyswajania języka w formie mówionej.

Należy jasno powiedzieć – język polski jest dla niesłyszących polskich dzieci (w kwestii sposobu przyswajania) językiem obcym³. W warunkach szkolnych języka obcego naucza się po odpowiednim opanowaniu języka rodzimego. Owszem, dwa języki można opanowywać jednocześnie, ale musi się to odbywać naturalnie, dzięki wspomnianym już procesom akwizycyjnym i z pełnym dostępem do obu tych języków (Kurcz, 2007). Dostępem, którego dzieci głuche nie mają. W tym miejscu wspomnieć trzeba o ciągle żywej w naszym kraju dyskusji o wcześniejszym posyłaniu dzieci do szkół. Wiele mówiło i mówi się o potrzebie mentalnego i językowego rozwoju dziecka przed rozpoczęciem edukacji szkolnej. Tymczasem w edukacji głuchych często naucza się języka narodowego poprzez pismo, nie interesując się, czy i w jakim stopniu naturalny w tych warunkach język migowy (czy jakikolwiek język pierwszy) został przyswojony. Brak jest refleksji, że język polski jest dla niesłyszących dzieci językiem obcym, a naucza się go tak, jak języka ojczystego.

Wobec dzieci podejmujących obowiązki szkolny orzeka się o tzw. dojrzałości szkolnej. Pojęcie to nie uwzględnia stopnia rozwoju komunikacyjnego dziecka, tzn. dziecko może być uznane za dojrzałe do podjęcia obowiązku szkolnego bez względu na to, czy posługuje się jakimś językiem, czy nie. Stwierdzenie w tej sytuacji, że dziecko „jest ubogie/ zaburzone komunikacyjnie”, „nie mówi” czy „nie komunikuje się prawidłowo” może być podstawą skierowania dziecka do szkoły dla niesłyszących, w której podstawą przekazu treści jest język. Z takim dzieckiem realizuje się program szkolny w oparciu o podstawy programowe takie same jak dla słyszących (sprawnych komunikacyjnie) dzieci. Natomiast dzieci niesłyszące najczęściej trafiają do szkoły bez znajomości żadnego języka na poziomie choćby komunikatywnym.

Warto przypomnieć fakt, iż języka ojczystego się nie *naucza*, ten język się *przyswaja* w sposób naturalny (Lipińska, 2003, 2006). Nauczać można jedynie sprawniejszego posługiwania się nim, poszerzając zasób słownictwa i wprowadzając dziecko w różne odmiany stylistyczne. Trudno nam zrozumieć, że ciągle

³ Zwykle jest to dla nich język obcy w różnym stopniu (Kowal 2011c).

nie dostrzega się tej fundamentalnej różnicy. Różnicy między tym, że siedmioletnie słyszące dziecko w pierwszej klasie szkoły podstawowej doskonalą i uczy się zapisywać oraz odczytywać w piśmie język, który już zna, a tym, że jego głuchy rówieśnik zaczyna poznawać język, którego często w żaden sposób nie zdążył i z oczywistych powodów nie mógł opanować. Nie można w takiej sytuacji podobnymi metodami i na podobnym materiale opierać edukacji i słyszających, i niesłyszających. Prawdopodobnie żaden nauczyciel języka polskiego nie podejmie się uczenia słyszącego sześciolatka czytania i pisanie w języku polskim, jeżeli dziecko nie miało wcześniej żadnego dostępu do polszczyzny – dostępu, który byłby dostosowany do jego możliwości akwizycyjnych. Tymczasem w przypadku dzieci niesłyszających sytuacja taka jest normą.

Pierwszym i preferowanym językiem społeczności głuchych w Polsce jest polski język migowy (PJM) (Tomaszewski, 2004, 2007). To on jest nabywany drogą naturalną i po jego wstępnym opanowaniu dziecko głuche mogłoby zacząć poznawać nowy i dla niego obcy język polski. W związku z tym i zgodnie ze współczesną wiedzą językoznawczą, psychologiczną i glottodydaktyczną edukacja powinna być prowadzona w języku pierwszym uczących się, a nie w języku obcym. Postulowanym rozwiązaniem jest w związku z powyższym edukacja dwujęzyczna (Tomaszewski, 1999, 2005; Gronowska, 2007, Czajkowska-Kisil 2007; Czajkowska-Kisil, Klimczewska, 2007). Oczywiście polszczyzna nie musi być jedynym obcym językiem poznawanym przez głuche dziecko – musi się natomiast stać dwujęzyczne (opanować polszczyznę migową i foniczną). Twierdzimy ponadto, że sukces w uczeniu się języka polskiego jako obcego może ułatwić niesłyszającym dzieciom opanowywanie kolejnych języków, takich jak na przykład zachodnioeuropejskie (tak jak to mogą robić ich słyszący rówieśnicy).

Głównym dowodem na nieprzystawalność edukacji oferowanej niesłyszającym są badania ich kompetencji językowych świadczące o tym, że ani w kontekście językowym, ani w kontekście przekazywania wiedzy szkoła nie wypełnia swoich założeń (Kowal, 2011c). Badania takie przeprowadzone zostały w roku szkolnym 2008/2009 w grupie ok. 50 licealistów z różnych szkół średnich dla niesłyszających w Polsce. Byli to uczniowie o teoretycznie najwyższym poziomie językowym i intelektualnym, przygotowujący do uzyskania świadectwa maturalnego. Narzędzie badania stanowił test kwalifikacyjny z języka polskiego wykorzystywany w określaniu poziomu językowego w nauczaniu obcokrajowców⁴, a próba to dwie serie badań wykonanych w grupie tych samych uczniów: rozpoczynających

⁴ Wzorowany na teście wykorzystywanym przez Szkołę Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego.



naukę w klasie maturalnej (klasy III szkół średnich; pierwsze dni nauki – wrzesień 2008) i kończących naukę w klasie maturalnej (kilka dni przed maturą – kwiecień 2009 r.). Wyniki badań wykazały, że średni poziom językowy uczniów to A2⁵. Dla porównania: poziom A2 osiągają obcokrajowcy po średnio dwóch latach nauki z intensywnością dwóch spotkań 1,5- godzinnych w tygodniu, taki sam poziom A2 osiągają uczniowie niesłyszący po średnio 12 latach nauki, natomiast poziom językowy osób polskojęzycznych podejmujących naukę w szkołach kończących się maturą to C1–C2. Ten poziom (A2) nie daje głuchym samodzielności w posługiwaniu się polszczyzną, (co daje dopiero osiągnięcie poziomu B1). Dodajmy do tego informację, że polszczyzna w szkołach dla niesłyszących nie jest obecna jedynie na zajęciach z języka polskiego. Językiem komunikacji podczas każdej lekcji jest język polski. Badania wykazały ponadto, że podniesienie poziomu językowego uczniów niesłyszących w ciągu roku szkolnego to mniej niż 10%. Dla porównania: roczny przyrost kompetencji językowych obcokrajowców podnosi ich umiejętności o kolejny poziom – np. uczący się na poziomie A2 po takim czasie wchodzi na poziom B1 (Kowal, 2007, 2011a, 2011b, 2011c).

Stawiamy w związku z tym pytanie: jakie szanse edukacyjne, zawodowe i życiowe w Polsce ma głuchy Polak w wieku 20 lat, który po zakończeniu edukacji na poziomie ponadpodstawowym (np. po ukończeniu szkoły zawodowej i liceum uzupełniającego) wykazuje poziom znajomości języka polskiego na poziomie porównywalnym z poziomem obcokrajowca intensywnie uczącego się polszczyzny przez dwa lata? Polski system edukacyjny wprowadza na rynek pracy absolwentów – Polaków – z niewystarczającą znajomością języka polskiego. Opisywany uczeń nie ma dostępu do języka polskiego, ponieważ jest głuchy. Nie ma dostępu do kształcenia w swoim pierwszym i preferowanym języku (PJM), ponieważ edukacja głuchych w Polsce nie odbywa się w tym języku. Nie ma więc ani dostępu do języka polskiego, ani do języka migowego, ani do edukacji – w żadnym z tych języków. Nie ma dostępu do edukacji w języku polskim z powodu niewystarczającej znajomości języka polskiego, który jest dla niego językiem obcym. Nie ma także dostępu do edukacji w PJM, ponieważ takiej edukacji nie ma i z wielu względów właściwie trudno upatrywać szans, by się (szybko) pojawiła⁶. Dlatego jedyną szansą na rozwój jest podniesienie

⁵ Zgodnie z *Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* wyróżnia się poziomy: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Poziom rodzimego użytkownika języka to C2.

⁶ Jako bariery w tym zakresie można wymienić wiele czynników począwszy, od teorii surdopedagogicznych, poprzez przestarzałe kształcenie nauczycieli (nieuwzględniające kształcenia językowego ani glottopolonistycznego), po Ustawę o języku polskim, Ustawę o systemie oświaty, ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym i Konstytucję RP.

jego kompetencji w posługiwaniu się językiem polskim – zmiana w podejściu do sposobu edukacji językowej w ogóle, ale przede wszystkim zaoferowanie bieżących pilnych rozwiązań.

To, że język polski jest dla głuchych językiem obcym i powinno się go nauczać jako języka obcego z wykorzystaniem narzędzi glottodydaktycznych, jest faktem (Świdziński, 2005; Kowal, 2007, 2011a, 2011b, 2011c). Skuteczność tej metody została udowodniona nie tylko za pomocą badań empirycznych (Kowal, 2011c), ale także w praktyce, podczas kursów języka polskiego dla niesłyszących. Do tej pory jedyne kursy języka polskiego jako obcego dla głuchych prowadzone przez odpowiednio wykwalifikowanych lektorów od roku 2009 organizowane były w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego (SJPIK UWr, w latach 2009–2011) w ramach projektu finansowanego ze środków Unii Europejskiej *Spróbujmy się zrozumieć* realizowanego przez firmę Dobre Kadry (od lutego 2012 r.) oraz w Dolnośląskiej Szkole Wyższej (DSW, od października 2013 r.). Kurs zorganizowany w SJPIK UWr był pionierski – było to pierwsze tego typu przedsięwzięcie w skali Polski (Kowal, 2011a, 2011c; Januszewicz, 2011a, 2011b; Jura, 2011; Januszewicz, Jura, Kowal, 2013) możliwe do przeprowadzenia dzięki otwartości i życzliwości dyrekcji SJPIK UWr. Kursy prowadzone są przez doświadczonych lektorów uczących języka polskiego jako obcego i znających PJM oraz środowisko i kulturę głuchych, a więc z wykorzystaniem narzędzi glottodydaktycznych dostosowanych do potrzeb niesłyszących kursantów.

Należy przy tym podkreślić, że wymienione wyżej kursy były lub są finansowane albo z funduszy unijnych (Dobre Kadry, DSW), albo z wykorzystaniem środków danej instytucji w ramach działań *pro publico bono* (SJPIK UWr). Wydaje się jednak oczywiste i zrozumiałe, że środki na podnoszenie kompetencji językowych głuchych w polszczyźnie, podobnie jak inne środki przeznaczane na znoszenie barier w zakresie dostępu osób z różnymi niepełnosprawnościami do edukacji, powinno zapewnić państwo. Docelowo powinno to być wsparcie instytucjonalne ze strony państwa i ze środków publicznych, a nie wynikające z dobrej woli i otwartości poszczególnych instytucji.

Zgodnie z Konstytucją RP⁷ każdy ma prawo do nauki (Rozdział II, Art. 70, Pkt. 1). Jednak w Polsce prawo to w praktyce nie jest zapewnione wszystkim obywatelom, ponieważ głusi obywatele Polski nie mają pełnego dostępu do edukacji na wszystkich poziomach nauczania, począwszy od szkoły podstawowej, a skończywszy na studiach trzeciego stopnia. Przyczyną takiego stanu rzeczy

⁷ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm>.



jest to, że głusi nie mają dostępu do języka, w jakim prowadzona jest edukacja – nie mają pełnego dostępu do języka polskiego. Ludzka wiedza jest zgromadzona w językach fonicznych, a brak dostępu do takiego języka (też w formie pisanej) jest jednoczesnym brakiem dostępu do wiedzy.

Zmiana obecnej sytuacji i obecnego systemu kształcenia głuchych to zadanie nie na kilka, lecz kilkanaście czy nawet kilkadziesiąt lat. Zanim te zmiany zostaną wprowadzone, państwo powinno zapewnić głuchym Polakom możliwość nauki i doskonalenia polszczyzny, tak jak zgodnie z Ustawą⁸ zapewnia głuchym (a przynajmniej powinno zapewniać) dostęp do tłumaczy naturalnego języka migowego (PJM). Jednak dostęp do tłumacza to nie wszystko: głusi mają bowiem prawo znać język polski, uczyć się języka polskiego i doskonalić swoją znajomość polszczyzny i prawo to powinno im zostać zapewnione i być realizowane przez państwo już teraz, bez skazywania ich na oczekiwanie na odległe w czasie i skutkach reformy.

Dowodem, że wbrew temu, co głosi Konstytucja RP, prawo głuchych do języka i edukacji nie jest realizowane w praktyce, są następujące przykłady wykluczenia głuchych z części oferty edukacyjnej.

Jedna z uczestniczek kursu języka polskiego jako obcego dla głuchych wyraziła ubolewanie, że nie może zdać państwowego egzaminu z języka polskiego jako obcego (egzaminu takie można zdawać z języka polskiego na poziomach B1, B2 lub C2), gdyż nie spełnia wymogu formalnego: „Do egzaminu mogą przystąpić wszyscy cudzoziemcy i obywatele polscy stale zamieszkali za granicą”⁹. Egzaminu takie są dostępne dla słyszących obcokrajowców, ale nie może go zdać głucha obywatelka Polski, ponieważ jest obywatelką Polski na stałe mieszkającą w Polsce. Ponieważ jednak jest głuchą obywatelką Polski, to z powodu swojej niepełnosprawności słuchowej nie przyswoiła w pełni polszczyzny. Z racji niepełnego przyswojenia polszczyzny głucha obywatelka Polski ma ograniczony dostęp do języka polskiego i do edukacji prowadzonej w tym języku. Powstaje błędne koło i podwójne wykluczenie – jest Polką, więc nie przysługuje jej to, co przysługuje obcokrajowcom (kursy języka polskiego jako obcego, możliwość zdania – chociażby dla własnej satysfakcji – egzaminu państwowego). Jest Polką niesłyszącą, więc nie przysługuje jej to, co przysługuje słyszącym Polakom – polszczyzna przyswajana w naturalny sposób i swobodny dostęp do edukacji w języku polskim (por. Jura 2014).

⁸ Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się.

⁹ Zob. *Kto może zdawać egzamin?*, <http://certyfikatpolski.pl/index.php/pl/kto-moe-zdawa-egzamin>.

Drugim przykładem są organizowane na wielu uczelniach wyższych roczne kursy przygotowujące obcokrajowców do podjęcia studiów w Polsce (przykładowo, kursy takie organizowane są przez SJPIK UW). Państwo polskie oferuje więc obcokrajowcom możliwość intensywnego rocznego przygotowania w zakresie języka polskiego, w którym prowadzona jest edukacja, ponadto oferuje różnego rodzaju kursy semestralne i letnie, natomiast głuchym obywatelom Polski nie oferuje żadnego wsparcia w tym zakresie.

Nie w naszej mocy jest zmiana obecnego systemu edukacji – powołane ku temu są odpowiednie instytucje czy urzędy. Proponowane przez nas rozwiązanie to zapewnienie głuchym możliwości nauki języka polskiego za pomocą metod glottodydaktycznych, czyli na zorganizowanych kursach językowych.

Zaproponowane tu sięgnięcie do metod glottodydaktycznych wydaje się jedyną alternatywą dla obecnego systemu kształcenia językowego niesłyszących. Pierwsze rezultaty eksperymentalnych lektoratów pozwalają pokładać w tej metodzie wielkie nadzieje edukacyjne. Nie twierdzimy, że rozwiąże to wszystkie problemy, jakie ma przed sobą polskie szkolnictwo głuchych, ale pozwoli to na wykonanie znaczącego kroku naprzód i umożliwi wyrównanie szans w dostępie do edukacji. Jest to próba nadrobienia zaniegania, które miały miejsce przez ostatnie dziesięciolecia. Niedopuszczalne jest bowiem, by polski obywatel, po kilkunastu latach edukacji w polskiej szkole, edukacji odbywającej się w języku ojczystym i pod kierunkiem polskich nauczycieli, posługiwał się tym językiem na poziomie obcokrajowca uczącego się języka polskiego zaledwie kilka lat. Sytuacja taka jest nie do zaakceptowania, a jej zmiana powinna stać się priorytetem w działalności polskich instytucji państwowych na rzecz osób z niepełnosprawnością słuchową.

Oczywiste jest, że kursy takie powinny być dla głuchych dostępne na każdym etapie edukacji (również w ramach obowiązku szkolnego, jako osobny przedmiot szkolny), a po jej zakończeniu także w ramach edukacji nieformalnej, oraz że powinny one być finansowane ze środków państwowych, jako wsparcie osób z niepełnosprawnością słuchową i wsparcie obywateli polskich, którym przysługuje konstytucyjne prawo do dostępu do języka i edukacji, równości w dostępie (językowym) do informacji (w języku polskim).

Zamknięcie przed niesłyszącymi różnych możliwości kształcenia prowadzi w rezultacie do zamknięcia przed nimi rynku pracy. Podstawową barierą w podjęciu pracy jest bardzo często niedostateczna znajomość języka polskiego. Głusi mogliby pracować w praktycznie każdym zawodzie. Brak im jednak podstawowego narzędzia – języka polskiego, którego osoba z uszkodzonym narządem słuchu nie jest w stanie przyswoić w sposób naturalny na poziomie



słyszącego rodzimego użytkownika języka polskiego. Lepsze przygotowanie głuchych pracowników w zakresie języka polskiego znacznie rozszerzyłoby ich atrakcyjność na rynku pracy i pozwoliło na pełniejsze wykorzystanie ich możliwości. W chwili obecnej społeczność osób niesłyszących wspierana jest ze środków Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON). Wielu głuchych korzysta z pomocy PRFON, ponieważ ma ograniczone możliwości znalezienia pracy. O ileż korzystniejsze i mniej obciążające krajową gospodarkę byłoby zawodowe uaktywnienie osób niesłyszących. Niestety system edukacji niesłyszących prowadzi do ich językowej niepełnosprawności. Wykorzystanie metod glottodydaktycznych pozwoliłoby na znacznie efektywniejsze nauczanie języka polskiego w ośrodkach dla głuchych, a pośrednio podniosłoby ogólny poziom edukacji członków tej społeczności i umożliwiłoby pełniejsze wykorzystanie możliwości przyszłych pracowników, dla których w wielu zawodach jedyną niepełnosprawnością jest brak dostatecznej znajomości języka polskiego.

Zgodnie z Konstytucją RP „Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia” (Rozdz. II, Art. 70, Pkt. 4). Głusi, jak wszyscy obywatele Polski, mają konstytucyjne prawo do nauki. Równość ta oznacza po pierwsze: językowy dostęp do treści kształcenia, po drugie: naukę języka umożliwiającą osiąganie biegłości językowej w sposób zgodny z prawidłowościami akwizycji i uczenia się języków. W praktyce głusi nie mogą z tego prawa korzystać, gdyż państwo nie zapewnia im dostępu ani do ich języka pierwszego i preferowanego, czyli PJM, ani do języka polskiego, czyli języka, w którym prowadzona jest edukacja, a w konsekwencji do wykształcenia i pracy zawodowej.

To, że głusi podlegają obowiązkowi szkolnemu (i chodzą do szkoły), nie oznacza, że mają dostęp do edukacji.

Bibliografia

- Czajkowska-Kisil M., *Dwujęzyczność Głuchych*, referat wygłoszony na konferencji *Milczący cudzoziemcy? Głusi – Język – Kultura*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2007.
- Czajkowska-Kisil M., Klimczewska A., *Rola języka migowego w kształtowaniu tożsamości Głuchych w Polsce*, [w:] *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, PZG Oddział Łódzki, Łódź 2007.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, za: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/272/Europejski+System+opisu_BC.pdf, 2004.
- Gronowska A., *Droga do dwujęzyczności – Anglia*, referat wygłoszony na konferencji *Milczący cudzoziemcy? Głusi – Język – Kultura*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2007.
- Januszewicz M., *Lektoraty języka polskiego, jako obcego dla głuchych w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego. Trudności, osiągnięcia, perspek-*

- tywy, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego, jako obcego II*, red. K. Pluskota, K. Taczyńska, (Toruń 2011, s. 29–36.
- Januszewicz M., *Rola sprawności czytania i pisania w nauczaniu głuchych języka polskiego, jako obcego*, [w:] *Edukacja niesłyszących (publikacja konferencyjna)*, red. E. Twardowska, M. Kowalska, PZG Oddział Łódzki, Łódź, s. 111–122.
- Januszewicz M., Jura M., Kowal J., *Akty mowy czy/i akty migania? Języki i kultury w kontakcie*, [w:] *Akty i gatunki mowy w perspektywie kulturowej*, red. A. Burzyńska-Kamieniecka *Język a Kultura*, t. 23, Wrocław 2012, s. 289–299.
- Januszewicz M., Jura M., Kowal J., *Język polski jako obcy również dla milczących cudzoziemców*, [w:] *Sapientia ars vivendi. Księga Jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej*, red. A. Burzyńska-Kamieniecka, A. Libura, Wrocław 2013, s. 361–370.
- Jura M., *Polszczyzna Głuchych*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, red. K. Pluskota, K. Taczyńska K., Toruń 2011, s. 37–50.
- Jura M., *Błędy popełnianie przez osoby niesłyszące uczące się języka polskiego jako obcego*, praca doktorska przygotowywana pod kierunkiem prof. dr. hab. Jana Miodka, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2014.
- Kowal J., *Nowe spojrzenia – język polski jako obcy w kulturze i edukacji Głuchych – Głusi i ich języki obce*, [w:] *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, red. E. Woźnicka, Łódź 2007.
- Kowal J., „*Milczący cudzoziemcy*” – *Głusi jako uczący się języka polskiego jako obcego – wyzwanie współczesnej glottodydaktyki?* [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*, red. K. Pluskota, K. Taczyńska, Toruń 2011, s. 21–28.
- Kowal J., *Język polski jako obcy a edukacja niesłyszących*, [w:] *Edukacja niesłyszących (publikacja konferencyjna)*, red. E. Twardowska, M. Kowalska, PZG Oddział Łódzki, Łódź 2011, s. 93–110.
- Kowal J., *Język polski jako obcy w nauczaniu milczących cudzoziemców. Analiza możliwości zastosowania metod nauczania języka polskiego jako obcego w edukacji osób niesłyszących*, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. Anny Dąbrowskiej, Uniwersytet Wrocławski 2011, maszynopis.
- Kurcz I. (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk 2007.
- Lipińska E., *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków 2003.
- Lipińska E., *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/drugiego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków 2006.
- Lipińska E., Seretny A., *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005.
- Świdziński M., *Głusi – milczący cudzoziemcy: ich historia, język(i), kultura*, wykład na IX Festiwalu Nauki na Uniwersytecie Warszawskim, 25.09.2005.
- Tomaszewski P., *Życie dwujęzyczne i dwukulturowe dziecka głuchego*, [w:] *Moje dziecko nie słyszy: Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu*, red. J. Kobosko, Warszawa 1990, s. 296–297.
- Tomaszewski P., *Polski język migowy – mity i fakty*, „Poradnik Językowy” 2004, nr 6, s. 61.
- Tomaszewski P., *Rola wychowania dwujęzycznego w procesie depatologizacji głuchoty*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2005, nr 10, s. 190.
- Tomaszewski P., *Podstawowe dane lingwistyczne i socjolingwistyczne na temat naturalnego języka migowego*, „Studia nad językiem migowym” 2007, nr 1, s. 6–38.
- Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się.

Piotr Tomaszewski

Funkcjonowanie poznawcze i językowe u dzieci głuchych¹⁰

„Jeśli pojawia się jakiś problem, to jest dużo większe prawdopodobieństwo, że tkwi on w naszej metodzie nauczania i naszych oczekiwaniach względem uczniów głuchych, a nie w samych uczniach”.

Marschark, Lang, Albertini (2002)

Upatrywanie w głuchocie przyczyny ograniczeń rozwoju dziecka ma swój wyraz w przekonaniu, że osoby pozbawione od urodzenia zdolności słyszenia nie mogą przyswoić w naturalny sposób języka, który wspomaga bądź też wpływa na rozwój poznawczy, i że używany przez nie język migowy jako forma komunikacji ogranicza rozwój procesów poznawczych. Jest to konsekwencja nieuznawania języka migowego jako *jednego* z systemów skonstruowanych na gruncie modalności języka naturalnego.

Powyższe twierdzenie stawało się przedmiotem zainteresowań niektórych polskich badaczy, którzy w swych publikacjach poświęcali uwagę głównie ocenie poziomu rozwoju intelektualnego dzieci głuchych i porównaniu ich z dziećmi słyszącymi, a także przeprowadzali badania, w których dokonano ustalenia wpływu rozmaitych czynników na kształtowanie się systemu pojęciowego u dzieci głuchych. Badane dzieci głuche były jednak traktowane jako pojedyncza grupa w obrębie populacji głuchych, a zatem nie brano pod uwagę możliwości wyodrębnienia dwóch podgrup dzieci głuchych: grupy dzieci głuchych rodziców głuchych (których język migowy jest pierwszym językiem) i grupy dzieci głuchych rodziców słyszących (które wdrażano przede wszystkim do używania polskiego języka mówionego). Uniemożliwiło to zbadanie wpływu pozostałych zmiennych na rozwój poznawczy dzieci głuchych, a mianowicie dziedziczności głuchoty oraz wczesnej komunikacji w języku migowym.

¹⁰ Niniejsza praca jest subsydiowana ze środków na Badania Statutowe Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego (BST 171223/2014).

Stąd celem niniejszego opracowania jest omówienie problematyki funkcjonowania poznawczego i związanego z nim ściśle rozwoju kompetencji językowej u dzieci głuchych rodziców głuchych oraz dzieci głuchych rodziców słyszących. Pozwoliłoby to nam wyjaśniać kwestię psychologicznych aspektów rozwoju dzieci głuchych wychowywanych w różnych warunkach stymulacji językowych. Ponadto wyróżnione zostaną czynniki mogące w mniejszym bądź większym stopniu prowadzić do zróżnicowania językowo-poznawczego w populacji dzieci głuchych. Znajomość tych zmiennych pozwoliłaby lepiej zrozumieć potrzebę opracowania programu dwujęzycznej edukacji głuchych, którego realizacja mogłaby sprzyjać niwelowaniu niemałych różnic językowych, jakie obecnie występują w populacji dzieci głuchych uczęszczających do różnych szkół dla głuchych. Sugeruje to konieczność modyfikacji zazwyczaj realizowanych programów wczesnego wspomaganie rozwoju, poprzez uwzględnienie pozytywnej roli języka migowego w procesie wychowania dziecka głuchego.

Okresy badań nad procesami poznawczymi u dzieci głuchych

Marschark i Wauters (2011) wymieniają cztery okresy badań nad funkcjonowaniem poznawczym dzieci i dorosłych głuchych – opisując, jak na przestrzeni kilkudziesięciu lat zmieniało się podejście do głuchych, które stopniowo doprowadzało do stworzenia modelu ich rozwoju poznawczego i językowego.

W pierwszym okresie badań (lata pięćdziesiąte XX wieku) określano *głuchych jako osoby o niższym poziomie inteligencji*. Pokazano, że głusi przejawiali wiele braków w rozwiązywaniu zadań językowo-poznawczych w porównaniu z ich słyszącymi rówieśnikami. Badania przeprowadzone były jednak na bazie znajomości języka mówionego. Stwierdzono, że pod względem intelektualnym głusi są w pewnym stopniu opóźnieni w stosunku do słyszących. Fakt opóźnienia intelektualnego łączono z (1) chorobą wywołującą głuchotę, (2) brakiem wczesnej rehabilitacji dziecka głuchego oraz (3) niedostatecznym opanowaniem języka mówionego. Uważano, że czynniki te mogą mieć wtórny wpływ na rozwój umysłowy dzieci głuchych.

W drugim okresie badań (lata sześćdziesiąte XX wieku) utrzymywano, że *myślenie głuchych charakteryzuje się konkretnością*. Rezultaty badań nad sposobami rozwiązywania problemów i umiejętnością w czytaniu i pisaniu wykazały, że głuchych cechuje „ubóstwo poznawcze”: skazywani są na niski poziom poznawczy ze względu na brak słuchu. Przypisano im również brak umiejętności wyjścia z sytuacji „tu i teraz”. Ponadto sądzono, że głusi mają ograniczone możliwości funkcjonowania na wyższym poziomie poznawczym. Niektórzy badacze przyjęli stanowisko, że głusi nie mogą naturalnie przyswoić języka, który



wspomaga bądź też wpływa na rozwój myślenia. Stwierdzili też, że używany przez głuchych język migowy poważnie ogranicza rozwój myślenia, gdyż język ten stanowi luźny zbiór prymitywnych gestów.

W trzecim okresie badań (lata siedemdziesiąte XX wieku) uznano, że *głusi charakteryzują się normalnym poziomem inteligencji*. W tym czasie badania wykazały, że dzieci głuche – pomimo tego iż mają zróżnicowane warunki stymulacji językowej – w podobny sposób rozwiązują zadania poznawcze jak dzieci słyszące. Uznano więc, że wnioski wysunięte z wcześniejszych badań były w dużej mierze nieuzasadnione. Zaobserwowano, że wprawdzie osoby głuche mają pewne niedostatki w zakresie ogólnej znajomości języka, mogą one jednak z powodzeniem rozwiązywać niewerbalne zadania poznawcze – i to dzięki posiadaniu systemu pojęciowego, który został ukształtowany pod wpływem treningu językowego.

Czwarty okres badań (współcześnie) charakteryzuje się tym, że badacze skupiają się raczej *na różnicach, a nie na deficytach* wśród dzieci głuchych i słyszących. Obecnie uznaje się, że dzieci głuche są tak samo zdolne jak dzieci słyszące, i że bycie głuchym (lub brak zdolności do użycia języka mówionego) nie pociąga za sobą konsekwencji w postaci niższości intelektualnej. Dzieci głuche mogą różnić się od słyszących rówieśników, co nie oznacza, że wykazują jakieś braki poznawcze. Jedne i drugie mogą otrzymać identyczne warunki do rozwoju, a rozwijać się mogą w podobny sposób. Tak więc mogą wykazać się tym, że posiadają różne sposoby rozwiązywania problemów poznawczych, preferencje środków komunikacji, różną wiedzę opanowaną na różne sposoby. Nie ma więc podstaw, by przypuszczać, że takie różnice są albo właściwe, albo niekorzystne.

Jak zauważają Marschark i Everhart (1997), historycznie rzecz ujmując większość przeprowadzonych badań nad rozwojem poznawczym dzieci głuchych wykazała metodologiczne zaniedbania, gdyż nie uwzględniały one znajomości języka migowego przez dzieci głuche, które poddane zostały tym badaniom w celu wyjaśnienia relacji między językiem a myśleniem. Wprawdzie wydawano i rozpowszechniano wiele prac naukowych uznających język migowy za pełnowartościowy system językowy, jednak większość badaczy w dalszym ciągu przeprowadzała badania nad procesami poznawczymi u tychże osób „pod nieobecność języka”. Stąd badania te wydają się nie odnosić się do nurtującego wielu badaczy zagadnienia, jakim jest związek między językiem a myśleniem (Lillo-Martin, 1997).

Metodologiczne problemy badań dotyczą takich kwestii, jak (1) wybór odpowiednich testów inteligencji i zadań poznawczych do badania poziomu umysłowego

wego osób głuchych, (2) sposób przekazywania instrukcji zadania podczas badania, a także (3) wyodrębnienie podgrup w obrębie populacji dzieci głuchych.

Z uwagi na brak bądź słabą znajomość języka mówionego konieczne wydaje się wykorzystywanie niewerbalnych testów inteligencji i niewerbalnych zadań poznawczych, gdyż rezultaty uzyskane na podstawie testów i zadań werbalnych nie uwydatniałyby ogólnego poziomu umysłowego dzieci głuchych (Braden, 2001).

Niektórzy badacze rozpatrywali kwestię sposobu przekazywania instrukcji zadania podczas badania. Podkreślają oni konieczność użycia języka migowego w trakcie przekazywania instrukcji testów i zadań (Maller, Braden, 2011). Znajduje to potwierdzenie w badaniach (Miller, 1984), które wykazały, że prezentacja zadania w języku mówionym czy pisanym kończyła się wynikiem wskazującym na niższy poziom inteligencji niż w przypadku prezentacji zadań w języku migowym. Oprócz konieczności użycia języka migowego podczas prezentacji zadań poznawczo-językowych nie bez znaczenia jest także oszacowanie kompetencji językowej i komunikacyjnej w zakresie języka migowego, by można było obiektywnie ustalić poziom funkcjonowania poznawczego uczniów głuchych.

Jeśli chodzi o konieczność wyodrębnienia podgrup w obrębie populacji dzieci głuchych – dzieci głuche nie mogą być dłużej rozpatrywane jako pojedyncza podgrupa wewnątrz ogólnej populacji. Możemy rozróżnić przynajmniej dwie różne podgrupy wewnątrz tej populacji – dzieci głuche rodziców głuchych i dzieci głuche rodziców słyszących – które różnią się pod względem poznawczo-językowym. Warto uwzględnić również kolejną podgrupę – dzieci głuche rodziców słyszących, ale mające głuche rodzeństwo.

Należy wziąć również pod uwagę możliwy wpływ stanu słyszenia badacza na przebieg badania, a tym samym – na wyniki w zakresie ilorazu inteligencji. Funkcjonują też osoby głuche jako członkowie mniejszości językowej i kulturowej, w związku z czym prawdopodobnie interakcja między słyszącym badającym a głuchym badanym może negatywnie oddziaływać na wyniki badań nad funkcjonowaniem poznawczym badanych osób. Stan słyszenia badającego nie może mieć więc jakiegokolwiek wpływu na uzyskiwany przez badanego iloraz inteligencji.

Czynniki rozwoju procesów poznawczych u dzieci głuchych

Dzieci głuche dysponują potencjalnie możliwościami poznawczymi, które jednak nie ujawniają się w odpowiednim czasie. Za taki stan rzeczy odpowiadają takie zmienne jak: (1) brak wczesnej komunikacji językowej opartej na języku migowym, wynikające z niego (2) impulsywność i (3) brak elastyczności w sytuacjach problemowych i zachowaniach społecznych (Marschark i Everhart, 1999; Marschark, 2007).



Dzieci głuche, a zwłaszcza dzieci głuche rodziców słyszących, od wczesnego dzieciństwa narażane są na problemy w nawiązywaniu i podtrzymywaniu interakcji społecznych ze słyszącymi członkami rodziny (Greenberg, Kusché, 1993). Więzy emocjonalne między dziećmi głuchymi a ich rodzicami słyszącymi, którzy nie znają języka migowego, mogą wówczas ulegać stopniowemu osłabieniu, wskutek czego pojawiają się u nich trudności w zachowaniu o różnym stopniu intensywności (Tomaszewski, 2007). Jednym z przejawów takich zachowań jest impulsywność – czynnik zakłócający efektywną koncentrację uwagi na danych wymiarach bodźców (Marschark, 2007). Zaś zaobserwowany u nich brak elastyczności w myśleniu – z powodu braku wczesnego i stałego kontaktu z językiem migowym – utrudnia w złożonych sytuacjach problemowych uwolnienie się od konkretnych, zewnętrznych cech zadań poznawczych (Prillwitz, 1996). Ponadto preferowana przez rodziców słyszących komunikacja jedynie w języku mówionym może nie odpowiadać specyficznym warunkom rozwoju ich dziecka głuchego, kiedy funkcjonuje ono w środowisku społecznym w sposób gestowo-wizualny, a system komunikacyjny oparty na języku mówionym wymaga użycia przeważnie oralno-audytywnego kanału przekazywania informacji. Stąd konieczne wydaje się użycie symboli gestowych (znaków migowych) w komunikacji z dzieckiem głuchym, dla którego są one dużo bardziej dostępne niż słowa mówione. Jak sugerują Vaccari i Marschark (1997), we wczesnym etapie rozwoju kierowane do dziecka głuchego wokalizacje mogą być z powodzeniem zastąpione ekwiwalentami wzrokowymi i dotykowymi, jeśli tylko charakteryzują się rytmicznością i powtarzalnością. Tak więc dziecko głuche może efektywniej używać słów migowych w procesie przekazywania i odbioru informacji niż słów mówionych. Poleganie na całkowicie uszkodzonych zmysłach w procesie przetwarzania informacji niesie za sobą ryzyko upośledzenia rozwoju struktur poznawczych. Jak wykazały wieloletnie badania amerykańskie, dzięki wczesnemu użyciu języka migowego w interakcji dziecko głuche nie tylko otrzymuje informacje o świecie, ale również zdobywa poznawcze i behawioralne strategie, wiedzę o sobie i innych oraz poczucie bycia częścią świata (Spencer, Marschark, 2010). Brak komunikacji lub jej niski poziom skutkuje niemożnością zrealizowania potencjału rozwojowego dziecka. Może to również mieć związek z zaburzeniami zachowania, niższą samooceną i zewnętrznym umiejscowieniem kontroli, co obserwuje się u części głuchych dzieci (Marschark 2007). Jak twierdzą Calderon i Greenberg (2011, s. 197), „dzieci głuche mogą stać się społecznie i emocjonalnie kompetentne, jeśli otrzymają takie same jak dzieci słyszące możliwości rozwoju samoświadomości, niezależnego myślenia i umiejętności rozwiązywania problemów”.

Inne wyjaśnienie dla opóźnień dzieci głuchych w ogólnym rozwoju poznawczym prezentuje Kaiser-Grodecka (1987). Badaczka zwraca uwagę na fakt, że język migowy charakteryzuje się konkretnością, przez co myślenie głuchych użytkowników tego języka ma charakter konkretno-obrazowy: kiedy posługują się tym językiem, ich uwaga skierowana jest wyłącznie na zewnętrzne, percepcyjnie widoczne cechy przedmiotów (kolor, kształt, wielkość), a inne istotne właściwości, takie jak funkcja i przynależność do kategorii, są dość często pomijane. W języku migowym – zdaniem tej autorki – nie występują pojęcia abstrakcyjne i związki logiczne w postaci znaków migowych, które z kolei nie funkcjonują w myśleniu dzieci głuchych. Jej stanowisko nie pozostaje jednak zgodne z wynikami wieloletnich badań nad różnymi językami migowymi, w których wykazano, iż „języki te (...) mają właściwości podobne do języków mówionych – są arbitralnymi systemami komunikacji; ich używanie jest rządzone przez reguły; mają strukturę hierarchiczną; w ich obrębie możliwa jest nieskończona produktywność; są spontanicznie przyswajane przez dzieci, jeśli ich otoczenie się nimi posługuje” (Ratner i in., 2005, s. 21).

W opinii niektórych badaczy twierdzenie o konkretności myślenia dzieci głuchych i ich języka jest „mitem”, gdyż wnioski z wcześniejszych badań wyniesiono na podstawie porównań twórczości i giętkości językowej dzieci głuchych i słyszących wyłącznie w zakresie opisywania ilustracji (Marschark, 1993, 2007; Emmorey, 2003). Z porównań tych wynika, że dzieci głuche są w większym stopniu konkretne i dosłowne w swoich opisach i wyobrażeniach niż dzieci słyszące i że mają one ograniczoną zdolność do „pojmwania złożonych, abstrakcyjnych i metaforycznych pojęć, nawet wtedy, kiedy pojęcia te obejmują niewerbalne sfery” (Marschark, 1993, s. 184). Następnie analizując ich wypowiedzi (w języku migowym), stwierdzano, iż w języku migowym używanym przez większość dzieci głuchych występują przeważnie takie znaki migowe, które odpowiadają konkretnym pojęciom, obejmującym zarówno werbalne, jak i niewerbalne sfery. I stąd wnioskowano o konkretnym charakterze języka migowego, który nie wspomaga rozwoju myślenia abstrakcyjnego. Badania Marscharka i jego współpracowników (Everhart, Marschark, 1988; Marschark, West 1985; Marschark i in., 1986) wykazały, że wprawdzie dzieci głuche nie były w stanie posługiwać się symbolicznie językiem metaforycznym przy pisaniu bądź opowiadaniu (w języku mówionym) swoich historyjek, mogły jednak używać tyle samo bądź więcej metaforycznych określeń niż ich słyszący rówieśnicy, kiedy opowiadały w języku migowym swoje historie. Fakt użycia przez dzieci głuche metaforycznego, symbolicznego języka świadczy o ich twórczości językowej i giętkości poznawczej, co prowadzi do konkluzji, że są one w takim samym stopniu kompetentne pod względem językowym i poznaw-



czym, co dzieci słyszące. Niemniej pozostaje jeszcze kwestia tego, w jakim stopniu użycie przez dzieci głuche metaforycznego języka jest „wskaźnikiem ich poznawczej giętkości bądź konsekwencją potencjalnie większej plastyczności języka migowego” (Everhart, Marschark, 1997, s. 181). Język migowy dysponuje bogatym wachlarzem środków lingwistycznych, za pomocą których można wyrażać pojęcia abstrakcyjne i związki logiczne, a poziom myślenia abstrakcyjnego dzieci głuchych zależy od częstości operowania przez nie tymi pojęciami i związkami w tym języku.

To, że większość dzieci głuchych jest w stanie rozwiązać jedynie te zadania niewerbalne, które nie wymagają użycia języka, wyjaśnia, że mogą się rozwijać poznawczo przynajmniej na poziomie operacji konkretnych. Na poziomie operacji formalnych osoby głuche są jednak narażone na niepowodzenia, gdy nie posiadają narzędzia, jakim jest język w dosłownym znaczeniu tego słowa. Jak zauważa Furth (1991), badania, jakie przeprowadzał wśród dzieci głuchych, nie wskazują na ogólne niedostatki w rozwoju logicznym głęboko głuchych osób, a jeżeli cokolwiek, to raczej wielkie podobieństwo. Są oni zróżnicowani pod względem doświadczeń życiowych i kompetencji w języku społeczeństwa. Jak się okazuje, brak bądź niski poziom wiedzy o jakimkolwiek języku nie blokuje rozwoju pewnych struktur poznawczych, gdyż u większości jego badanych dzieci głuchych zaobserwowano zarówno opóźnienie w rozwoju „języka społeczeństwa”, jak i brak wystarczającego kontaktu z językiem migowym. Dzieci głuche, które nie miały dostępu do modelu języka, są w stanie konstruować własne symbole językowe, które mogą się okazać niezbędne dla rozwoju myślenia logicznego. Znajduje to potwierdzenie w badaniach Tomaszewskiego (2003, 2006): dzieci głuche rodziców słyszących w warunkach zubożonej stymulacji językowej tworzą symbole werbalne (gesty) i niewerbalne (wyobrażenia), które z kolei oddziałują na ich rozwój umysłowy; dzieci te we wzajemnych interakcjach językowych potrafią tworzyć system gestów, który może przyczynić się do przyspieszenia rozwoju różnych form myślenia logicznego.

Jednak, jak podkreśla Lillo-Martin (1997), większość badań nad rozwojem poznawczym dzieci głuchych rodziców głuchych potwierdza hipotezę, że zmienną stanowiącą o rozwoju poznawczym tych dzieci jest język, a zwłaszcza język migowy. Dokonując rozróżnienia między niższymi (związanymi z umiejętnościami przestrzennymi) a wyższymi (dotyczącymi umiejętności werbalnych) poziomami funkcjonowania poznawczego, badaczka stwierdza, że „kontakt z językiem migowym w dzieciństwie może mieć jako konsekwencję różnice w pewnych sferach przetwarzania poznawczego” (myślenie przestrzenne) między dziećmi głuchymi rodziców głuchych (DGRG) a dziećmi głuchymi rodziców słyszących (DGRS) bądź dziećmi słyszącymi (DSRS) na niekorzyść tych ostatnich, z tym że różnice w przetwarzaniu „nie oddziałują bezpośrednio

na główne systemy” (s. 102) bądź wyższe funkcjonowanie poznawcze. Istnieją dwa rodzaje myślenia, z których jeden – myślenie werbalne – zależy od wczesnej komunikacji w języku migowym, dzięki której dzieci głuche otrzymują wiedzę o świecie, a także internalizują normy i wartości społeczno-kulturowe w trakcie socjalizacji, a drugi – myślenie niewerbalne – zależy od oddziaływania struktur gramatycznych języka migowego o charakterze wizualno-przestrzennym (Akamatsu i in., 2000; Emmorey i in., 1993; Lillo-Martin, 1997). Opanowanie gramatyki języka migowego sprzyja rozwojowi zdolności przestrzennych, na co wskazują badania Capirci i in. (1998): dzieci słyszące, które uczyły się na kurs języka migowego przez dwa lata, osiągnęły wyższy poziom rozumowania przestrzennego od dzieci słyszących nieznających języka migowego.

Pewne poparcie dla tezy Lillo-Martin (1997) może pochodzić z doświadczeń eksperymentalnych Courtina (2000; Courtin, Melot, 1998), który badał wpływ składni języka migowego na rozwój rozumienia stanów umysłowych u 5–6-letnich DGRG. W jednym z zadań na teorię umysłu (zadanie nieoczekiwanej zmiany) dziecko obserwuje scenę, w której jedna lalka w obecności drugiej lalki wkłada do jednego z trzech pudełek (np. czerwonego pudełka) zabawkę, po czym druga lalka opuszcza pokój, a pierwsza lalka przerzuca wspomnianą zabawkę do jednego z dwóch pozostałych pudełek (np. niebieskiego). Po powrocie drugiej lalki, która nie widziała tego zdarzenia, dziecku zadaje się pytanie: *Gdzie druga lalka najpierw poszuka zabawki?* Dziecko musi udzielić odpowiedzi zgodnie z wiedzą drugiej lalki na temat schowanego przedmiotu, a nie zgodnie ze swoją własną wiedzą. Oznacza to, że musi ono uwzględnić fakt, że druga lalka nie była świadkiem wspomnianego zdarzenia, wskutek czego będzie przekonana o znajdowaniu się zabawki w jej pierwotnym miejscu, czyli w czerwonym pudełku. Wymaga to od dziecka przechodzenia ze sfery percepcyjnej do sfery pojęciowej. W obu badaniach DGRG wykazały się lepszym rozumieniem stanów umysłowych niż dobrane wiekowo DSRS, które z kolei przewyższyły pod tym względem 6–7-letnie DGRS. Różnice między DGRG a DSRS wynikają – zdaniem Curtea – z prezentowanych przez tych pierwszych umiejętności niezbędnych do przetwarzania języka migowego, takich jak interpretacja odwróceń, wytwarzanie wizualnych obrazów umysłowych, przekształcanie perspektyw wizualnych¹¹. W dyskursie odbywającym się w języku migowym

¹¹ Wizualno-przestrzenna percepcja, pamięć i przekształcenia umysłowe decydują o przetwarzaniu gramatyki w języku migowym, a także mają duże znaczenie w procesach wizualnej obrazowości umysłowej. Użytkownik języka migowego używa przestrzeni z własnego punktu widzenia, a odbiorca, będący również użytkownikiem tego języka, musi umysłowo odwrócić przestrzenne relacje w celu ustalenia prawidłowego układu przestrzennego (Lillo-Martin, 1997).



punkt odniesienia przesuwają się w trakcie migania wykonywanego z punktu widzenia jednego z bohaterów opowiadanej historii. DGRG już w wieku 3 lat rozumie względność perspektyw, czyli ich zależność od czynników związanych z treścią opowiadania (np. liczba bohaterów, ich lokalizacja, złożoność sytuacji). Chodzi o to, iż ono rozumie, że scena wygląda różnie z punktu widzenia każdego z bohaterów opowiadanej historii. Natomiast podczas interakcji językowej dziecko głuche-rodzic głuchy dochodzi między nimi do wymiany doświadczeń poznawczych, które czasami mogą być treściowo sprzeczne, i w konsekwencji dziecko to uświadamia sobie złożoność stanów umysłowych. Wiedza o względności perspektyw może pomóc dziecku w zrozumieniu złożoności stanów umysłowych. Dzieje się tak, gdyż przy obu formach rozumienia konieczne jest uwzględnianie różnych aspektów rzeczywistości.

Wczesna komunikacja w języku migowym może zaowocować ukształtowaniem się wewnętrznego systemu językowego, który ułatwiłby dzieciom głuchym rozwiązanie złożonych zadań poznawczych, co sprzyja stopniowemu przechodzeniu od myślenia konkretnego do myślenia abstrakcyjnego. Wszystkie funkcje języka migowego umożliwiają przyswajanie treści pojęć oraz nabywanie doświadczeń językowych i pozajęzykowych.

Języki migowe stanowią kulturowe wyróżniki społeczności głuchych, a sama głuchota odgrywa w życiu dziecka rolę czynnika integracji kulturowej. Głusi różnych narodowości łączą się w grupy społeczne, określają siebie jako językową i kulturową mniejszość, porównywalną do innych mniejszości. Dystransując się od pojęcia niepełnosprawności, swą głuchotę traktują nie jako złe doświadczenie bądź ułomność, lecz jako unikatową przypadłość, która stanowi dla nich klucz do własnej tożsamości (Tomaszewski, w druku). W języku migowym Głusi rozwijają swoją kulturę, którą Padden (1980) definiuje jako zestaw wyuczonych zachowań grupy ludzi, którzy dzielą język, wartości i zasady zachowania oraz tradycję. Posiadając własną tożsamość kulturową, Głusi przekazują za pośrednictwem języka migowego wiedzę, przekonania, wartości i inne wytwory kulturowe młodszemu pokoleniu (Ladd, 2003; Padden, Humphries, 1988, 2005). Tak więc od członków społeczności głuchych małe dzieci głuche mogą przejmować wzorce ról społecznych, tak bardzo potrzebne dla ich przyszłego funkcjonowania społecznego, komunikacyjnego i poznawczego. Kwestia ta dotyczy również dzieci głuchych rodziców słyszących: kontakt z językiem migowym należy zapewnić im najwcześniej jak to tylko możliwe. W swoich pracach Wygotski (za: Zaitseva i in., 1999) już wcześniej podkreślał pozytywny udział kultury społeczności głuchych w rozwoju poznawczym dzieci głuchych. Zakorzenie w kulturze tej społeczności wiedza ogólna, nawyki

intelektualne oraz język migowy, jako forma poznania świata i narzędzie myślenia, mogą być przekazywane za pośrednictwem komunikacji w tym języku. Niemniejsze znaczenie ma również własna aktywność dzieci głuchych, której Furth (1991) oraz Hofmann (1991) przypisują jednak znacznie większą rolę, gdyż według tych badaczy kompetencja w języku migowym raczej odzwierciedla ogólny rozwój poznawczy. Kultura i nawyki życiowe odgrywają ważną rolę w stymulowaniu postaw ciekawości i intelektualnej inicjatywy, od czego zależy, czy dzieci głuche osiągną poziom myślenia formalnego, rozwijając się nawet w bardziej sprzyjającym środowisku językowym.

Naturalny rozwój wiąże się ze stosowaniem odpowiedniego środka komunikacji w pełni dostępnego dla dzieci głuchych, a takim środkiem jest naturalny język migowy, który wymaga użycia gestowo-wizualnego kanału przekazywania informacji. Ponadto różnice jakościowe i ilościowe w rozwoju poznawczym dzieci głuchych i słyszących nie muszą oznaczać u tych pierwszych niedostatków poznawczych (Marschark, 2007). Dzieci głuche i słyszące – bez względu na stan ich słyszenia – dysponują bogatymi, ale różnymi doświadczeniami, które wynikają z użycia różnych systemów językowych.

Rola głuchoty w rozwoju poznawczym dzieci

Niektórzy trwają w przekonaniu, że głuchota – niezależnie od jej rodzaju – wywiera niekorzystny wpływ na ogólny rozwój poznawczy dzieci, prowadząc do ukonkretnienia ich myślenia, pojawienia się u nich niskiego poziomu kompetencji językowej w zakresie języka pisanego. Rozsądne wydaje się jednak założenie, że chociaż głuchota odgrywa w pewnym stopniu znaczącą rolę w rozwoju poznawczym dzieci, nie musi przyczyniać się do upośledzenia ich rozwoju intelektualnego i językowego, o ile dzieci głuche rozwijają się od urodzenia w odpowiednim środowisku językowym – mając *wczesny* i *stały* kontakt z językiem migowym. Trzeba przyznać, że uszkodzenie zmysłu słuchu wyklucza możliwość pełnego odbioru informacji językowych drogą słuchową, przez co zachodzi konieczność przestawienia się na wizualny odbiór komunikatów, przy czym informacje będące materiałem i produktem czysto umysłowych operacji mogą mieć charakter wizualny, zatem mogą być zawarte w znakach migowych lub gestach. Z drugiej strony przestawienie się na wizualny odbiór informacji językowych pociąga za sobą konieczność stworzenia innego sposobu komunikowania się z otoczeniem – wymaga języka o charakterze wizualnym, za pomocą którego osoby głuche mogą sobie przekazywać informacje o świecie. Jednak komunikaty odbierane drogą wzrokową posiadają – w porównaniu z informacjami odbieranymi drogą słuchową – nieco inną jakość pod względem poznawczym, co nie oznacza, że dzieci głuche, odbierając w sposób wizualny in-



formacje językowe, nie będą rozwijać myślenia abstrakcyjno-pojęciowego, a będą udoskonalać myślenie konkretno-percepcyjne. Panujący wśród psychologów pogląd, że myślenie osób głuchych jest silnie zależne od percepcyjnych właściwości sytuacji problemowych, już dawno został obalony. Wydaje się, iż pomimo różnicy jakościowej informacji językowe odbierane i przekazywane drogą gestowo-wzrokową mają tę samą wartość poznawczą, co informacje językowe odbierane i przekazywane w sposób oralno-audytywny. Problemem jest tylko to, czy słowa migowe będące nośnikami informacji językowych funkcjonują na niemal identycznych zasadach, co słowa mówione stanowiące również nośniki informacji. Biorąc pod uwagę istnienie możliwości polisensorycznego (wielozmysłowego) kojarzenia różnych informacji, należy stwierdzić, iż głuchota utrudnia dziecku jednoczesne kojarzenie informacji pochodzących z danego przedmiotu (np. kwiatu) z informacjami językowymi o tym przedmiocie przekazywanymi przez rodzica (Gałkowski, 1998). O ile bowiem komunikaty dźwiękowe są przez osobę słyszącą odbierane nawet przy silnym skupieniu uwagi na określonym przedmiocie (np. zabawce), o tyle sygnały wizualne przychodzące z innych kierunków umykają uwadze. Stąd konieczne jest ciągłe przekierowywanie uwagi dziecka głuchego z przedmiotu, którego dotyczy wypowiedź, na osobę wypowiadającą się – i z powrotem. Dziecko głuche bowiem musi najpierw obserwować pewne właściwości percepcyjne i funkcjonalne nieznanego przedmiotu (np. czerwone płatki i zielone liście jako części róży, która rośnie w ziemi i wydziela ładny zapach), a następnie uzyskać informacje o tym przedmiocie przekazywane za pośrednictwem znaków migowych. Znaki migowe jako gestowo-wizualne nośniki informacji językowych wydają się być postrzegane przez dziecko z pewnym opóźnieniem, co zaobserwowano w badaniach Kyle i Ackermann (1989) oraz Spencer i Hafer (1998). Wynika z nich, iż proces przekazywania małym dzieciom głuchym przez ich głuche matki wzorców językowych w codziennych sytuacjach zabawowych zostaje drastycznie zubożony w porównaniu z rodzinami bez głuchoty. Kwestia ta staje się jeszcze bardziej istotna w przypadku słyszących rodziców dzieci głuchych, którzy nie spostrzegają często konsekwencji ograniczenia w polisensorycznej percepcji swoich potomków. Nawet przy użyciu symultanicznej komunikacji (jednoczesne miganie z mówieniem) wiele informacji przekazywanych głuchemu dziecku przez słyszącą matkę umyka uwadze dziecka (Swisher, 1991). Spowodowane jest to m.in. ograniczeniem bądź brakiem ich wprawy w użyciu opartego na modalności wzrokowej mechanizmu zwracania na siebie uwagi, który z reguły jest wykorzystywany w procesie komunikacji między głuchymi użytkownikami języka migowego. Stąd dziecko głuche – w przeciwieństwie do dziecka słyszącego – jest „zobligowane” do świadomego wykształcenia poznawczej sprawności podzielania uwagi wzrokowej pomiędzy otaczające je obiekty a osoby stanowiące dla niego

cenne źródło nowych informacji. Proces ten odbywa się z dużym udziałem świadomości poznawczej: dziecko głuche musi bowiem wiedzieć o nieodzownym wykorzystaniu możliwości podzielności uwagi wzrokowej w odkrywaniu związków pomiędzy światem dostępnym mu percepcyjnie a światem symbolicznym, dostęp do którego warunkuje osiągnięcie podstaw kompetencji językowo-poznawczej (Tomaszewski, 2001).

Rola procesów umysłowych w rozwoju kompetencji językowej w zakresie języka pisanego u dzieci głuchych

Jak zauważają Marschark i Clark (1987), dzieci głuche postrzegane są przez psychologów jako konkretne i dosłowne w zakresie opisywania ilustracji, przy czym w trakcie opisywania ilustracji popełniają znacznie więcej błędów gramatycznych niż ich słyszący rówieśnicy. Być może wynika to po części z tego, że nauczyciele tych dzieci nie uświadamiają im (poprzez wyjaśnienie w prosty sposób) faktu, iż przy czytaniu i pisaniu tekstów konieczne jest wykorzystanie zarówno dotychczas posiadanej wiedzy o świecie, jak również procesów umysłowych, takich jak analizowanie zdań, rozumienie znaczeń słów i zdań, myślenie pojęciowe, rozumowanie dedukcyjne. Na podstawie badań Courtina (1997) można stwierdzić, że młodsze dzieci głuche z pewnością posiadają zdolności do myślenia analitycznego i syntetycznego, gdyż przy rozwiązywaniu zadań analogii i zadań kategoryzacji wymagany jest udział takich procesów umysłowych, jak rozdzielanie obiektów jako całości na elementy jako ich części, łączenie tych elementów w całość. Takie procesy umysłowe mają podstawowe znaczenie dla przyswajania przez dziecko głuche języka pisanego w początkowym okresie rozwoju kompetencji w tym języku i biorą udział w czytaniu tekstów o różnej objętości, rozmaitej treści i różnym zakresie słownictwa. Ponadto rozumowanie przyczynowo-skutkowe – jak wykazały badania Akamatsu i in. (2000) – jest u dzieci głuchych na wysokim poziomie. Rozumowanie przyczynowo-skutkowe może pomóc w zestawieniu dotychczasowej wiedzy (zdobytej dzięki komunikacji w języku migowym) z wiedzą uzyskiwaną na podstawie czytanego tekstu¹², a następnie w rozumieniu znaczeń zdań, których treści mogą być zrozumiane po rozpoznaniu konstrukcji gramatycznych tych zdań w oparciu o posiadaną dotychczas wiedzę o zasadach gramatyki języka pisanego. Niemniej

¹² Chodzi tu o rozumowanie o związkach przyczynowo-skutkowych, które może utarzać dzieciom drogę zarówno do zrozumienia istoty (zestawienie wiedzy o świecie zdobytej dzięki komunikacji w języku migowym z wiedzą uzyskiwaną podczas czytania tekstu o znanej treści) i przyczynowości (przyczyną procesu czytania może być chęć osiągnięcia wiedzy, a skutkiem – przyswojenie wiedzy) procesu czytania, jak i do oczekiwanego dostrzeżenia związków przyczynowo-skutkowych w opowiadaniu zawartym w pisany tekście.



ważne jest również odkrywanie znaczeń słów i zdań, które mogą być dostępne dzieciom głuchym, o ile wykażą się one przy tym aktywnością poznawczą i inicjatywą intelektualną. Odkrywanie znaczeń relacji analogicznych i symbolicznych wyrażen logicznych jest procesem podobnym do procesu odkrywania znaczeń słów i zdań, gdyż wszystkie te procesy mają swoje źródło w tworzeniu się wyobrażeń umysłowych, które prowadzą poprzez konstruowanie znaczeń relacji logicznych, symboli logicznych i zdań do ich rozumienia (Chlewiński, 1999). Oczywiście, warunkami wstępnymi do rozwoju kompetencji językowej w zakresie języka pisanego u dzieci głuchych są m.in. biegła znajomość języka migowego, dobra znajomość treści krótkich narracji fabularnych, umiejętność wypowiadania się na temat poznanych narracji, przy czym nie tylko dzieci głuche, ale i również ich nauczyciele muszą posiadać wysoki poziom znajomości języka migowego, za pomocą którego dzieci te przyswajają świadomie drugi język, język pisany.

Relacje między językiem a myśleniem z punktu widzenia głuchoty

Język nie może oddziaływać bezpośrednio na rozwój operacji konkretnych – robi to tylko pośrednio poprzez ułatwienie dziecku interakcji społecznych, dzięki którym nabywa ono doświadczenia poznawcze. Jeżeli chodzi o operacje formalne – język może mieć bezpośredni wpływ na rozwój ze względu na to, iż operacje te wymagają użycia symboli logicznych i językowych. Teoria Piageta może być częściowo potwierdzona, gdyż po pierwsze DGRS w młodszym wieku szkolnym w badaniach Bandurskiego i Gałkowskiego (2003) wykazywały się niedostatkami w niektórych sferach myślenia niewerbalnego (numeryczne rozumowanie przez analogię) nawet wtedy, kiedy zadania analogii liczbowych oparte były na łatwych relacjach logicznych (podrzędność, przeciwieństwo), a po drugie DGRG w badaniach Courtina (1997) posiadały bardziej uwydatnione zdolności do kategoryzacji dzięki częstszemu użyciu generycznych znaków migowych jako ogólnych określeń odnoszących się do danych kategorii. Jednak nie należy przy tym zapominać – jak zawsze podkreślał Piaget – o szczególnej roli umysłu, którego aktywne działanie zależy w przeważającej mierze od czynników genetycznych. Jak wynika z niektórych badań, dzieci głuche w młodszym wieku szkolnym (wyłącznie DGRS) nie różniły się od swoich słyszących rówieśników pod względem rozumienia i używania logicznych relacji przestrzennych, relacji przechodnich, zasady podwójnego wyboru, niewerbalnej relacji część – całość, relacji przestrzennych, zasad klasyfikacji figur, a także formowania pojęć symetrii i identyczności (Bandurski, Gałkowski, 2004). Może to wskazywać na znaczny udział umysłu jako systemu zdolności poznawczych w tworzeniu się systemu symboli gestowych, który może wspomagać rozwój my-

ślenia logicznego u dzieci wychowywanych przeważnie w oralnym środowisku językowym (Furth, 1991; Tomaszewski, 2003). Natomiast rozwój operacji formalnych u dzieci głuchych nie może przebiegać bez udziału języka, a szczególnie języka migowego, z uwagi na to, iż rozwój struktur poznawczych, które są odpowiedzialne za koordynację operacji umysłowych, zostałyby w pewnym stopniu zahamowane z powodu braku komunikacji w tym języku, dzięki któremu bezpośrednio dostarcza się wiedzy o symbolach logicznych, relacjach logicznych oraz sposobach ich użycia w codziennym rozumowaniu. Poza tym właściwości lingwistyczne języka migowego, takie jak składnia tego języka i struktura znaków migowych, niosą ze sobą konieczność częstszego użycia generycznych znaków migowych, interpretowania odwróceń, wytwarzania obrazów umysłowych i przekształcania perspektyw wizualnych, i stąd mogą przyczynić się do udoskonalenia zdolności poznawczych w dziedzinie myślenia kategorialnego (Courtin, 1997), myślenia przestrzennego (Emmorey i in., 1993) i rozumienia stanów umysłowych (Courtin, 2000; Courtin, Melot, 1998). Uwzględniając wpływ czynników genetycznych (jakość wyposażenia biologicznego) i rozmaitych czynników środowiskowych (wczesność i intensywność komunikacji w języku migowym, właściwości lingwistyczne tego języka, jakość interakcji rodzic-dziecko, świadomość kulturowa osób głuchych) na ogólny rozwój poznawczy dzieci głuchych, można przypuszczać, że czynniki te wzajemnie prowadzą poprzez kolejne etapy ich rozwoju do złożonych form poznania, których przejawem jest metapoznawcza świadomość logiki, przy czym interakcja wspomnianych czynników nabiera złożonego charakteru.

Równowartość języka migowego i mówionego pod względem poznawczym

Bez wątplenia języki migowe, podobnie jak języki mówione, są nośnikami informacji językowych o różnym stopniu konkretności bądź abstrakcyjności, chociaż między nimi istnieją pewne różnice w ich właściwościach strukturalnych i funkcjonalnych. Nie ulega również kwestii, że język migowy jako system językowy o złożonych strukturach: gramatycznej, leksykalnej i morfologicznej, pomimo pewnych różnic w stosunku do języka mówionego, jest językiem *verbalnym* w pełnym tego terminu znaczeniu, i zasługuje na to, by być uznanym za pełnowartościowy środek komunikowania się. Wątpliwość może budzić wyłącznie to, że znaki migowe często traktowane są przez niektórych specjalistów od głuchoty jako „elementy protetyczne”, czyli elementy zastępujące słowa mówione i wspomagające rozwój językowy dziecka głuchego w zakresie języka mówionego. Takie podejście może doprowadzić do pozbawienia dziecka możliwości *stałego* poznawania rzeczywistości społecznej i fizycznej, by następnie ograniczyć zakres przetwarzania informa-



cji językowych, symbolicznych i przestrzennych do pewnego minimum. Dlatego wydaje się konieczne przyznanie językowi migowemu statusu języka nauczania. Kończąc rozważania nad warunkami rozwoju poznawczego dzieci głuchych, warto odwołać się do opinii Wooda (1991, s. 249), który przestrzega przed niewłaściwym podejściem do ich wychowania:

Nauczyciele, którzy stosują wysoki poziom kontroli, bez względu na to, czy ich uczniowie są głusi czy też słyszący, mają dzieci, które zadają mało pytań, rzadko wypracowują swoje odpowiedzi na pytania, i ogólnie mówią i myślą mało. Wysoki poziom kontroli dorosłych kończy się niską inicjatywą i krótkimi wypowiedziami u dzieci niezależnie od tego, czy te wypowiedzi są migowe, mówione czy też takie same jednocześnie¹³. Nauczyciele, którzy stosują wysoki poziom kontroli, nie tylko otrzymują krótkie odpowiedzi, ale także komunikują się za pomocą krótkich, dosłownych i konkretnych wypowiedzi. Dzieci takich nauczycieli rzadko mają kontakt z sytuacjami komunikacyjnymi, które obejmują rozważanie, formułowanie hipotez, wyobrażanie bądź negocjacje. W takich sytuacjach dzieci otrzymują marną dietę językową, małą przestrzeń do rozwijania giętkości, twórczości i samowyznania się.

Powyższa opinia może mieć związek ze stwierdzaną u niektórych dzieci głuchych (szczególnie DGRS) biernością postawy myślowej, która wynika z nadmiernej kontroli rodziców słyszących i nauczycieli (preferujących wychowanie w języku mówionym) nad zachowaniami poznawczymi i językowymi dzieci. Poprawiają oni wypowiedzi dzieci dotyczące poznawanych obiektów, zjawisk i wydarzeń, a także usiłują zakazywać im używania znaków migowych i gestów naturalnych pod pretekstem ich szkodliwości dla ogólnego rozwoju tych dzieci. Może to skutkować niewykazywaniem przez te dzieci inicjatywy intelektualnej w sytuacjach problemowych, zadowalaniem się jedynie gotowymi rozwiązaniami. Zrozumienie istoty rozwoju poznawczego dzieci głuchych sugeruje zatem zmianę tego podejścia na rzecz wychowania dwujęzycznego, ze szczególnym uwzględnieniem roli języka migowego w ich rozwoju. Może to zagwarantować dzieciom głuchym korzyści intelektualne, zwiększone zdolności twórcze i większą elastyczność umysłową. Ponadto wieloletnie badania naukowe wskazują, że dzieci, które znają co najmniej dwa języki i są wdrażane do dwujęzycznego na-

¹³ Wood (1991), wspominając o mówionych wypowiedziach dzieci głuchych, przykłada większą wagę do komunikacji w języku migowym, a z drugiej strony akcentuje znaczenie komunikacji w języku mówionym, o ile jest to możliwe dla tych dzieci.

uczania, mają większe zdolności w zakresie trzech podstawowych funkcji języka: komunikowania się, myślenia i poznawania (Pearson, 2013).

Wprawdzie szkoły dla głuchych cechuje, jak podkreśla Lane (2009), złożoność etniczno-kulturowa i są bardzo przydatne z punktu widzenia nabywania wiedzy o kulturze Głuchych i nawiązywania trwałych więzi społeczno-kulturowych wśród samych głuchych uczniów w atmosferze naturalnego języka migowego, to jednak, jak zauważa Baker (2006), placówki, które kształtują rozwój dziecka głuchego przez zanurzenie go w języku i kulturze słyszących, zamiast oprzeć się na modelu zachęcającym do korzystania z języka migowego jako języka podstawowego, w gruncie rzeczy mogą spowodować deficyty, a nie rozwój. Koncepcja wychowania dwujęzycznego zakłada, że w samej głuchocie nie ma nic, co implikowałoby niższe zdolności intelektualne niż u osób słyszących. To raczej jej medyalizacja i postrzeganie jako defektu są przyczyną takiego podejścia do edukacji dzieci głuchych, które może zagrażać ich potencjałowi intelektualnemu. Jak pisze Sacks (1998, s. 90), „to nie ich [dzieci głuchych – P.T.] możliwości językowe czy intelektualne są upośledzone, lecz upośledzony jest naturalny rozwój tych możliwości”.

Bibliografia

- Akamatsu C. T., Musselman C., Zwiebel A., *Nature versus nurture in the development of cognition in deaf people*, [w:] Spencer P.E., Erting C.J., Marschark M. (red.), *The deaf child in the family and at school*, Mahwah, NJ: Erlbaum 2000, s. 255-274.
- Baker C., *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Fourth edition. Multilingual Matters LTD 2006.
- Bandurski M., Gałkowski T., *Rozwój rozumowania przez analogię u dzieci głuchych a komunikacja w języku migowym*, „Przegląd Psychologiczny”, 46/2003, s. 253–289.
- Bandurski M., Gałkowski T., *The development of analogical reasoning in deaf children and their parents' communication mode*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 9/2004, s. 153–175.
- Braden J.P., *The clinical assessment of deaf people's cognitive abilities*, [w:] Clark M. D., Marschark M., Karchmer M. (red.), *Context, cognition, and deafness*, Gallaudet University Press, Washington 2001, s. 14–37.
- Calderon R., Greenberg M., *Social and Emotional Development of Deaf Children: Family, School and Program Effects*, [w:] Marschark M., Spencer P.E. (red.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education. Volume 1* (2 ed.), Oxford University Press, New York 2011, s. 188–199.
- Capirci O., Cattani A., Rossini P., Volterra V., *Teaching sign language to hearing children as a possible factor in cognitive enhancement*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 3/1998, s. 135–142.
- Chlewiński Z., *Umysł – dynamiczna organizacja pojęć: analiza psychologiczna*, PWN, Warszawa 1999.
- Courtin C., *Does sign language provide deaf children with an abstraction advantage? Evidence from a categorization task*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 2/1997, s. 161–171.



- Courtin C., *The impact of sign language on the cognitive development of deaf children: The case of theories of mind*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 5/2000, s. 266–276.
- Courtin C., Melot A.M., *The development of theories of mind in deaf children*, [w:] M. Marschark M., Clark M.D. (red.), *Psychological perspectives on deafness*, vol. 2, Lawrence Erlbaum, Mahwah 1998, s. 79–102.
- Emmorey K., *Language, cognition, and the brain. Insights from sign language research*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers 2003.
- Emmorey K., Kosslyn S., Bellugi U., *Visual imagery and visual-spatial language: Enhanced imagery abilities in deaf and hearing ASL signers*, „Cognition”, 68/1993, s. 221–246.
- Everhart V.S., Marschark M., *Linguistic flexibility in signed and written language productions of deaf children*, „Journal of Experimental Child Psychology”, 46/1988, s. 174–193.
- Furth H.G., *Thinking without language: A perspective and review of research with deaf people*, [w:] Keating D. P., Rosen H. (red.), *Constructivist perspectives on developmental psychopathology and atypical development*, Erlbaum, Hillsdale 1991, s. 203–227.
- Gałkowski T., *Przeżyczenia i ruchowe komponenty komunikacji z dziećmi głuchymi*, Polski Komitet Audiofonologii, Warszawa 1998.
- Hoemann H., *Piagetian perspectives on research with deaf subjects*, [w:] Keating D. P., Rosen H. (red.), *Constructivist perspectives on developmental psychopathology and atypical development*, Erlbaum, Hillsdale 1991, s. 229–245.
- Kaiser-Grodecka I., *Wybrane zagadnienia z surdopsychologii*, [w:] Wyszynska A. (red.), *Psychologia defektologiczna*, PWN, Warszawa 1987, s. 51–84.
- Kyle J. G., Ackerman J., *Early mother-infant interaction in deaf family*, [w:] Woll B. (red.) *Language development and sign language*, Papers from the seminar on language development and sign language, Bristol, Monograph No 1. International Sign Linguistics Association Centre for Deaf Studies, University of Bristol 1989.
- Ladd, P., *Understanding deaf culture. In Search of deafhood*, Multilingual Matters LTD 2003.
- Lane H., *Ethnicity, ethics, and the Deaf-World*, [w:] Pisula E., Tomaszewski P. (red.), *New ideas in studying and supporting the development of exceptional people. Essays in honor of Tadeusz Gałkowski*, Warsaw University Press 2009, s. 109–136.
- Lillo-Martin D., *The modular effects of sign language acquisition*, [w:] Marschark M., Siple P., Lillo-Martin D., Campbell R., Everhart V. S. (red.), *Relations of language and thought: The view from sign language and deaf children*, Oxford University Press, New York 1997, s. 62–109.
- Maller S. J., Braden J. P., *Intellectual assessment of deaf people: A critical review of core concepts and issues*, [w:] Marschark M., Spencer P. E. (red.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education, Volume 1* (2 ed.), Oxford University Press, New York 2011, s. 473–485.
- Marschark M., *Psychological development of deaf children*, Oxford University Press, New York 1993.
- Marschark M., *Raising and educating a deaf child*, Oxford University Press, New York 2007.
- Marschark M., Clark D., *Linguistic and nonlinguistic creativity of deaf children*, „Developmental Review”, 7/ 1987, s. 22–38.
- Marschark M., West S. A., *Creative language abilities of deaf children*, „Journal of Speech and Hearing Research”, 28/1985, s. 73–78.
- Marschark M., West S. A., Nall L., Everhart V., *Development of creative language devices in signed and oral production*, „Journal of Experimental Child Psychology”, 41/1986, s. 534–550.
- Marschark M., Everhart V. S., *Relations of language and cognition: What do deaf children tell us?*, [w:] Marschark M., Siple P., Lillo-Martin D., Campbell R., Everhart V.S., (red.), *Relations of language and thought: The view from sign language and deaf children* (3–23), Oxford University Press, New York 1997.
- Marschark M., Everhart V. S., *Problem solving by deaf and hearing children: Twenty questions*, Deafness and Education International, 1/1999, s. 63–79.

- Marschark M., Lang H. G., Albertini, J. A., *Educating deaf students: From research to practice*, Oxford University Press, New York 2002.
- Marschark M., Wauters L., *Cognitive functioning in deaf adults and children*, [w:] Marschark M., Spencer P. E. (red.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education, Volume 1* (2 ed.), Oxford University Press, New York 2011, s. 487–499.
- Miller M.S., *Experimental use of signed presentations of the verbal scale of the WISC-R with profoundly deaf children: A preliminary report of the sign selection process and experimental test procedures*, [w:] Martin D.S. (red.), *International symposium on cognition, education and deafness. Working Paper, Volume 1*, Gallaudet University Press, Washington 1984, s. 167–185.
- Padden C., *The deaf community and the culture of deaf people*, [w:] Baker C., Battison R. (red.), *Sign language and the deaf community*, National Association of the Deaf 1980, s. 89–103.
- Padden C., Humphries T., *Deaf in America. Voice From a Culture*, Harvard University Press 1988.
- Padden C., Humphries T., *Inside Deaf Culture*, Harvard University Press 2005.
- Pearson B.Z., *Jak wychować dziecko dwujęzyczne*, Poznań: Media Rodzina 2013.
- Prillwitz S., *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*, WSIP, Warszawa 1996.
- Ratner, N. B., Gleason, J. B., Narasimhan, *Wprowadzenie do psycholingwistyki – wiedza użytkowników języka*, [w:] Gleason J. B., Ratner N. B. (red.), *Psycholingwistyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 15–64.
- Sacks O., *Zobaczyć głos: Podróż do świata ciszy*, Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Spencer P. E., Hafer J.C., *Play as “Window” and “Room”: Assessing and supporting the cognitive and linguistic development of deaf infants and young children*, [w:] Marschark M., Clark M. D. (red.), *Psychological perspectives on deafness, vol. 2*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers 1998, s. 131–152.
- Spencer P.E., Marschark M., *Evidence-based practice in educating deaf and hard of hearing students*, Oxford University Press, New York 2010.
- Swisher M. V., *Conversational interaction between deaf children and their hearing mothers: The role of visual attention*, [w:] Siple P., Fischer S. (red.), *Theoretical issues in sign language research, vol 2: Acquisition*, University of Chicago Press, Chicago 1991, s. 111–134.
- Tomaszewski P., *Sign language development in young deaf children*, „Psychology of Language and Communication”, 5/2001, s. 67–80.
- Tomaszewski P., *Formalna i funkcjonalna analiza zachowań językowych i niewerbalnych dziecka głuchego: Studium psycholingwistyczne*, niepublikowana praca doktorska, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 2003.
- Tomaszewski P., *From iconicity to arbitrariness: How do gestures become signs in peer-group pidgin*, „Psychology of Language and Communication”, 10/2006, s. 27–59.
- Tomaszewski P., *Głuchota a zaburzenia zachowania dziecka: wyzwanie dla rodziców słyszących*, [w:] Pisula E., Danielewicz D. (red.), *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007, s. 7–30.
- Tomaszewski P. *Rozwijanie kompetencji socjokulturowej w nauczaniu polskiego języka migowego*, [w:] Tomaszewski P., Pisula E., Bargiel-Matusiewicz K. (red.), *Společne i kulturowe aspekty niepełnosprawności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa (w druku).
- Vaccari C., Marschark M., *Communication between parents and deaf children: implications for social-emotional development*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 38/1997, s. 793-802.
- Woll B., Ladd, P., *Deaf Communities*, [w:] Marschark M., Spencer P. E. (red.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education, Volume 1* (2 ed.), Oxford University Press, New York 2011, s. 159–172.
- Wood D., *Communication and cognition. How the communication styles of hearing adults may hinder – rather than help – deaf learners*, „American Annals of the Deaf”, 136/1991, s. 247–251.
- Zaitseva G., Pursiglove M., Gregory, S., *Vygotsky, sign language, and the education of deaf pupils*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 4/1999, s. 9–15.

Małgorzata Czajkowska-Kisil

Wczesna interwencja

Wczesna interwencja jest procesem oddziaływań psychopedagogicznych, których celem jest wspomaganie rozwoju dziecka i rodziny, podjęte w pierwszych latach życia dziecka. Oddziaływanie rehabilitacyjne jest tym skuteczniejsze, im wcześniej zostało podjęte. W procesie wczesnej interwencji biorą udział następujące osoby: dziecko, rodzice, terapeuta (nauczyciel domowy).

Funkcjonowanie dziecka i rodziców a także terapeuty zależy od wielu czynników:

- diagnozy dziecka i rodziny,
- ustalenia programu usprawniania,
- przygotowania rodziców i nauczycieli do prowadzenia stymulacji rozwoju dziecka w warunkach domowych,
- rozwiązań formalno-prawnych umożliwiających realizację ustalonych zadań.

Bardzo ważne jest wczesne wykrywanie niedosłuchu lub głuchoty i szybka reakcja.

Działania profilaktyczne stosowane dzisiaj to zapobieganie występowania i pogłębiania się wad słuchu i jej skutków. Następnie kompensacja poprzez rozwijanie innych zmysłów niż zmysł słuchu np. wzroku, ale także wykorzystanie różnych urządzeń technicznych ułatwiających odbiór świata dźwięków. Kolejnym etapem jest uwrażliwianie istniejących resztek słuchu i wykorzystywanie ich dla pełnego rozwoju dziecka. Bardzo ważne jest wspomaganie psychiczne i aktywizowanie dziecka, budzenie wiary we własne możliwości.

Rodzina jest podstawową komórką społeczną, w której następuje wzajemne oddziaływanie członków przez długi czas. Rodzina zaspokaja potrzeby członków, tworzy warunki sprzyjające rozwojowi, wyzwała formy aktywności, dostarcza wzorów i standardów zachowań, wykonywania czynności oraz opracowania i interpretacji nabywanych umiejętności.

Każde zdrowe dziecko reaguje na dźwięki i odpowiada na sygnały komunikacyjne płynące z otoczenia, co stopniowo prowadzi do wykształcenia sprawności posługiwania się językiem w celu odbierania i nadawania komunikatów.

Inaczej jest w przypadku dziecka głuchego, które niezaaparowane, nie wykazuje reakcji na bodźce akustyczne, ale to nie od razu daje się zauważyć.

Pierwszą reakcją rodziców jest panika i szybkie działanie w celu „wyleczenia” dziecka z „choroby”, jaką jest brak słuchu. W tym celu rodzice udają się do różnych specjalistów, aby orzekli poziom ubytku słuchu i zaradzili temu jak najszybciej. Rzadko niestety w przypadku małych dzieci problem ubytku słuchu jest kwestią operacji korygującej. Zazwyczaj problem jest poważniejszej natury. Specjaliści proponują rodzicom aparat słuchowy lub implant ślimakowy, jako techniczną formę usprawnienia słyszenia. Rodzice są informowani o konieczności prowadzenia ćwiczeń słuchowych i wizyt u logopedy w celu stymulowania rozwoju mowy. Większość rodziców poddaje się tym zaleceniom z ogromnym zaangażowaniem i często z dość dobrym efektem w postaci pierwszych reakcji komunikacyjnych dziecka. Wtedy rodzice nieco uspokojeni sądzą, że podołają zadaniu wychowania i przygotowania swojego niesłyszącego bądź niedosłyszącego dziecka do normalnego życia. Wspierają ich w tym lekarze, logopedzi i psycholodzy zajmujący się terapią głuchych dzieci. Ich podejście do problemu rodziców i dziecka ma charakter rehabilitacyjny, usprawniający i medyczny – leczący, korygujący.

W Polsce istnieją ustalone procedury wczesnej interwencji, które umożliwiają wykonanie pierwszego badania jeszcze przed narodzeniem dziecka (reakcje tętna płodu na różne dźwięki).

Następnie po wywiadzie medycznym rozpoczyna się badanie noworodka jeszcze na oddziale noworodkowym za pomocą specjalnej aparatury, która rejestruje otoemisje akustyczne i otoemisje wywołań, które powstają pod wpływem dźwięku. To badanie jest powtarzane w piątym miesiącu życia. Sprawdza się także zmiany w uchu środkowym. Po wykryciu niedosłuchu dziecko powinno zostać zaaparowane najpóźniej do 6 miesiąca życia i skierowane pod opiekę logopedy.

Na tym etapie mało kto ma odwagę powiedzieć rodzicom, że niezależnie od poziomu rozwoju zdolności mówienia i komunikowania się ze słyszącym światem ich dziecko zawsze będzie głuche. W jego życiu będą się pojawiały sytuacje (niezależnie od możliwości korzystania ze słuchu, który nigdy nie jest tak dobry jak słuch zdrowego człowieka), w których ich dziecko doświadczy trudności w komunikacji i odbiorze świata zewnętrznego. Będzie wiele sytuacji, w których nawet bardzo dobrze zrehabilitowana osoba będzie się czuła inna. Dotyczy to spotkań towarzyskich w dużym gronie osób, kiedy gwar rozmów uniemożliwia wyraźny odbiór wypowiedzi rozmówcy, wyjścia do kina, w którym do tej pory tylko filmy obcojęzyczne są wyświetlane z napisami, czy wyjścia do teatru, gdzie aktorzy poruszają się po scenie, co utrudnia pełny odbiór mówionego tekstu, oglądania telewizji, rozmawiania przez telefon, komunikowania się w ciemnościach. W końcu nawiązywania przyjaźni i kontaktów towarzyskich z osobami słyszącymi.



Dzieje się tak dlatego, że zarówno rodzice, jak i specjaliści, którzy ich wspierają, nigdy nie byli niesłyszący i nie zdają sobie sprawy z codziennych zmagania osoby, która ma problemy ze słuchem. Ponadto tak rodzice, jak i specjaliści chcą, aby dziecko funkcjonowało normalnie, to znaczy tak, jak każdy słyszący człowiek i dlatego zakładają, że skoro brak słuchu jest przyczyną jego kłopotów, to jego usprawnienie i rozwinięcie u dziecka sprawności mówienia zapewni mu owo „normalne” funkcjonowanie. Taka postawa jest wynikiem zaprzeczania głuchocie, kiedy to słyszący rodzice nie akceptują głuchoty swojego dziecka, chociaż wiedzą, że nie słyszy, traktują je tak, jakby słyszało.

Dlatego głównym celem rehabilitacji dziecka staje się usprawnianie słuchu i mowy, przygotowanie go do nauki w szkole masowej. Rodzice nie biorą pod uwagę posłania dziecka do szkoły specjalnej i w tym dążeniu są wspierani przez specjalistów. Celem tych wszystkich działań jest umożliwienie niesłyszącemu dziecku pełnej integracji ze społeczeństwem. W dążeniach swoich rodzice nie mogą jednak przewidzieć – skoro nigdy tego nie doświadczyli – trudności wynikających ze stereotypów społecznych, z jakimi będzie musiało się zetknąć ich dziecko. Inaczej jest przypadku głuchych rodziców, którzy wiele doświadczeń tego typu zebrali. Dla nich jednak mowa nie jest niezbędną w komunikacji z dzieckiem, jest raczej formą kontaktu ze światem słyszących.

W tym momencie nikt jednak nie bierze pod uwagę konieczności otoczenia opieką terapeutyczną rodziców, bo oni są zdrowi. Tymczasem to właśnie odpowiednio przygotowani rodzice są kluczem do efektywnej terapii dziecka głuchego. Rodzice powinni zaakceptować fakt, że ich dziecko nie słyszy, i zostać zapoznani ze wszystkimi konsekwencjami, jakie z tego faktu wynikają.

Zazwyczaj słyszący rodzice na początku rehabilitacji widzą jej pierwszy etap. Na poziomie komunikacji domowej, rodzinnej, rówieśniczej a potem przygotowania do szkoły. Nikt nie przygotowuje ich na to, z czym będą musieli się zmierzyć w dorosłym życiu swego dziecka.

Problemem staje się nie tyle komunikacja, co opór czy lęk społeczności słyszących wobec osoby z trudnościami komunikacyjnymi. Głuche dziecko zawsze będzie musiało starać się dużo bardziej niż jego słyszący rówieśnicy, aby sprostać zadaniom stawianym przez szkołę a także przez rówieśników. Osobie mającej problemy ze słuchem bardzo trudno jest zdobyć sobie grono przyjaciół życzliwie nastawione do jej ograniczeń. Potem pojawia się problem poszukiwania partnera życiowego, to kolejna próba przebicia się przez stereotypy i uprzedzenia społeczne.

Sprawą marginalizowaną w tym momencie rozwoju głuchego dziecka jest problem tożsamości, który dla wielu staje się kluczowy na etapie dojrzewania

i dorosłego życia. Bardzo często osoba w pełni zrehabilitowana, mająca wykształcenie, zawód, pasje życiowe, nie może odnaleźć swojego miejsca wśród osób słyszących. Z głuchymi się nie identyfikuje, ponieważ cały proces jej rehabilitacji służył uchronieniu jej od konieczności funkcjonowania w tym środowisku.

Nasza tożsamość kulturowa tworzy się poprzez nakładanie się wpływów różnych grup społecznych, z którymi się identyfikujemy. Jeśli te wpływy są zbieżne, to wzmacniają się wzajemnie, dzięki czemu nasza identyfikacja z daną kulturą jest kompletna. Jeśli wpływy te są sprzeczne, wówczas tworzy się dysonans kulturowy, co powoduje, że trudno nam wykształcić spójną tożsamość. Istnienie tego problemu u dzieci głuchych i ich rodziców potwierdzają badania przeprowadzone przez Joannę Kobosko w ramach projektu badawczego Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego *Problemy w kształtowaniu tożsamości macierzyńskiej słyszących matek młodzieży głuchej i ich znaczenie dla rozwoju osobowej tożsamości młodzieży*¹⁴. Badania te dotyczyły doświadczania „głuchoty” przez słyszących rodziców i przez same dzieci. Dostyc często fakt uświadomienia sobie przez głuche dorastające dziecko swojej głuchoty wiąże się z koniecznością porzucenia tożsamości osoby słyszącej, którą zbudowali rodzice i zbudowania nowej tożsamości, jako osoby głuchej.

Jednym z częstych zaleceń logopedów jest unikanie gestów w komunikacji z dzieckiem i izolowanie dziecka od środowiska dzieci głuchych migających. Zazwyczaj to rodzice występują z taką inicjatywą oraz ostrą krytyką języka migowego, nie posiadając praktycznie żadnej wiedzy na ten temat i sugerując się obawą przed koniecznością wejścia w nową grupę kulturową i utratę kontaktu z własną.

Różni specjaliści zajmujący się rehabilitacją osób niesłyszących podają rodzicom przykład istnienia środowiska głuchych jako efektu braku rehabilitacji osób niesłyszących lub ubocznego skutku niestosowania właściwych metod rehabilitacyjnych. Przedstawia się teorię, niezgodną z prawdą, czego dowiodły badania prowadzone na świecie (Gałkowski, 1989), że język migowy utrudnia lub wręcz uniemożliwia rozwój mowy u dziecka głuchego. Przeczą temu chociażby efekty edukacji CODA (słyszących dzieci głuchych rodziców) czy prowadzone obecnie w Polsce badania nauczania języka migowego 6-miesięcznych niemowlaków.

Mowa i język – bobo-migi

Jednym z powodów deprecjacji języka migowego jako równoprawnej formy komunikacji jest błędne utożsamianie języka z mową.

¹⁴ Zob. Woźnicka E. red. (2007) *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*. Łódź. Tom pokonferencyjny.



Język to system, który tworzy określona społeczność w celu porozumiewania się i rozmawiania o wszystkim, a mowa jest jedną z form, w jakiej ten system się realizuje. Język powstaje w piśmie i w obrazie. Ten, kto raz nabył zdolność posługiwania się językiem, nie traci jej z chwilą uszkodzenia narządów artykulatoryjnych czy narządu słuchu, nadal posiada potencjalne zdolności komunikacyjne, chociaż nie może mówić lub słyszeć.

Szczególnym argumentem dla potwierdzenia skuteczności komunikacyjnej języka migowego jest metoda SIGN2BABY, której autorem jest amerykański psycholog Joseph Garcia. Pod koniec lat siedemdziesiątych obserwował on jako tłumacz ASL malutkie, słyszące dzieci głuchych rodziców. Na podstawie tych obserwacji stworzył metodę, która polega na komunikowaniu się z niemowlętami za pomocą znaków języka migowego. Słyszące niemowlęta jeszcze przed nabyciem umiejętności komunikacji dźwiękowej mogą komunikować swoje potrzeby i obserwacje świata. Możliwość wczesnej komunikacji z niemowlęciem daje możliwość doświadczenia przez dorosłych świata dziecka.

Metoda SIGN2BABY jest bardzo popularna w wielu krajach na świecie i zyskuje coraz to więcej entuzjastów. Stosowana od połowy lat 90. daje możliwość zaobserwowania korzyści, jakie są udziałem migających niemowlaków i ich rodziców.

Metoda ta:

- daje możliwość nawiązania wczesnej komunikacji dziecka z otoczeniem,
- wzmacnia więź emocjonalną dziecka z rodzicami,
- sprawia, że dzieci wcześniej zaczynają mówić,
- przyspiesza naukę czytania,
- stymuluje rozwój intelektualny,
- daje dziecku możliwość poznania własnego ciała,
- wpływa na rozwój wyobraźni przestrzennej,
- ułatwia naukę języków obcych,
- stymuluje sprawności manualne.

Badania nad skutecznością stosowania komunikacji migowej u słyszących niemowląt prowadzone są na świecie od końca lat siedemdziesiątych. Potwierdzają one znakomity wpływ migania na rozwój językowy, emocjonalny i intelektualny niemowląt.

Badania zapoczątkowane w 1987 roku w Alasca Pacific University nad wykorzystaniem języka migowego w komunikacji z dziećmi słyszącymi wykazały, że już 8–9-miesięczne dzieci mogą komunikować się z otoczeniem przy pomocy języka migowego, a miganie korzystnie wpływa na rozwój mowy i wspiera rozwój słownictwa.

W 1996 r. na podstawie przeprowadzonych badań powstała publikacja pt: *Baby Signs: How to Talk with Your Baby before Your Baby Can Talk* [Jak rozmawiać z dzieckiem, zanim jeszcze zacznie mówić].

W Polsce miga już ponad 300 dzieci. Od jesieni 2005 r. na Uniwersytecie Warszawskim prowadzone są badania nad zastosowaniem komunikacji wizualno-przestrzennej we wczesnej komunikacji niemowląt. Prowadzi je Danuta Mikulska w ramach swojej pracy doktorskiej.

Grupa badawcza obejmuje 50–100 pełnosprawnych, słyszących dzieci słyszących rodziców, z całej Polski. Badania te są już w końcowej fazie i niebawem należy spodziewać się publikacji ich wyników¹⁵.

Edukacja Głuchych w Polsce

Podstawą prawną do podjęcia dalszej edukacji przez dziecko głuche jest orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydawane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Jest ono podstawą do umieszczenia dziecka w szkole integracyjnej. Poradnia może jedynie zasugerować formę kształcenia, decydujący głos w wyborze formy kształcenia zawsze mają rodzice (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz wydawania opinii o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, a także szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania (Dz. U. Nr 13, poz.114, z późniejszymi zmianami Dz. U. z 2003 r., nr 23, poz. 192).

W Polsce informacji o ofercie kształcenia dla dziecka głuchego udzielają:

1. Poradnie Rehabilitacyjne dla Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu lub Specjalistyczne Ośrodki Diagnostyki i Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu Polskiego Związku Głuchych,
2. specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze,
3. organizacje społeczne: Polski Związek Głuchych, Towarzystwo Walki z Kalectwem, stowarzyszenia rodziców itd.

Obecnie dzieci głuche w Polsce mogą się kształcić w:

1. ośrodkach szkolno-wychowawczych,
2. szkołach integracyjnych,
3. szkołach masowych w ramach edukacji włączającej.

¹⁵ Na podstawie wykładu Danuty Mikulskiej „Komunikacja migowa ze słyszącym dzieckiem” wygłoszonego 7 grudnia 2006 r. w Warszawie.



W praktyce jednak rodzice nie otrzymują pełnej informacji o możliwościach kształcenia swego dziecka.

Poradnie wskazują na wyższy status edukacyjny szkolnictwa integracyjnego i włączającego jako spełniających potrzeby integracyjne głuchych dzieci i prezentują edukację w ośrodkach specjalnych jako gorszą jakościowo lub wręcz niewskazaną, o czym przekonały się głuche matki chcące posłać swoje głuche dzieci do szkoły specjalnej.

Dwujęzyczne wychowanie

Słabe wyniki w zakresie edukacji językowej w szkołach dla głuchych prowadzonych metodą oralną, a także niskie efekty integracji społecznej osób głuchych w pełni zrehabilitowanych skłoniły wielu badaczy tego środowiska do poszukiwania innych metod oddziaływań rehabilitacyjnych. Dwujęzyczne nauczanie nie jest specjalnie nowatorskim nurtem w surdopedagogice, gdyż pierwsze koncepcje edukacyjne głuchych także nawiązywały do bilingwalizmu (de l'Epee, Falkowski, Babien).

W nawiązaniu do tych koncepcji w hrabstwie Avon w Wielkiej Brytanii stworzono eksperymentalny program wczesnej interwencji, którego celem było przygotowanie dziecka głuchego i jego słyszących rodziców do dwujęzycznego wychowania. Program otrzymał nazwę *Głuche dziecko w domu*. W ramach programu rodzice byli odwiedzani w domu przez specjalistów, od których otrzymywali informacje dotyczące zaopatrzenia w aparaty słuchowe, przysługujących im świadczeń społecznych a także byli wprowadzani w problem wychowania dziecka głuchego.

Projekt obejmował dzieci od momentu postawienia diagnozy do 11 roku życia. Jego celem było:

- umożliwienie głuchemu dziecku kontaktu z głuchą osobą dorosłą,
- umożliwienie rodzicom bliższego poznania dorosłej osoby głuchej,
- pomoc w zrozumieniu przez słyszących rodziców, że dorosła głucha osoba jest taka sama jak oni, może posiadać podobne umiejętności i możliwości (też może prowadzić samochód, kupować domy),
- pomoc rodzicom w zaakceptowaniu głuchoty i zbudowanie wobec niej pozytywnego nastawienia,
- wprowadzenie i udoskonalenia stosowanego w domu języka migowego.

Konsultanci, którymi programowo były osoby głuche, przygotowani byli do pracy w blokach tematycznych takich jak: podstawy porozumiewania się: dotyk, kontakt wzrokowy, wskazywanie, zwracanie uwagi, znaki języka migowego w sytuacjach życia codziennego, pomieszczenia w domu, podstawy gramatyki BSL (British Sign Language), opowiadanie bajek, przygotowanie do pójścia do szkoły.

Konsultanci uczestniczyli w comiesięcznych spotkaniach w celu przedyskutowania przebiegu prac i postępów podczas zajęć z rodzicami.

W pierwszym roku w realizacji programu uczestniczyło 15 rodzin mających głuche dzieci w wieku od 1 roku do 11 lat. Z rodzinami pracowało 11 niesłyszących konsultantów.

Nie zaobserwowano wśród dzieci zgodności czy prawidłowości dotyczących przyczyn utraty słuchu lub charakterystycznych czynników rodzinnych.

Wśród osób opracowujących projekt wiele miało wątpliwości odnośnie wczesnego włączania niesłyszących konsultantów do pracy z rodziną. Ostatecznie okazało się, że niesłyszący konsultant powinien być włączany bardzo wcześnie.

Projekt zakończył się w lipcu 1991 r. W celu dokonania oceny efektów wynikających z jego realizacji przeprowadzono z rodzicami rozmowy. Rozmowy przeprowadzała osoba słysząca. Analizowano nagrania wideo każdej rodziny z zajęć z udziałem konsultanta.

Ocena ze strony rodziców była pozytywna. Stworzono rodzicom szansę spotkania głuchych dorosłych, odczucia akceptacji i możliwość obserwowania sprawnej komunikacji konsultanta z ich dzieckiem.

Niektóre wypowiedzi rodziców:

„Myślę, że to wspaniałe, ponieważ pamiętam, że jedną pierwszych panicznych myśli była: przecież ja nie znam nikogo, kto jest głuchy... Utrzymywanie regularnych kontaktów jest bardzo ważne. Dobrze jest wiedzieć, że można się porozumieć z głuchą osobą”.

Wyniki wywiadów zebranych w formie kwestionariusza wskazywały na następujące zmiany spowodowane realizowanym projektem:

- zwiększenie możliwości porozumiewania się z dzieckiem,
- wzrost pewności siebie w komunikacji z osobami niesłyszącymi,
- poprawę wzajemnego porozumiewania się z rodzeństwem,
- zmianę nastawienia do głuchoty własnego dziecka.

Niektóre własne doświadczenia opisane przez konsultanta, czasem bardzo smutne, uzmysłowiły rodzicom ogrom problemów, które społeczeństwo stwarza niesłyszącej osobie.

Niesłyszący konsultant budował więź z dzieckiem, uzmysławiając mu jego głuchotę i przygotowując tym samym do zaakceptowania dwujęzyczności.

Podstawową korzyścią realizacji tego projektu jest zwiększenie świadomości rodziców na temat wariantów przyszłości ich dziecka. Ma to niebagatelne znaczenie dla psychicznego nastawienia rodziców do pracy z dzieckiem.

Projekt ten miał służyć przygotowaniu zarówno rodziców, jak i dzieci do dwujęzycznego wychowania, którego celem jest ułatwienie głuchemu dziecku

bezpiecznego wejścia w świat z jednoczesnym rozwinięciem komunikacji w języku narodowym, w tym wypadku angielskim. Dwujęzyczność służy także odnalezieniu własnej tożsamości przez akceptację siebie jako osoby niesłyszącej, mogącej sprawnie funkcjonować w społeczności głuchych i słyszących.

Niestety w Polsce model edukacji dwujęzycznej głuchych cały czas czeka na zielone światło. Aby głuche dziecko mogło doświadczyć dwujęzyczności, jego rodzina musi mieć pełny obraz problemu, jakim jest głuchota dziecka. Trzeba „odczarować” mity dotyczące języka migowego i stanowczo poszerzyć wiedzę naszych surdospecjalistów w zakresie historii i kultury Głuchych w Polsce.

Bibliografia

- Ahlgren I., Hyltenstam K., *Bilingualism in deaf education* (materiały międzynarodowej konferencji), Sztokholm 1993.
- Bouvet D., *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, WSiP, Warszawa 1996.
- Bryndal M., *Koncepcje bilingwalnego wychowania dzieci niesłyszących*, „Audiofonologia” 1998, T. XII, s. 83–101.
- Czajkowska-Kisil M., *Język migowy jako przedmiot nauczania w szkole*, „Audiofonologia” 2000, T. XVI, s. 59.
- Farris M. A., *Sign Language Research and Polish Sign Language*, „Lingua Posnaniensis”, 36/1994, s. 13–36.
- Gałkowski T., *Ekologiczne podejście do rehabilitacji dzieci z wadą słuchu*, „Biuletyn Audiofonologii”, 1/1989, T. I, s. 7–12.
- Genesee F., *Learning through two language: Studies of immersion and bilingual education*, 1987.
- Korytkowska M., Mikulska D., *Brytyjski program rządowy wsparcia dla rodziców głuchych dzieci (Early Support, The National Deaf Children’s Society). Co możemy zrobić w Polsce?* (prezentacja).
- Kurcz I., *Język a psychologia*, WSiP, Warszawa 1992.
- Kyle J., *Raport z projektu „Głuche dziecko w domu”*, Bristol 1992.
- Lane H., *Maska dobroczynności*, WSiP, Warszawa 1996.
- Sacks O., *Zobaczyć głos*, Poznań 1990.
- Snow. C. E., *Dwujęzyczność i przyswajanie języka drugiego*, [w:] J. B. Gleason, N. B. Ratler (red.) *Psycholingwistyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Szeląg E., *Różnice indywidualne a mózgowo mechanizmy mowy*, „Logopedia” 23/1996, s. 215.
- Świdziński M., Czajkowska-Kisil M., *Czy głuchoniemy jest naprawdę niemy*, „Kosmos” 3/1998, T. 47, s. 243–250.
- Tomaszewski P., *Dwujęzyczność a rozwijanie świadomości metajęzykowej u dzieci głuchych*, referat wygłoszony w ramach rady samokształceniowej w Instytucie Głuchoniemych, 23 maja 2001.
- Tomaszewski P., *Polski Język Migowy w wychowaniu dwujęzycznym dziecka głuchego*, „Studia Pragmalingwistyczne” 4/2005.
- Woźnicka E. (red.), *Tożsamość społeczno – kulturowa głuchych* (tom pokonferencyjny), Łódź 2007.

Joanna Kobosko

Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu, Warszawa

Psychologiczne implikacje głuchoty dziecka w rodzinie i środowisku szkolnym

Głuchota stanowi czynnik ryzyka opóźnienia rozwoju mowy i języka, rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego dziecka, a także problemów w sferze zdrowia psychicznego (Fellinger, Holzinger, Pollard, 2012; Marschark, Spencer, 2003; Sleeboom van Raaij, 2009). Podobnie informacja o głuchocie (niepełnosprawności) dziecka jako doświadczenie traumatyczne dla rodziców (Kobosko, 2013b; Zalewska, 1998a, 1998b) wraz z jej konsekwencjami dla dalszego życia samego dziecka, jak i całej jego rodziny, uważana jest za czynnik ryzyka dla psychicznego funkcjonowania rodziców. Niejednokrotnie bowiem rodzice ci doświadczają trudności w stawianiu się rodzicami swojego głuchego dziecka. W zdecydowanej większości, tj. w około 95% dzieci głuche przychodzą na świat w rodzinach słyszących, które nie miały w dotychczasowym życiu kontaktu z osobami g/Głuchymi¹⁶. Oznacza to, że słyszący rodzice zazwyczaj nie wiedzą, co niesie z sobą głuchota dziecka, np. jakie trudności mogą wiązać się z nabywaniem języka, zarówno fonicznego, jak i/lub migowego przez głuche dziecko i komunikowaniem się, a także jakie ograniczenia może napotkać dziecko głuche w sferze funkcjonowania emocjonalno-społecznego w otoczeniu ludzi słyszących (i g/Głuchych) czy doświadczania siebie jako osoby g/Głuchej, słowem nie zetknęli się z tą stroną życia.

Oprócz deprywacji sensorycznej dziecka głuchota niesie z sobą, co zostało wspomniane, aspekt emocjonalny. Dla jego rodziców, często niezależnie od posiadanego statusu słyszenia, stwierdzenie jej u dziecka jest traumą psychiczną, z którą przychodzi im poradzić sobie i ją przepracować. Trudności w tym procesie skutkują ich stanem psychicznym, np. długotrwałą depresją, jak i mogą skutkować trudnościami dziecka w rozwoju mowy i języka, zaburzenia-

¹⁶ Pisownia dużą literą G na wzór tradycji amerykańskiej odnosi się do modelu głuchoty, w którym ludzie głusi uznawani są za mniejszość językową i kulturową, natomiast pisownia małą literą g wskazuje na audiologiczne kryterium głuchoty, tj. posiadanie jej w stopniu znacznym bądź głębokim.



mi w zachowaniu i społecznym funkcjonowaniu, czy zaburzeniami w rozwoju osobowej tożsamości. Głuchota dziecka niesie ze sobą dla rodziców, rodziny, jak i osób z bliższego i dalszego otoczenia doświadczanie czegoś, co było dotąd nieznanne, na ogół niechciane, obce, a ponadto zazwyczaj obciążone negatywnymi emocjami czy skojarzeniami i wyobrażeniami. Niewielu rodziców, zwłaszcza w pierwszych miesiącach i latach wychowywania dziecka głuchego, na tyle radzi sobie z konsekwencjami głuchoty, że potrafi dostrzec pozytywne strony bycia osobą głuchą w świecie, także pozytywną odmiennność dzieci głuchych. Tę pozytywną odmiennność, jaką niesie ze sobą głuchota, łatwiej jest dostrzec w rodzinach, w których obydwójce rodzice są Głusi, komunikują się językiem migowym i przynależą do lokalnej społeczności ludzi Głuchych. W wielu krajach społeczności Głuchych mają status mniejszości językowych i kulturowych (Kowal, 2009; Leigh, 2009; Marschark, Spencer, 2003; Wojda, 2010; Woźnicka, 2007).

Psychologiczne implikacje głuchoty dziecka w rodzinie i środowisku szkolnym pozostają w związku z kontekstem społecznym, w jakim żyje dziecko głuche i jego rodzina. Dawno zostało dowiedzione, że głuchota jako taka „nie wyznacza z góry danej drogi rozwoju dziecka w większym stopniu niż bycie leworęcznym czy wzrost sześciu stóp. Raczej kontekst, w którym głuchota pojawia się, jak i jej »interpretacje« czynione przez innych będą posiadać o wiele większy wpływ na przyszły rozwój dziecka i jego dostosowanie” (Koester, Meadow-Orlans, 1991, s. 300).

Kontekst społeczny to nie tylko w różnym stopniu akceptujące (lub odrzucające) otoczenie społeczne i wsparcie w nim dostępne, jak i realnie udzielane rodzinie z dzieckiem głuchym, lecz także dostępność współczesnych osiągnięć medycyny. Rodzice dzieci głuchych mogą skorzystać z różnych urządzeń wzmacniających słyszenie, do których należą klasyczne aparaty słuchowe nowej generacji oraz implanty słuchowe (Skarżyński, Szuchnik, Mueller-Maleśńska, 2004). Interwencja medyczna wobec dzieci głuchych w formie wszczepienia implantu ślimakowego staje się na świecie coraz bardziej powszechna, a w Europie, jak wynika z danych obejmujących 14 krajów, stosowana jest wobec około 80–90% dzieci głuchych (Wiefferink i in., 2013), które przychodzą na świat. Jednakże, niezależnie od wyboru rodziców, w jaki sposób wzmacniać posiadane przez dziecko możliwości słuchowe (czasem bardzo znikome), dziecko głuche i jego rodzina staje zazwyczaj wobec uczestniczenia w procesie wieloletniej rehabilitacji słuchu i mowy, prowadzonej w celu umożliwienia percepcji słuchowej, zwłaszcza dźwięków mowy ludzkiej, a co za tym idzie rozwoju języka fonicznego u dzieci głuchych.

Na świecie zdecydowanie większa jest dostępność wiedzy na temat środowiska ludzi g/Głuchych niż w Polsce, w tym wiedzy na temat języka migowego i idei dwujęzyczności, polegającej na równoległym uczeniu dziecka głuchego języka fonicznego danego kraju i języka migowego, jako opcji lingwistycznej oferowanej także dla rodziców słyszących dziecka głuchego. Realizacja jej w praktyce zakłada, że rodzice słyszący, czerpiąc wsparcie od rodzimych użytkowników języka migowego, osób Głuchych, nabywają kompetencje w języku migowym i komunikują się ze swoim głuchym dzieckiem jednocześnie w dwóch językach: swoim własnym, macierzystym języku fonicznym oraz naturalnym języku migowym danego kraju (Bouvet, 1996; Leigh, 2009; Preissler, 2007; Tomaszewski, 2005).

Nieliczni spośród słyszących rodziców decydują się na taki dwujęzyczny wariant językowy dla swojego głuchego dziecka i całej rodziny. W Polsce, pomimo wieloletnich doświadczeń zawodowych w pracy z rodzicami dzieci głuchych, osobiście nie spotkałam słyszącej rodziny, która podjęłaby decyzję o wprowadzeniu w życie idei dwujęzyczności już wkrótce po diagnozie głuchoty u małego lub bardzo małego dziecka. Owszem, decyzje takie są podejmowane, lecz zazwyczaj w sytuacji niepowodzenia w rehabilitacji „słuchu i mowy”, bądź w przypadku towarzyszących głuchocie dodatkowych niepełnosprawności i poważnych deficytów rozwojowych u dziecka.

Dzieci głuche coraz częściej trafiają na drogę kształcenia integracyjnego lub kształcenia ogólnodostępnego ze słyszącymi rówieśnikami. Jednakże oferta w formie szkolnictwa specjalnego i szkół dla głuchych wciąż jest obecna i potrzebna, gdyż można powiedzieć, że zawsze dla jakiejś części dzieci głuchych będzie to optymalne środowisko rozwoju i wychowania. Wieloletnie obserwacje przemian w sferze oferty edukacji dla dzieci głuchych pozwalają na stwierdzenie, że obecnie w szkolnictwie specjalnym przeważają dzieci głuche z dodatkowymi deficytami czy niepełnosprawnościami, a także znajdują swoje miejsce niejednokrotnie m.in. dzieci rodziców g/Głuchych, bywa, że nie dość przygotowanych, by wspierać swoje dziecko w pobieraniu edukacji w języku fonicznym, języku polskim, w odmianie pisanej i mówionej. Zatem w niniejszym artykule omówione zostaną implikacje głuchoty dziecka w środowisku szkolnym, tworzonym przez osoby słyszące, rówieśników, nauczycieli i rodziców, zaś pominięto zagadnienia, wobec jakich współcześnie stają szkoły dla dzieci i młodzieży głuchej w naszym kraju.



1. Rodzina dziecka głuchego wobec jego głuchoty – implikacje psychologiczne

O rodzinach osób słyszących, w których pojawia się dziecko głuche, nie bez powodu przyjęto się mówić w literaturze przedmiotu jako o „rodzinach głuchych” (ang. *deaf family*), choć audiologicznie głuche jest zazwyczaj tylko dziecko, a pozostali członkowie posiadają słuch w normie. Zmiany, wobec jakich stają słyszący rodzice (i całe rodziny), są ogromne, a każda rodzina z dzieckiem głuchym rozpoczyna poszukiwania „na swój własny sposób” odpowiedzi na pytanie, jak na co dzień żyć z dzieckiem głuchym, jak się komunikować z nim w podstawowych sprawach dnia codziennego, jakie decyzje podejmować odnośnie rehabilitacji i edukacji. Kolejne stawiane przez rodziców pytania na początku drogi, jaką jest rodzicielstwo dziecka głuchego, dotyczą jego przyszłości i tego, czy dziecko głuche będzie mówić, pójdzie do szkoły ze słyszącymi rówieśnikami, zdobędzie zawód, pracę i założy rodzinę, tj. ułoży sobie własne życie – słowem czy ma szansę, by „normalnie żyć” (cokolwiek to jeszcze znaczy dla zadających powyższe pytania słyszących rodziców). Osobne zagadnienie stanowią rodzice g/Głusi i ich problemy w funkcjonowaniu w rodzicielskich rolach, wymagających konfrontacji z rzeczywistością społeczną tworzoną przez większość, jaką stanowią ludzie słyszący, co jednak nie będzie przedmiotem niniejszego artykułu.

1.1. Czym jest głuchota dziecka w przeżyciach jego rodziców?

Celem przybliżenia przeżyć rodziców związanych z informacją o głuchocie dziecka, przytoczę wypowiedź jednej z matek¹⁷, która powiedziała:

Moja pierwsza reakcja? Szok. Jak to możliwe, przecież bym coś zauważyła. To niemożliwe. Po rozmowie z mężem zaczęliśmy szukać innych ośrodków, w których można by wykonać badania słuchu. I tak trafiliśmy do jednego z wiodących ośrodków. Tam wykonano ponownie badanie słuchu oraz badanie obiektywne w stanie snu, które potwierdziły, że Bartek ma uszkodzony słuch, uszkodzony na wysokich częstotliwościach. Co Państwo czuli? Ja odczuwałam rozpacz i gorycz. Ciągle zadawałam sobie pytania, dlaczego Bartek... Dlaczego nasze dziecko to spotkało?... Chciałam jechać do innego ośrodka, sprawdzić. Może sprzęt, na którym wyko-

¹⁷ Wszelkie cytowane w artykule wypowiedzi pochodzą ze zbiorów autorki. Imiona oraz inne dane umożliwiające identyfikację osób zostały zmienione.

nywano badanie był popsuty albo lekarz niedoświadczony...? Mąż starał się mnie uspokoić, tłumaczył, że jesteśmy w dobrych rękach i że wszystko się ułoży.

Przywołana reakcja słyszającej matki na wiadomość o głuchocie dziecka jest jedną z wielu, choć bardzo podobnych, to zarazem odmiennych i niepowtarzalnych. Istnieją bowiem duże różnice indywidualne wśród rodziców, zarówno jeśli chodzi o psychiczną reakcję na wiadomość o niepełnosprawności dziecka, jak i przebieg procesu adaptacji do niepełnosprawności dziecka. Głusi rodzice, co może dziwić osoby słyszące, też niejednokrotnie oczekują, że ich dziecko będzie słyszące. Gdy okazuje się inaczej, także wówczas doznawać mogą psychicznej traumy wskutek zdiagnozowania głuchoty u dziecka.

1.2. Psychologiczne aspekty zdiagnozowania głuchoty u dziecka

W psychicznej reakcji matek słyszących¹⁸ na informację o głuchocie dziecka Zalewska (1998a, 1998b), wyróżnia trzy jej aspekty: 1) matka doznaje traumy, przeżywa szok „świat jej się wali”; 2) matka doświadcza poczucia utraty dotychczas posiadanego „słyszącego”, „zdrowego”, „normalnego” dziecka – a reakcją na utratę jest żałoba; 3) matka doświadcza poczucia okaleczenia słownego, co oznacza, że psychicznie „staje się” werbalnie okaleczona i nieumiejąca mówić w kontakcie ze swoim dzieckiem głuchym. Stan ten, jako zagrażający tożsamości matki jako osoby słyszającej, chce ona jak najszybciej zlikwidować (czemu służyć ma m.in. rozwój i posługiwanie się mową foniczną przez jej głuche dziecko – Zalewska, 1998a).

Proces żałoby (Blanloeil, 1985; za: Zalewska, 1998b), który matka rozpoczyna, może trwać latami i nigdy nie przekroczyć fazy pierwszej, tj. zaprzeczenia rzeczywistości, przejawiającego się „nieprzyjmowaniem do wiadomości” diagnozy głuchoty dziecka, wielokrotnym sprawdzaniem i jej podważaniem, szukaniem cudotwórców. Zaprzeczenie jest uniwersalną reakcją na traumę (Vernon, Andrew, 1990; za: Chovaz Mc Kinnon, Moran, Pederson, 2004). Etap drugi doświadczania żałoby to obwinianie innych za głuchotę dziecka (np. lekarzy), jak i samych siebie przez matki (np. „gdybym w ciąży lepiej o siebie dbała, to...”). Następnie przychodzi depresja – okres głębokiego smutku i przygnębienia, widzenia przyszłości dziecka i własnej w „czarnych kolorach”. Kolejną

¹⁸ Można sądzić, że i ojców, choć ojcowie dzieci głuchych rzadko uczestniczą w badaniach naukowych, a jeśli tak, to otrzymywane wyniki nie prowadzą do klarownych wniosków odnośnie doświadczania przez nich głuchoty dziecka – zob. Kobosko, 2013a).

fazą jest przeżywanie złości – matki buntują się przeciwko istniejącej sytuacji, „losowi”, a złość mogą kierować do dziecka, otoczenia, lekarzy, Boga, jak i do siebie. Po tej fazie następuje etap negocjowania z rzeczywistością; z jednej strony matki (rodzice) uznają głuchotę dziecka, z drugiej dalej podejmują działania, by „zlikwidować głuchotę”. Ostatni etap omawianego procesu żałoby stanowi akomodacja – tj. konstruktywne przystosowanie się do głuchoty (niepełnosprawności, odmienności) dziecka, co oznacza również zdolność cieszenia się i przeżywania radości w byciu „z” dzieckiem głuchym.

U matek, zależnie od etapu doświadczanego procesu żałoby, występuje ograniczona dostępność emocjonalna w relacji ze sobą, jak i drugą osobą, w tym z własnym dzieckiem i ojcem dziecka. Wynika ona z różnych, bardzo silnych uczuć i stanów psychicznych, jak: rozpacz, smutek, żal, gniew, depresja przeżywanych na różne sposoby i o zróżnicowanej intensywności. Wyższa jest depresyjność matek słyszących dzieci głuchych w porównaniu z matkami dzieci słyszących, jak i rośnie ona z wiekiem dziecka (Kobosko, Kosmalowa, 2000; Kushalnagar i in., 2007). Wyższa okazuje się depresyjność matek słyszących niemowląt głuchych w porównaniu z ojcami (Meadow-Orlans, 1995). Najnowsze badania matek i ojców dzieci głuchych z implantem ślimakowym pokazują, że nasilenie objawów depresji matek jest większe niż ojców, lecz to ojcowie dzieci głuchych doświadczają wyższej depresyjności w porównaniu z ojcami dzieci słyszących, a nie, jak w dotychczasowych rezultatach badań, ich matki porównywane do matek dzieci słyszących (Kobosko, Geremek-Samsonowicz, Skarżyński, 2014) [powołana tu publikacja wyszła drukiem w maju br., zaś w 2013 r. artykuł ten był opublikowany on-line].

W zależności od etapu przeżywania żałoby rodzice mogą doświadczać różnych trudności w byciu rodzicem dziecka głuchego, a samo dziecko w związku z tym trudności ujawnianych w procesie rehabilitacji słuchu i mowy, przejawiających się w emocjach i zachowaniu (np. „odmowa” noszenia klasycznych aparatów słuchowych lub implantu ślimakowego czy niechęć „do współpracy” podczas zadań rehabilitacyjnych), a także w interakcjach społecznych (Kobosko, 2011b). Sposób przeżywania przez rodziców żałoby wskutek utraty „dziecka słyszącego” rzutuje na podejmowane przez nich ważne decyzje dotyczące dziecka głuchego, jak np.: wybór metody rehabilitacji „słuchu i mowy”, wybór języka porozumiewania się dziecka z otoczeniem: język migowy vs. język foniczny vs. dwujęzyczność, wybór placówki edukacyjnej, decyzja o wszczęciu implantu ślimakowego czy wybór zawodu. Wskazane zależności między doświadczaniem przez rodziców dzieci głuchych powyżej opisanego procesu żałoby a rozwojem dziecka i efektywnością jego rehabilitacji nie umniejszają

ogromnego niejednokrotnie zaangażowania rodziców na rzecz rozwoju dziecka głuchego, jak i doświadczanej satysfakcji w związku z rodzicielstwem dziecka głuchego.

1.3. Decyzja o zastosowaniu urządzeń wzmacniających słyszenie: konwencjonalne aparaty słuchowe nowej generacji i/lub implanty ślimakowe – rehabilitacja słuchu i mowy

Podjęcie decyzji o implantacji ślimakowej dla dziecka głuchego należy do najtrudniejszych sytuacji, w jakiej znajdują się w tym okresie jego rodzice, która to często stawiana jest „na równi” z sytuacją, kiedy zdiagnozowano głuchotę u dziecka. Ponadto dochodzi presja czasu, gdyż obecnie uważa się, że optymalne zastosowanie tej interwencji medycznej powinno mieć miejsce około 1. roku życia (Geremek-Samsonowicz i in., 2012). Średnia wieku dziecka w momencie implantacji wyniosła w jednym z niedawno przeprowadzonych badań 39,95 miesięcy (Kobosko, Geremek-Samsonowicz, Skarżyński, 2014). Wśród rodziców dzieci głuchych z implantem ślimakowym, uczestniczących w badaniach realizowanych przez Uniwersytet Gallaudeta (Meadow-Orlans, Mertens, Sass-Lehrer, 2002), decyzja o wszczęciu ślimakowym najczęściej motywowana była pragnieniem, by dziecko rozwinęło mowę i język foniczny, wraz z nim umiejętności komunikowania się, a następnie miało szanse na osiągnięcia szkolne podobne do dzieci słyszących. Niektórzy rodzice chcą ponadto, by dzięki implantowi ślimakowemu dziecko miało dostęp do świata dźwięków, a przez to było bezpieczne w różnych sytuacjach dnia codziennego. Z kolei jeszcze inni rodzice pragną, aby ich głuche dziecko funkcjonowało jak osoba słysząca. Wśród badanych rodziców byli też tacy, dla których motywację w odniesieniu do zaopatrzenia dziecka w implant ślimakowy stanowiła własna frustracja doświadczana w związku z ograniczeniami głuchego dziecka w komunikowaniu się z otoczeniem. Wśród rodziców Głuchych, porozumiewających się językiem migowym i identyfikujących się ze społecznością Głuchych, coraz częściej można spotkać takich, którzy podejmują decyzję o implantacji ślimakowej po to, by dziecko miało „wszechstronne możliwości rozwoju, jakie daje percepcja słuchowa i rozwój języka fonicznego” (Paludneviene, Leigh, 2011).

1.4. Decyzja o wyborze języka dla dziecka głuchego: język foniczny, język migowy, dwujęzyczność – komunikowanie się dziecka w rodzinie i otoczeniu

Rodzice słyszący po dowiedzeniu się o głuchocie dziecka podejmują zazwyczaj decyzję, że językiem ich głuchego dziecka będzie język ludzi słyszących, także dla nich pierwszy, macierzysty język. Oznacza to wieloletnią rehabilitację słuchu i mowy, a także zazwyczaj rozważenie już wkrótce po stwierdzeniu głuchoty możliwości wszczęcia dziecku implantu ślimakowego.

Obecnie dowiedziono, że oba języki, zarówno język foniczny jak i manualny i wizualny język migowy – stwarzają podobne warunki rozwoju dziecka. Badania interakcji słyszących matek dzieci głuchych, w których matki te posługiwały się językiem fonicznym lub migowym porozumiewając się z głuchym dzieckiem, wskazują na ich podobne właściwości wtedy, gdy badacze stwierdzali podobny, wysoki poziom kompetencji osiągnięty przez głuche dziecko w języku fonicznym bądź migowym (Janjua, Woll, Kyle, 1995). Podobieństwo właściwości relacji matka – dziecko u słyszących matek młodzieży głuchej o wysokich kompetencjach językowych w języku fonicznym lub/i migowym, stwierdzono także w badaniach prowadzonych z perspektywy interpersonalnej (Kobosko, 2009b). Odwieczny dylemat, który język jest lepszy dla głuchego dziecka, można więc współcześnie przeformułować na pytanie o to, co będzie sprzyjać takim właściwościom interakcji (słysząca) matka – dziecko (głuche), by możliwy okazał się rozwój dowolnego języka o wysokim poziomie kompetencji.

1.5. Relacje rodzinne a głuchota dziecka

Głuchota dziecka staje się znaczącym wydarzeniem dla całej rodziny. Następuje reorganizacja życia rodzinnego, by możliwa była realizacja rehabilitacji dziecka, a także zaspokajanie jego specyficznych potrzeb. Zachodzące zmiany obejmują m.in. nowy podział ról, co w większości rodzin oznacza „delegowanie” do rehabilitacji głuchego dziecka jednego z rodziców, najczęściej matki. Ojcu zazwyczaj przypada rola żywiciela rodziny i dostarczyciela w zwiększonym wymiarze środków finansowych ze względu na potrzeby związane z rehabilitacją dziecka. Od wczesnych już lat „bycia matką”, matka słysząca dziecka głuchego to przede wszystkim rehabilitantka, nie zaś łagodna, czuła, troskliwa mama swojego dziecka czy żona w relacji z mężem, ojcem dziecka.

Mażeńską relację rodziców słyszących dziecka głuchego zazwyczaj „prześlania” jego głuchota, jak i związane z tym faktem działania rehabilitacyjne oraz „typowe” problemy do rozwiązania, przed jakimi stają rodzice. Jak się okazuje, podstawową funkcją małżeństwa w percepcji matek jest rehabilitacja dziecka (Ciborowska, 1995; Zalewska, 1998a). Matki słyszące małych dzieci głuchych zazwyczaj cechuje, jak wynika z nielicznych badań jakościowych i doświadczeń klinicznych, okaleczony sposób spostrzegania małżeństwa, „wyrażający się utratą zainteresowań związkami emocjonalnym z mężem”, w tym także w jego aspekcie seksualnym (Ciborowska, 1995; Zalewska, 1998a).

Relacje między małżonkami ulegają często różnym, niejednokrotnie negatywnym zmianom, co relacjonuje matka dorastającego głuchego chłopca:

Na początku mój związek z ojcem dziecka to był bardzo dobry. Sam początek był całkiem normalny, no wiadomo – praca dom (...) ale było to – było to... bardzo dobry związek był na początku. Do momentu, jak się pojawiły trudności, zaczęło się trochę walić. Natomiast tak to było wszystko w porządku, kochał córkę, kochał syna, zajmował się jednym i drugim – na tyle ile mógł, bo oczywiście ja pracowałam i on pracował. (...) To właśnie po urodzeniu się syna to jeszcze było wszystko w porządku. To dopiero zaczął się problem, gdy on – gdy stwierdzono, że on nie słyszy. Gdzie jeszcze – nie, nie na samym początku – bo ten początek to było wiadomo: lekarze ... badania itd. Oczywiście we wszystkim mi pomagał, no wiadomo, że też trochę przeżył – jak i ... każdy z rodziców. Natomiast gdy później zaczęły się te trudności, ja już mówię w takim wieku, gdzie to już były dwa lata, trzy lata – gdzie już trzeba było coś pracować z tym dzieckiem. To zaczęło go już nie interesować, jak każdego mężczyznę. To było trochę za dużo obowiązków, więc... tu się wszystko zaczęło psuć. Wszystko.

Niezwykle ważna jest jakość relacji małżeńskiej matki z ojcem dziecka głuchego. Badacze wskazują na fakt, że związek intymny matki dziecka z jego ojcem, jak i emocjonalne wsparcie z jego strony, może u matek spełniać rolę bufora w przeżywaniu przez nie stresu macierzyńskiego, jak i ułatwiać adaptację do macierzyństwa jako matki dziecka o specjalnych potrzebach (Calderon, Low, 1998). Ojciec, ich zdaniem, może także uczestniczyć w tworzeniu sieci wsparcia i tym samym „przeciwdziałać” izolacji społecznej matki i dziecka.

Okazuje się, że relacja matki słyszącej z dzieckiem głuchym posiada specyficzne właściwości. Można o nich wnioskować na podstawie badań pozwalających na opis wzorca interakcji typowego dla diady matka słysząca – dziecko głuche. Interakcje matka słysząca – dziecko głuche cechuje zdaniem badaczy:

asynchronia, nadmierna kontrola ze strony matek, jak i zachowania wskazujące na zależność i pasywność w nich dzieci głuchych (Jamieson, 1995). W porównaniu z odpowiednio dobranymi grupami dzieci słyszących i ich matek, interakcje te obserwowane w odniesieniu do dzieci głuchych w wieku 18–24 miesiące cechuje: kontrolujący styl interakcji, przystosowanie stylu interakcji i języka do umiejętności dziecka głuchego (jest on prosty i ograniczony, w zależności od tego, jak matki spostrzegają te umiejętności u dzieci), mniejsza wrażliwość na komunikaty dziecka, intruzywność matki, częstsza przypadkowość reakcji matek na zachowanie dzieci, negatywne emocje, przerwy w interakcjach z powodu „błędów i nieporozumień”, nieadekwatność werbalnych zachowań matek wobec zachowania dziecka i in. (m.in. Pressman i in., 2000). O relacji matka – dziecko głuche świadczy też reprezentacja dziecka, jaką posiada jego matka. W reprezentacji dziecka głuchego u słyszących matek małych dzieci głuchych (od 3 do 5 lat) głuchota stanowi centralne odniesienie w jego opisie jako synonim pewnego „braku”, „przeszkody w rozwoju”, „obciążenia”, „tragedii życiowej”. Z kolei wiadomo, że posiadana przez matkę reprezentacja dziecka pozostaje w związku z jego rozwojem, w tym współuczestniczy w mechanizmie dostrojenia matki do dziecka (Stern, 1985).

Rodzeństwo słyszące dziecka głuchego także doświadcza głuchoty brata lub siostry. Bywa, że zostaje odsunięte na plan dalszy jako „zdrowe dziecko”, które „i tak sobie poradzi”. W niektórych rodzinach zdarza się, że słyszące rodzeństwo jest „delegowane” do opieki i zadań rehabilitacyjnych z głuchym bratem lub siostrą, a nieraz rodzicom brakuje dla niego psychicznej przestrzeni. Bywa, że słysząca siostra lub brat uczy się języka migowego i zostaje pośrednikiem dziecka głuchego w relacjach z rodzicami i innymi członkami rodziny, a także słyszącymi dziećmi.

Naszym takim łącznikiem – bo starsza córka świetnie zna bez żadnego kursu [język migowy], jest samoukiem, [uczyła się] przez Marysię, poprzez książki. I tak Marysia ją wyszkoliła, że ona jest... idealna w tym. Jeżeli mamy jakiś taki naprawdę już problem, to proszę Ewę – „chodź, porozmawiamy razem; chodź, porozmawiamy”, no i tak czynimy. Aczkolwiek mówię – bardzo mi brakuje dodatkowych tych kroków w kierunku języka migowego. I myślę, że ja sobie kiedyś, sobie zrobię te dalsze kroki. Ale nie wiem, kiedy – no brakuje mi teraz czasu ciągle. (...)

Na podwórku, jak [Marysia] wychodziła już z dziećmi i nie mogła się porozumieć. Więc dlatego była moja propozycja – to naucz dzieci języka migowego. Ewa ci pomoże – bo bardzo szybko chwyciła język migowy (starsza córka). Ewa ci pomoże. „Ewo, pomożesz Marysi? – pomogę mamó”.

By rodzina dziecka głuchego spełniała swoje funkcje, także i wobec jego rodzeństwa, należy uwzględnić potrzeby i frustracje słyszącego dziecka (Bat-Chava, Martin, 2002). Słyszące rodzeństwo głuchego dziecka, jak i inni członkowie dalszej rodziny: babcie i dziadkowie, ciocie i wujkowie też zazwyczaj cierpią z powodu głuchoty bliskiego im dziecka, lecz każdy czyni to inaczej.

Opisane trudności doświadczane w rodzinie dziecka głuchego sprzyjają izolacji społecznej rodziny, a przez to ograniczonemu dostępowi do sieci wsparcia społecznego, niezwykle istotnego czynnika warunkującego pozytywne przystosowanie rodziców do głuchoty dziecka (tj. dochodzenie do etapu akomodacji w procesie przeżywania żałoby wskutek informacji o głuchocie dziecka – por. podrozdział 1.2.).

2. Dziecko głuche (słabosłyszące) w środowisku szkolnym – implikacje psychologiczne

Rodzice, gdy kończy się okres przedszkolny, stają przed wyborem szkoły dla swojego dziecka z wadą słuchu, co stanowi kolejny ważny i przełomowy moment w życiu całej rodziny. Zdarzają się wciąż sytuacje, że pomimo wskazań odnośnie optymalnego typu placówki edukacyjnej dla dziecka, czynionych przez osoby zajmujące się dotychczasową rehabilitacją w zakresie rozwoju mowy i języka, rodzice decydują o posłaniu dziecka do innej placówki edukacyjnej, zazwyczaj takiej, która umożliwi naukę wraz ze słyszącymi rówieśnikami. Niepokoje rodziców w tym okresie dotyczą przede wszystkim tego, czy ich głuche (słabosłyszące) dziecko poradzi sobie z realizacją programu nauczania, a także czy odnajdzie się w kontaktach ze słyszącymi kolegami i nauczycielami. Rodzice niejednokrotnie dostrzegają trudności dzieci w kontaktach z rówieśnikami i innymi osobami, lecz sprowadzają je często wyłącznie do trudności w nabywaniu języka i słuchowo-językowego komunikowania się z drugą osobą. Z perspektywy psychologicznej, jak się okazuje, jest to sprawa zdecydowanie bardziej złożona (pozostaje m.in. w związku z jakością relacji rodzinnych, w tym relacji rodziców z dzieckiem głuchym).

O powodach wyboru szkoły integracyjnej dla swojej córki, dziewczynki z głębokim niedosłuchem, korzystającej z implantu ślimakowego oraz aparatu słuchowego, mówi w poniżej przytoczonej wypowiedzi matka Beaty:

Na wybór szkoły dla Beaty wpływ miało kilka czynników. Lokalizacja szkoły, która znajduje się blisko domu, kadra nauczycielska oraz obecność na wszystkich zajęciach nauczyciela wspomagającego, mniej dzieci

w klasie, co oznacza, że jest ciszej w klasie, a także nauczyciele mają bardziej indywidualne podejście do dziecka. Szkoła zapewnia rehabilitację, jest logopeda, psycholog, pedagog, rehabilitant, a także wiele zajęć pozalekcyjnych – Beata uczęszcza na zajęcia z plastyki i kółko tańca. Wpływ na wybór tej szkoły miało też to, że córka chodziła już do przedszkola integracyjnego i bardzo dobrze się w nim odnalazła, bez żadnych problemów w kontakcie z rówieśnikami.

2.1. Przystosowanie społeczno-emocjonalne i samoocena dzieci głuchych (słabosłyszących) a typ placówki edukacyjnej (edukacja powszechna, integracyjna, specjalna)

Od wielu lat w sferze zajmującej się edukacją dzieci głuchych, jak i dziedzinach pozostających z nią w ścisłych relacjach, stawiano pytanie, jaki jest związek typu placówki edukacyjnej (szkoła specjalna dla dzieci głuchych, szkoła integracyjna lub powszechna ze słyszącymi) z funkcjonowaniem społeczno-emocjonalnym, samooceną, jakością życia i tożsamością jako osoby g/Głuchej dzieci i młodzieży głuchej (słabosłyszącej), uczęszczających do różnych placówek edukacyjnych. Z badań poświęconych zależnościom między typem edukacji dzieci głuchych a samooceną od lat wiadomo, że wyższą samooceną charakteryzują się dzieci głuche kształcące się w szkołach dla głuchych z internatami (Garrison, Tesch, 1978; za: Kitson, Fry, 1990; Marschark, Spencer, 2003). W innych z kolei badaniach wykazano, że samoocena dzieci i młodzieży głuchej nie ma związku z typem placówki edukacyjnej: integracyjnej vs. specjalnej (szkoły dla głuchych) (Gans, 1995, Cohen, 1991, Shaffer-Meyer, 1991, Jacobs, 1989, Larsen, 1984; za: Stinson, Foster, 2000). To samo dotyczy jakości życia młodzieży głuchej pobierającej edukację w różnego typu placówkach: nie różni się ona w wielu aspektach ze względu na rodzaj szkoły, lecz różni się nieco, gdy uwzględnimy inne właściwości środowiska życia młodzieży głuchej, a więc np. status słyszenia rodziców – ci uczniowie głusi, uczęszczający do szkół dla głuchych i posiadający Głuchych rodziców wypadają lepiej w niektórych aspektach jakości życia związanych z właściwościami Ja i relacjami społecznymi (Schick i in., 2013).

Okazuje się, że dzieci i młodzież głucha, gdy są dwujęzyczne i dwukulturowe, a więc komunikują się w obydwu językach, języku fonicznym i migowym danego kraju, jak i zazwyczaj identyfikują się zarówno z osobami Głuchymi, jak i słyszącymi, uzyskują najwyższe wyniki przystosowania emocjonalno-społecz-

nego i samooceny oraz także najwyższe wyniki w zakresie osiągnięć szkolnych (Bat-Chava, 2000; Jambor, Elliott, 2005).

2.2. Kompetencje językowe dziecka w języku polskim fonicznym lub języku migowym a głuchota

Funkcjonowanie językowe w języku fonicznym (zob. Krakowiak, 2009, 2012), jak i migowym, gdy język migowy jest dla dziecka głuchego wiodącym sposobem komunikowania się z otoczeniem – (zob. Wojda, 2009) stanowi kolejny psychologiczny aspekt warunkujący funkcjonowanie szkolne dziecka głuchego, jeśli chodzi o osiągnięcia dziecka w realizacji programu szkolnego, a także jego przystosowanie społeczno-emocjonalne. Można powiedzieć, iż trudności dziecka głuchego mającego słyszących rodziców w nabywaniu języka fonicznego, lub naturalnego języka migowego danego kraju, stanowi od wielu dziesięcioleci wiodący problem i zarazem wyzwanie nie tylko dla terapeutów mowy i języka (logopedów) i nauczycieli dzieci głuchych, lecz także dla lekarzy i psychologów. Większość dzieci głuchych, a szacuje się, że stanowią one ok. 70%, nie osiąga wciąż kompetencji językowych w języku fonicznym lub migowym na poziomie porównywalnym do dzieci słyszących ze słyszących rodzin lub dzieci głuchych rodziców Głuchych (m.in. Black, Glickman, 2006; Kobosko, 2009b; Krakowiak, 2009, 2012; Punch, Hyde, 2011; Wojda, 2009).

Wyniki badań pokazują, że nawet u dzieci głuchych z implantem ślimakowym wszczepionym we wczesnym okresie życia wciąż uwidacznia się wpływ głuchoty na ich rozwój językowy. Opóźnienia w rozwoju języka i umiejętności komunikowania się na poziomie właściwym dla wieku dzieci słyszących pozostają u omawianych dzieci w tyle względem innych osiągnięć szkolnych. Uważa się, że dzieje się tak, po pierwsze, poprzez brak swobodnego dostępu dzieci głuchych z implantem ślimakowym (CI) do nieformalnych interakcji z innymi dziećmi czy dorosłymi, a po drugie wskutek bardzo ograniczonych możliwości (lub ich brak) uczenia się incydentalnego (mimowolnego). Percepcja słuchowa u dzieci głuchych z CI, jak i dobra mowa na poziomie dnia codziennego mogą kamuflować deficyty w rozwoju języka (Vermeulen i in., 2012).

2.3. Kompetencje społeczne dziecka a głuchota

Funkcjonowanie społeczne dziecka głuchego wiąże się z tym, jak funkcjonuje jego rodzina w tej sferze, a także, jak radzi sobie z faktem, że jeden (lub czasem więcej) jej członków to osoba/y głucha/e. W konsekwencji kompetencje



społeczne dziecka głuchego są ściśle związane z własnościami obrazu siebie, regulacji emocjonalnej, zaburzeniami w rozwoju osobowej tożsamości dziecka czy rozwoju językowego¹⁹, a wtórnie z doświadczeniami w grupie rówieśniczej. Dzieci głuche w grupie ze słyszącymi mają tendencję do wybierania zabaw „w odosobnieniu”, a nie tych, które wymagają współpracy w grupie, a z kolei gdy podejmują interakcje społeczne, preferują inne dzieci głuche (Hindley, 2000). Okazuje się, że dzieci i młodzież głuchą w porównaniu ze słyszącymi charakteryzują ograniczone wzorce indywidualnych i społecznych zachowań, trudności w spostrzeganiu społecznym i przyjmowaniu perspektywy innych ludzi, empatii i podejmowaniu ról, a spontaniczna i adekwatna wymiana zachowań interakcyjnych w grupie ze słyszącymi rówieśnikami często na podobnym poziomie nie zachodzi. Często nie potrafią one mówić o sobie, o tym, co przeżywają, a ich słownictwo emocjonalne jest proste i ograniczone (Orłowska-Popek, 2011; Suaréz, 2001). Nawet jeśli opanowują wysokie kompetencje w języku fonicznym lub migowym, często mają ograniczony dostęp do emocji (Kobosko, 2011a). Pomimo postępu w medycynie i coraz powszechniej stosowanej interwencji w formie implantów ślimakowych wobec już bardzo małych dzieci głuchych (Geremek-Samsonowicz i in., 2012), okazuje się, że przejawiają trudności w rozpoznawaniu emocji innych osób, także gdy ewaluacja tych umiejętności ma miejsce w sposób niewerbalny, niezależny od poziomu funkcjonowania językowego w dowolnym języku, fonicznym lub migowym (Wieferink i in., 2013).

2.4. Dziecko głuche (słabosłyszące) w grupie ze słyszącymi rówieśnikami

Edukacja szkolna w warunkach integracji ze słyszącymi dziećmi staje się celem, czasem wręcz marzeniem, słyszących rodziców dzieci głuchych od samego początku, który na ogół wyznacza zdiagnozowanie u dziecka głuchoty. W edukacji wspólnej ze słyszącymi rówieśnikami rodzice upatrują niejednokrotnie najlepsze rozwiązanie, jeśli chodzi o kształcenie głuchego dziecka. Jednakże nie można w tym miejscu zapominać o integracji społecznej, którą uznaje się za tak samo ważną co integracja edukacyjna, by dziecko niepełnosprawne odniosło sukces, tj. efektywnie realizowało naukę w szkole i pozytywnie funkcjonowało w relacji ze sobą, jak i innymi ludźmi (rówieśnicy, nauczyciele).

¹⁹ Zaburzenia w rozwoju mowy i języka dziecka głuchego mogą być wyrazem zaburzeń w rozwoju tożsamości dziecka, pozostających w związku z problemami w kształtowaniu tożsamości rodzicielskiej słyszących rodziców jako rodziców głuchego dziecka (Zalewska, 1998a, 2009).

Integracja społeczna dzieci głuchych ze słyszącymi w różnych środowiskach rówieśniczych „nie dzieje się sama”, także w klasie szkolnej. Wyobrażenia takie, to niemalże iluzja, którą skonfrontowały z rzeczywistością wyniki badań socjometrycznych, opisane przez Jegier i Kosowską (2011). Rzeczywistość ta – trudna dla wielu do przyjęcia, sprowadza się do konkluzji z powyższych badań, że dzieci z wadą słuchu są w zdecydowanej większości odrzucane przez słyszących rówieśników w zespołach klasowych. Część z nich uzyskuje w wyborach socjometrycznych głosy zarówno pozytywne, jak i negatywne, co też nie jest korzystne dla ich sytuacji w danej grupie, gdyż stają się nierzadko jednym ze źródeł konfliktów. Inny wniosek z cytowanych badań dotyczy nauczycieli biorących w nich udział, którzy to w zdecydowanej większości uważają, że uczniów z wadą słuchu cechują dobre i bardzo dobre relacje w grupie klasowej oraz że są oni akceptowani. Niepokoi rozbieżność obserwacji tych, którzy są współodpowiedzialni za powodzenie integracji, tj. nauczycieli, z rzeczywistością dziecka z wadą słuchu w grupie rówieśniczej.

Sytuacja, którą określić można jako odrzucanie dzieci głuchych w grupie rówieśniczej w różnym nasileniu i formach, znajduje odzwierciedlenie w wyśmiewaniu, dokuczaniu, czasem znęcaniu się (ang. *bullying*), które są kilkakrotnie wyższe w omawianej populacji niż doświadczają dzieci słyszące (Hindley, 2000; Weiner i Miller, 2006), a dalej ujawnia się w unikaniu kontaktów koleżeńskich i ograniczaniu ich do koniecznych interakcji w ramach szkolnych, w nielubieniu głuchych (słabosłyszących) kolegów czy traktowaniu ich jako „zło konieczne” lub „jak powietrze”. Potwierdzają tę sytuację badania retrospektywne, obejmujące studentów głuchych i słabosłyszących, przeprowadzone przez Podgórską-Jachnik (2013), w których wypowiedziach często pojawiały się fragmenty mówiące o tym, że (...) *inne dzieci dały mi to odczuć, gdy naśmiewały się z tego jak mówię* czy słowa wypowiedzi jeszcze innej studentki relacjonującej, że *Jako dziecko, już w szkole podstawowej, zaniedbywałam noszenie aparatu, miałam trudne chwile, gdy byłam przezywana i wyśmiewana przez rówieśników* (Ib. s. 300). W badaniach Wojciechowskiego (2007; za: Drozdowicz, 2011) poczucie bliskości i więzi z rówieśnikami słyszącymi zadeklarowało tylko 16,67% młodzieży niesłyszącej i niedosłyszącej.

Nie zaskakuje więc, że dzieci głuche częściej przeżywają lęk w kontaktach społecznych, przybierający nawet postać fobii społecznej (Hindley, Hill, McGuigan, Kitson, 1994). Należy w tym miejscu zwrócić uwagę, że dzieci odrzucane, nie tylko dzieci głuche, zazwyczaj cierpią na brak poczucia bezpieczeństwa i emocjonalnego wsparcia w swoich rodzinach, na niezrozumienie, a także konflikty w relacjach rodzinnych (Kozłowska, 2000). Ponadto warto wiedzieć, że

zjawisko przemocy emocjonalnej, fizycznej i seksualnej jest kilkakrotnie częstsze wobec dzieci i młodzieży głuchej i dotyczy przede wszystkim środowiska rodzinnego (Hindley, 2000; Scheetz, 2003).

Powstaje zatem pytanie, jak wspierać nauczycieli, słyszących rówieśników i samych uczniów z wadą słuchu i ich rodziców, by miała szansę zaistnieć integracja społeczna dzieci głuchych w zespołach klasowych ze słyszącymi rówieśnikami.

2.5. Dziecko głuche (słabosłyszące) a koleżeństwo i przyjaźń z rówieśnikami – rola „takich samych”

W obliczu dotychczas przytoczonej wiedzy, zarówno na temat trudności rodziców w stawaniu się rodzicami swoich dzieci głuchych, jak i trudności samych dzieci, przede wszystkim przejawiających się w rozwoju językowym, jak i emocjonalno-społecznym, nie dziwią problemy, jakie napotykają dzieci głuche i słabosłyszące w relacjach z innymi ludźmi. Okazuje się, że dzieci głuche przejawiają trudności w nawiązywaniu przyjaźni, niezależnie od kompetencji językowych w dowolnym języku, częściej wykazują bierność w interakcjach społecznych bądź reagują agresywnie (Martin, Bat-Chava, 2003).

Beata bardzo dobrze została przyjęta przez klasę. Od razu znalazła sobie koleżankę, która tak jak ona ma problem ze słuchem i nosi aparaty słuchowe. Ma też koleżanki słyszące, zresztą jest klasa integracyjna i chodzą do niej dzieci z innymi problemami, jak porażenie mózgowe czy zespół Downa. Beatka nie budziła wśród dzieci specjalnego zainteresowania. Ma długie włosy, więc implantu i aparatu nie widać prawie. Dopiero po jakimś czasie koleczy się zorientowali, że je nosi i byli ciekawi, zadawali różne pytania, a Beata im wszystko wytłumaczyła. Dziś już nie zwracają na to w ogóle uwagi.

Pomimo niejednokrotnie „dobrego początku” w społecznym zaistnieniu poza rodziną, w grupie przedszkolnej ze słyszącymi (albo takiego jego postrzeżenia przez rodziców i wychowawców), dzieci głuche (słabosłyszące) dość często doświadczają samotności, której przeżywanie daje o sobie znać szczególnie dotkliwie w okresie dorastania. Samotność to kolejne znaczące doświadczenie dojrzewających głuchych i słabosłyszących dzieci i młodzieży (Kent, 2003; Kobosko, 2009a, 2010; Krawiec, 2007, 2009; Podgórska-Jachnik, 2013; Zalewska, 2009). Stąd niezwykle ważną rolę odgrywają rówieśnicy z takim samym problemem i przyjaźnie zawierane z „takimi samymi”. Pozwalają na pozytywne doświadczenia bycia rozumianym, akceptowanym, umożliwiają identyfikację z kimś podobnym, a co za tym idzie tworzenie realnego obrazu siebie i swoich

możliwości oraz kształtowanie tożsamości prawdziwej, jaką jest dla dorastającego głuche dziecko tożsamość osoby głuchej, nie zaś tożsamość fałszywa, np. jako osoby „takiej samej jak słyszący” czy „mającej trudności z mówieniem” (Zalewska, 1998a, 2009).

2.6. Tożsamość osobowa jako osoby głuchej u dzieci i młodzieży

Tożsamość osobowa dziecka głuche go to inaczej mówiąc doświadczanie siebie w relacjach z innymi ludźmi z uwzględnieniem własnej głuchoty. Głuche dziecko przychodzące na świat w rodzinie słyszących staje się osobą, tak jak i dziecko słyszące, w relacji z matką i ojcem. W zdecydowanej większości rodzice małego dziecka głuche go pozostają w stanie psychicznej traumy wskutek informacji o jego głuchocie, o czym już wcześniej była mowa, a to jak sobie radzą z własnym rodzicielstwem w odniesieniu do głuche go dziecka, znajduje odzwierciedlenie również w tym, jak doświadcza siebie dziecko jako osoba głucha. Zaburzenia tożsamości występują częściej u dzieci i młodzieży głuche j ze słyszących rodzin niż w populacji dzieci i młodzieży słyszące j (Zalewska, 1998a).

Na okres dorastania przypada kryzys tożsamości, a co za tym idzie odkrywanie siebie i własnej głuchoty „na nowo” (bywa, że po raz pierwszy), odkrywanie jej znaczenia nie tylko w relacji z najbliższymi, lecz także w kontekście relacji społecznych i znaczeń społecznie jej nadawanych – jako niepełnosprawności, inności, odmienności.

A kiedy poczułam, że jestem tak naprawdę osobą niedosłyszącą, to już w takim wieku... no, 6, 7 lat, 6, 7, 8, 9 – coś tak około tego. Pamiętam, że to już była podstawówka, to to pamiętam, że w podstawówce wyczułam, że jestem tak naprawdę niedosłyszącą, bo w przedszkolu nigdy tak jakoś nie interesowałam się tym, no po prostu. (...) Na początku przejmowałam się tym bardzo, że, że będzie mi ciężko naprawdę w życiu, w przyszłości, zrozumieć, ciągle prosić o to, żeby powtórzyli, no. To takie trochę się wstydzę tego tak mówić, no. Tak przede wszystkim, kiedy się dowiedziałam, że jestem osobą niedosłyszącą, to tak naprawdę poczułam w sercu taki wielki smutek (...) no i wiedziałam, że będę musiała cierpieć na pewno, bo na pewno będę miała większe problemy, kłopoty od innych osób słyszących. Właściwie w czwartej klasie szkoły podstawowej uświadomiłam sobie, że jestem osobą głuchą, która komunikuje się w języku migowym. Miałam jedenaście – jedenaście, dwanaście lat, pomiędzy jedenastym a dwunastym rokiem życia.

W podstawówce to mi wytłumaczyła, pani nauczycielka, czy to zrozumiałem, wytłumaczyła mi, że nie jestem osobą głucha, wcześniej inni... niedobrzy... dzieci, dzieci przeżywały... czy ja miałem to zaakceptować, czy przyjęc takie słowa, że mnie wołają, to sprawiało przykrość i ja nie wiedziałem, czy mam się z tym zgodzić, czy nie i poprosiłem o radę panią nauczycielkę i dowiedziałem się od pani, że jestem niedosłyszący nie głuchy... nie pozwolę, żeby ktoś mnie wołał – głuchy – czy tam... bo to jest przykre powiedzenie dla mnie...

Im bardziej głuchota zostaje zaprzeczona przez dorastającego młodego człowieka (co przejawia się m.in. w tym, że doświadcza siebie np. jako „osoby słyszającej, tylko mającej trudności z mówieniem i komunikowaniem się”), tym dłuższa okazuje się droga w kierunku stawania się osobą g/Głuchą (Kobosko, 2010; Krawiec, 2009; Zalewska, 1998a, 2009).

Młodzież głucha, na co wskazuje analiza jakościowa przeprowadzonych z nią wywiadów na ten temat²⁰ (Kobosko, 2010; 2011b) doświadcza siebie w związku z własną głuchotą jako komunikującą się określonym językiem, językiem fonicznym lub/i migowym i korzystającą z aparatów słuchowych (czy implantu ślimakowego). Doświadcza siebie jako osoby głuchej przez pryzmat trudności w komunikowaniu się z innymi ludźmi i relacjach z nimi, czasem niezależnie od tego, czy są one osobami głuchymi czy słyszącymi, a co za tym idzie przez pryzmat poczucia odmienności, niepełnosprawności czy poczucia „wybrakowania”. Młode osoby głuche doświadczają samotności i izolacji, a także przeżywania, dokuczania, wyśmiewania, czasem jawnej lub zakamuflowanej nieakceptacji, jak i niezrozumienia przez innych w wielu sytuacjach swojego życia. W związku z własną głuchotą doświadczają emocji negatywnych, takich jak wstyd, smutek, żal, złość, choć czasem też i pozytywnych, zwłaszcza gdy uda się odkryć, jak „być głuchym na swój własny sposób”, a następnie czerpać z tego pozytywne doświadczenia. Niektórzy młodzi głusi (słabosłyszący) ludzie przeżywają dylematy wokół swojej przynależności społeczno-kulturowej, tj. środowiska / kultury Głuchych (Woźnicka, 2007; Kowal, 2009).

²⁰ Cytowane badania obejmowały młodzież głuchą o wysokich kompetencjach językowych w języku fonicznym i/lub migowym, mającą rodziców słyszących.

3. Psychologiczna pomoc i wsparcie dla rodziny dziecka głuchego (słabosłyszącego), dzieci i młodzieży głuchej (słabosłyszącej) oraz środowiska szkolnego

Zaprezentowane w artykule – w dość dużym skrócie – psychologiczne implikacje głuchoty dziecka w rodzinie i środowisku szkolnym, prowadzą do wniosku, iż rodzice dzieci głuchych, dzieci głuche (słabosłyszące), a także środowisko szkolne, w tym słyszący rówieśnicy i nauczyciele, potrzebują świadomego wsparcia.

Można powiedzieć, że wszyscy wymienieni stoją wobec zadania „oswojenia się z głuchotą”, zapoznania z jej ograniczeniami, a także zdobycia wiedzy i własnych doświadczeń na temat życia rodzin z dzieckiem głuchym, samych osób głuchych (słabosłyszących), a także ich pozytywnej odmienności, jaką jest (czy może być) np. porozumiewanie się językiem migowym.

Dzieciom głuchym (słabosłyszącym), ich rodzicom, nauczycielom, a także słyszącym rówieśnikom potrzebne są zatem różne formy profesjonalnych oddziaływań. Aby możliwe było stanie się rodzicem głuchego dziecka, tj. osiągnięcie tożsamości macierzyńskiej czy tożsamości ojcowskiej jako matki/ ojca dziecka głuchego, niezbędne jest m.in. przepracowanie traumy doświadczonej wskutek stwierdzenia u dziecka głuchoty (a mówiąc od innej strony przeżycie procesu „żałoby” – por. podrozdział 1.2.). W tym celu rodzice powinni mieć dostęp do różnych form interwencji psychologicznej i psychoedukacji: warsztaty dla rodziców dzieci głuchych (słabosłyszących), grupy wsparcia dla rodziców, psychoterapia dla rodziców i rodzin (Kobosko, 2011b; Kosmalowa, Kobosko, 2002; Wzorek, 2010; Zalewska, 1998a) na każdym etapie rozwoju dziecka. Jednocześnie wiadomo, że słyszący rodzice dziecka głuchego mają zazwyczaj duże trudności w sięganiu po pomoc psychologiczną, a wyniki badań oczekiwania matek wobec specjalistów i programów wczesnej interwencji organizowanych dla słyszących rodzin z małymi dziećmi głuchymi mówią jednoznacznie: w percepcji matek (rodziców) to ich głuche dziecko potrzebuje pomocy (a nie one) i takiej pomocy oczekują (Dromi, Ingber, 1999; Kobosko, 2011b).

Dla dzieci głuchych i słabosłyszących w wieku szkolnym (od najwcześniejszych lat) niezbędne są programy kompetencji społecznych czy programy ukierunkowane na rozwój osobowy, poznanie siebie, umiejętności interpersonalne i rozwój tożsamości jako osoby głuchej organizowane dla dzieci z tym samym problemem (Krawiec, 2007, 2009; Suaréz, 2001). Dzieci w wieku szkolnym potrzebują również specjalistycznego wsparcia w realizacji treści programowych,

a więc zajęć wspierających m.in. rozwój językowy. Ze względu na znaczące rozpowszechnienie problemów w sferze zdrowia psychicznego w omawianej populacji (Fellinger, Holzinger, Pollard, 2012; Fellinger i in., 2009; van Gent i in., 2007; Hindley i in., 1994; Kobosko, 2012; Zalewska, 1998a, 2009) dzieci i młodzież głucha potrzebuje różnych form psychoterapii i psychoedukacji.

Nie należy zapominać o świadomych oddziaływaniach psychoedukacyjnych wobec uczniów słyszących i nauczycieli. Wystarczy bowiem w tym miejscu przytoczyć wyniki badań dotyczące niechęci gimnazjalistów do wchodzenia w bliższe relacje z niepełnosprawnymi rówieśnikami: aż prawie 70% badanych uczniów była zdecydowanie przeciwna posiadaniu bliskiego kolegi wśród niepełnosprawnych (Rutkowski, 2005; za: Drozdowicz, 2011).

Bibliografia

- Bat-Chava, Y., *Diversity of deaf identities*, „*American Annals of the Deaf*”, 145/2000, s. 420–427.
- Bat-Chava, Y., Martin, D., *Sibling relationships of deaf children. The impact of child and family characteristics*, „*Rehabilitation Psychology*”, 47/2002, s. 73–91.
- Black, P. A., Glickman, N. S., *Demographics, psychiatric diagnoses, and other characteristics of North American deaf and hard-of-hearing inpatients*, „*Journal of Deaf Studies and Deaf Education*”, 11/ 2006, s. 303–321.
- Bouvet, D., *Mowa dziecka – wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, WSiP, Warszawa 1996.
- Calderon, R., Low, S., *Early social-emotional, language and academic development in children with hearing loss*, „*American Annals of the Deaf*”, 143/1998, s. 225–234.
- Chovaz McKinnon, C., Moran, G., Pederson, D., *Attachment representations of Deaf adults*, „*Journal of Deaf Studies and Deaf Education*”, 9/2004, s. 366–386.
- Ciborowska, A., *Spostrzeżanie swojego małżeństwa przez matki dzieci niesłyszących*, praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. M. Zalewskiej, Wydział Psychologii UW, Warszawa 1995.
- Dromi, E., Ingber, S., *Israeli mothers' expectations from early intervention with their preschool deaf children*, „*Journal of Deaf Studies and Deaf Education*”, 4/1999, s. 50–68.
- Drozdowicz, A., *Adolescencja – pomiędzy tożsamością negatywną i egocentryzmem a niezależnością i „byciem dla”*, [w:] Kubiak H., Jakoniuk-Diallo A. (red.), *Człowiek niepełnosprawny w otoczeniu społecznym*, Difin, Warszawa 2011, s. 97–118.
- Fellinger, J., Holzinger, D., Pollard, R., *Mental health of deaf people*, „*The Lancet*”, 379 (March 17)/2012, s. 1037–1044.
- Fellinger, J., Holzinger, D., Sattel, H., Laucht, M., Goldberg, D., *Correlates of mental health disorders among children with hearing impairments*, „*Developmental Medicine and Child Neurology*”, 51/2009, s. 35–641.
- Gent van, T., Goedhart, A. W., Hindley, P. A., Treffers, P. D. A., *Prevalence and correlates of psychopathology in a sample of deaf adolescents*, „*Journal of Child and Psychology and Psychiatry*”, 48/2007, s. 950–958.
- Geremek-Samsonowicz, A., Kłonica, L. K., Rostkowska, J., Piełuc, M., Skarżyński, H., *Model postępowania diagnostyczno-terapeutycznego wobec niemowlęcia i jego rodziny przed operacją wszczepienia implantu ślimakowego*, „*Nowa Audiofonologia*”, 1/2012, s. 119–125.

- Hindley, P., *Child and adolescent psychiatry*, [w:] P. Hindley, N. Kitson (red.), *Mental health and deafness*, Whurr Publishers 2000, s. 42–75.
- Hindley, P., Hill, P., McGuigan, S., Kitson, N., *Psychiatric disorders in deaf and hearing impaired children and young people: A prevalence study*, „*Journal of Child Psychology and Psychiatry*”, 35/1994, s. 917–934.
- Jambor, E., Elliott, M., *Self-esteem and coping strategies among deaf students*, „*Journal of Deaf Studies and Deaf Education*”, 1/2005, s. 63–81.
- Jamieson, J. R., *Interactions between mothers and children who are deaf*, „*Journal of Early Intervention*”, 19/1995, s. 108–117.
- Janjua, F., Woll, B., Kyle, J., *Effects of paternal style of interaction on language development in very young severe and profound deaf children*, „*International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*”, 64/2002, s. 193–205.
- Jegier, A., Kosowska, M., *Relacje dziecka z wadą słuchu w szkole*, Difin, Warszawa 2011.
- Kent, B. A., *Identity issues for hard-of-hearing adolescents aged 11, 13 and 15 in mainstream settings*, „*Journal of Deaf Studies and Deaf Education*”, 8/2003, s. 317–324.
- Kitson, N., Fry, R., *Prelingual deafness and psychiatry*, „*British Journal of Hospital Medicine*”, 44/1990, s. 353–356.
- Kobosko, J. (red.), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie*, Stowarzyszenie „Usłyszeć Świat”, Warszawa 2009.
- Kobosko, J., *Relacja matka-dziecko a zaburzenia rozwoju językowego u młodzieży głuchej*, „*Przegląd Psychologiczny*”, 52/2009, s. 327–342.
- Kobosko, J., *Doświadczenie siebie jako osoby głuchej – badania nad młodzieżą głuchą i jej słyszącymi matkami z perspektywy interpersonalnej*, *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 11/2010, s. 101–122.
- Kobosko, J., *Gdzie jest moje prawdziwe Ja? Świat emocji młodzieży głuchej ze słyszących rodzin*, [w:] K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), *Nie głos, ale słowo... Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011, s. 81–95.
- Kobosko, J., *Pomoc psychologiczna słyszącym rodzicom a efektywność rehabilitacji dziecka głuchego*, „*Otolaryngologia – Przegląd Kliniczny*”, 10/2011, s. 8–14.
- Kobosko, J., *Problemy zdrowia psychicznego dzieci głuchych i słabosłyszących oraz dzieci słyszących z populacji ogólnej w ocenie rodziców*, „*Nowa Audiofonologia*”, 1/2012, s. 56–66.
- Kobosko, J., *Radzenie sobie ze stresem i samoocena słyszących ojców a głuchota dziecka*, „*Nowa Audiofonologia*”, 2/2013, s. 36–44.
- Kobosko, J., *Doświadczenie głuchoty przez słyszące matki dzieci głuchych a style radzenia sobie ze stresem i samoocena*, *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 22/2013, s. 49–60.
- Kobosko, J., Geremek-Samsonowicz, A., Skarżyński, H., *Problemy zdrowia psychicznego rodziców dzieci głuchych z implantem ślimakowym*, „*Otolaryngologia Polska*”, 68/2014, s. 135–142.
- Kobosko, J., Kosmalowa, J., *Depression and the implanted child family*, V European Symposium on Pediatric Cochlear Implantation, Abstract Book, Amsterdam 2000.
- Koester, L. S., Meadow-Orlans, K. P., *Parenting a deaf child. Stress, strength and support*, [w:] D. F. Moores, K. P. Meadow-Orlans (red.), *Educational and developmental aspects of deafness*, Gallaudet University Press, Washington 1991, s. 299–320.
- Kosmalowa, J., Kobosko, J., *Grupa wsparcia dla rodziców dzieci z uszkodzonym narządem słuchu*, *Szkoła Specjalna*, 3/2002, s. 174–180.

- Kowal, J., *Tożsamość kulturowa Głuchych a rzeczywistość w Polsce w aspekcie integracji*, [w:] J. Kobosko (red.), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie – dla terapeutów, nauczycieli, wychowawców i rodziców*, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, Warszawa 2009, s. 34–44.
- Kozłowska, A., *Znaczenie relacji rodzinnych dla pozytywnego rozwoju dziecka. Diagnoza i terapia*, CMPP-P, Warszawa 2000.
- Krakowiak, K., *Ucieczki do i ze „świata ciszy” – w poszukiwaniu wspólnoty*, [w:] Kobosko J. (red.), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie – dla terapeutów, nauczycieli, wychowawców i rodziców*, Stowarzyszenie „Usłyszeć Świat”, Warszawa 2009, s. 181–198.
- Krakowiak, K., *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.
- Krawiec, M., *Autorski program pracy z młodzieżą z uszkodzonym słuchem „Lepiej rozumiem siebie i odważniej idę w świat”*, [w:] E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, WSHE, PZG Oddział Łódzki, Łódź 2007.
- Krawiec, M., *Poczucie niepełnosprawności u młodzieży uszkodzonymi słuchem*, [w:] J. Kobosko (red.), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie – dla terapeutów, nauczycieli, wychowawców i rodziców*, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, Warszawa 2009, s. 67–78.
- Kushalnagar, P., Mehta, P., Krull, K., Caudle, S., Hannay, J., Oghalai, J., *Intelligence, parental depression, and behavior adaptability in deaf children being considered for cochlear implantation*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 12/2007, s. 335–349.
- Leigh, I. W., *Lens on deaf identities*, Gallaudet University Press, Washington 2009.
- Marschark, M., Spencer P. E. (red.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education*, Oxford University Press, Oxford 2003.
- Martin, D., Bat-Chava, Y., *Negotiating deaf hearing friendships: coping strategies of deaf boys and girls in mainstream schools*, „Child, Care, Health and Development”, 29/2003, s. 511–521.
- Meadow-Orlans, K. P., *Sources of stress for mothers and fathers of deaf and hard of hearing children*, „American Annals of the Deaf”, 140/1995, s. 352–357.
- Meadow-Orlans, K. P., Mertens, D. M., Sass-Lehrer, M. A., *Parents and their deaf children: The early years*, Gallaudet University Press, Washington 2002.
- Orłowska-Popek, S., *Emocje w wypowiedziach uczniów niesłyszących*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011.
- Paludneviene, R., Leigh, I.W. (red.), *Cochlear implants. Evolving perspectives*, Gallaudet University Press, Washington 2011.
- Podgórska-Jachnik, D., *Głusi. Emancypacje*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Łódź 2013.
- Preissler, G., *The psychosocial development of deaf children with cochlear implants*, [w:] L. Komesaroff (red.), *Surgical consent: Bioethics and cochlear implantation*, Gallaudet University Press, Washington 2007, s. 120–136.
- Pressman, L. J., Pipp-Siegel, S., Yoshinaga-Itano, Ch., Deas, A., *Maternal sensitivity predicts expressive language gain in preschool children who are deaf and hard of hearing*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 4/1999, s. 293–304.
- Punch, R., Hyde, M., *Social participation of children and adolescents with cochlear implants. A qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 16/2011, s. 474–493.

- Scheetz, N. A., *Psychosocial aspects of deafness*, Pearson, Boston 2003.
- Schick, B., Skalicky, A., Edwards, T., Kushalnagar, P., *School placement and perceived quality of life in youth who are deaf or hard of hearing*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 18/2013, s. 47–61.
- Skarżyński, H., Szuchnik, J., Mueller-Malesińska, M., *Implanty ślimakowe – rehabilitacja*, Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niestyszających i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”, Warszawa 2004.
- Sleeboom van Raaij, I. (C. J.), *Wpływ głuchoty na rodzinę, jej strukturę i wzajemne komunikowanie się – retrospekcja z perspektywy dorosłości. Okiem psychiatry*, [w:] J. Kobosko (red.), *Młdziez głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie – dla terapeutów, nauczycieli, wychowawców i rodziców*, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młdziezy z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, Warszawa 2009, s. 284–299.
- Stern, D. N., *The interpersonal world of the infant*, Basic Books, New York 1985.
- Stinson, M. S., Foster, S., *Socialization of deaf children and youth in school*, [w:] Spencer P. E., Erting C. J., Marschark M. (red.), *The deaf child in the family and at school*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, New Jersey, London 2000, s. 191–210.
- Suaréz, M., *Promoting social competence in deaf students: The effect of an intervention program*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 5/2000, s. 323–336.
- Tomaszewski, P., *Rola wychowania dwujęzycznego w depatologizacji głuchoty*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 10/2005, s. 174–190.
- Vermeulen, A., De Raeve, L., Langereis, M., Snik, A., *Changing realities in the classroom for hearing-impaired children with cochlear implant*, „Deafness & Education International”, 14/2012, s. 36–47.
- Weiner, M. T., Miller, M., *Deaf children and bullying. Directions for future research*, „American Annals of the Deaf”, 151/2006, s. 61–70.
- Wieverink, C. H., Rieffe, C., Katelaar, L., De Raeve, L., *Emotion understanding in deaf children with a cochlear implant*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 18/2013, s. 175–186.
- Wojda, P., *Kompetencje w języku migowym u młdziezy głuchej*, [w:] J. Kobosko (red.), *Młdziez głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie – dla terapeutów, nauczycieli, wychowawców i rodziców*, Stowarzyszenie „Usłyszeć Świat”, Warszawa 2009.
- Wojda, P., *Transmission of Polish Sign Systems*, [w:] D. Brentari (red.), *Sign languages: A Cambridge Language Survey*, Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom 2010, s. 131–147.
- Woźnicka, E. (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, WSHE, PZG Oddział Łódzki, Łódź 2007.
- Wzorek, A., *Rodzina z dzieckiem z zaburzeniami słuchu – spojrzenie systemowe*, „Psychoterapia”, 4/2010, s. 53–64.
- Zalewska, M., *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą. Psychiczne mechanizmy zaburzeń rozwoju tożsamości dziecka głuchego i dziecka z opóźnionym rozwojem mowy*, J. Santorski & CO, Warszawa 1998.
- Zalewska, M., *Psychologiczne aspekty stwierdzenia głuchoty u dziecka*, [w:] J. Rola (red.), *Wybrane problemy psychologicznej diagnozy zaburzeń rozwoju dzieci*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa 1998, s. 177–186.
- Zalewska, M., *Mechanizmy zaburzeń tożsamości u młdziezy głuchej mającej słyszających rodziców – kliniczne studium głuchego chłopca*, [w:] J. Kobosko (red.), *Młdziez głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie – dla terapeutów, nauczycieli, wychowawców i rodziców*, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młdziezy z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, Warszawa 2009, s. 79–86.



Mariusz Sak

Kształcenie głuchych w szkołach masowych i w klasach mieszanych z innymi niepełnosprawnościami

Wstęp

Jednym z najważniejszych osiągnięć cywilizacyjnych ludzi jest uznanie prawa dziecka do edukacji. Prawo to dotyczy też osób z różnymi ograniczeniami. Żyjemy w czasach, w których idea, że osoby niepełnosprawne mogą pobierać naukę nie tylko w szkołach specjalnych, lecz mogą kształcić się wśród rówieśników sprawnych, nie jest już kwestionowana. Sukces ten przyniósł też wyzwania związane z bardziej wymagającymi uczestnikami kształcenia. Na szczególną uwagę zasługuje tu problematyka uczniów głuchych w szkołach masowych, gdyż ich sytuacja i potrzeby znacznie odbiegają od sytuacji i potrzeb uczniów z innymi niepełnosprawnościami.

Jedną z form kształcenia osób niepełnosprawnych jest kształcenie w szkołach masowych. W Polsce występuje ono w trzech postaciach: kształcenia integracyjnego i włączającego, oraz kształcenia w formie klasy specjalnej w szkole masowej. Pierwsza z nich charakteryzuje się tworzeniem klas o zmniejszonej liczbie uczniów, wśród których umieszcza się od 3 do 5 uczniów z niepełnosprawnością. Drugi rodzaj kształcenia integracyjnego – włączanie (inkluzja) – polega na umieszczeniu ucznia z niepełnosprawnością w zwykłej, typowej klasie szkolnej. Sama idea integracji osób niepełnosprawnych z pełnosprawnymi jest szczytna, jednak jej wdrożenie pozostawia wiele do życzenia. Poniższy tekst będzie próbą ujęcia problematyki integracji edukacyjnej dzieci i młodzieży głuchej (a także w pewnym stopniu słabosłyszącej) w klasach masowych i mieszanych z innymi niepełnosprawnościami.

Integracja w obszarze nauk humanistycznych i społecznych występuje w trzech postaciach: jako cel (idea, dążenie do pewnego stanu, w którym wszyscy są traktowani równo, zaspokajane są potrzeby wszystkich i nikt nie doświadcza dyskryminacji ze względu na swoją niepełnosprawność), jako stan (czyli jak w danej chwili prezentuje się sytuacja ludzi niepełnosprawnych) i jako

proces (dochodzenie do ideału integracji). Zazwyczaj mówiąc w kategoriach ogólnych, ma się na myśli integrację jako cel, jednak badania naukowe skupiają się przede wszystkim na analizach integracji jako faktu „tu i teraz”.

Rozważając zagadnienie integracji, ma się na myśli z reguły integrację społeczną, czyli ogólnie mówiąc wieloaspektowe włączanie ludzi niepełnosprawnych w ogół społeczeństwa. Odmianą tej integracji jest integracja edukacyjna, która w założeniach polegać ma na włączaniu niepełnosprawnych w powszechny system edukacji. Aleksander Hulek (1992 s. 13), próbując określić, czym jest integracja, napisał: „Integracja [społeczna – M. Sak] pozwala osobie niepełnosprawnej być sobą wśród innych”. Tak postawiona istota integracji (i nie ma w tym przypadku większego znaczenia, czy jest to integracja społeczna, czy edukacyjna) pozwala na zadanie niezwykle ważnego pytania: czy faktycznie integracja pozwala być sobą. By zrozumieć „bycie sobą” osoby głuchej, należy dokonać próby zrozumienia, kim są głusi.

Dwie grupy uczniów z wadą słuchu: głusi i słabosłyszący

W literaturze poświęconej integracji uczniów z wadami słuchu klasycznie wyróżnia się dwie grupy: głuchych (niesłyszących) i słabosłyszących (niedosłyszących) (Moores, 1996; Marschark, Lang i Albertini, 2006; Paul i Quigley 1990). Cechą, która te grupy różnicuje, jest przede wszystkim stopień utraty słuchu, mierzony w dB (BIAP). Jednak podział na te dwie grupy według tego kryterium nie jest systemem doskonałym, wręcz przeciwnie – jest dalece wadliwy, gdyż zasadniczo nie dostarcza żadnych istotnych informacji, poza możliwością określenia, ile dany człowiek usłyszy bez jakiegokolwiek wspomagania słyszenia środkami technicznymi.

Nie jest celem tego artykułu roztrząsanie zawłości różnic między głuchymi a słabosłyszącymi, jednak wydaje się istotne podkreślić, kto to jest głuchy, wszak ta grupa jest przedmiotem niniejszych rozważań. Wydaje się, że dobrą definicją jest ta zaproponowana przez O. Periera (1992): „głuchym dzieckiem jest to, u którego spontaniczny rozwój mowy i języka [mówionego – M. Sak] pozostaje bardzo opóźniony lub całkowicie zahamowany”. Ta definicja jest istotna przede wszystkim dlatego, że podkreśla specyfikę uczniów, którzy są przedmiotem rozważań: głuchych, którzy mają olbrzymie trudności w komunikacji werbalnej lub nie komunikują się za pomocą mowy w ogóle.

Z punktu widzenia osób zajmujących się profesjonalnie *deaf studies* przytoczenie tej właśnie definicji może dziwić, jednak w kontekście omawianej problematyki ma swoje uzasadnienie. Szkoła integracyjna jest szkołą, w której się mówi. Świadczy o tym – między innymi – mnogość pozycji poświęconych



edukacji głuchych w szkołach integracyjnych i masowych – są one skupione na kwestiach mowy i terapii, traktując zagadnienia związane z językiem migowym w sposób powierzchowny, zazwyczaj jedynie o nim wspominając, a czasami w ogóle pomijając to zagadnienie (por. Buryń et al, 2001; Gunia 2006; Góral, Hołyńska 1984, Kosmalowa 1997 i inne).

W odniesieniu do naszego kraju, w integracyjnych formach kształcenia uczestniczą niemal wyłącznie uczniowie, którzy w stopniu podstawowym posługują się językiem polskim. Z reguły są to uczniowie, którzy od samego początku swojej edukacji kształcą się razem ze słyszącymi, aczkolwiek zdarzają się też uczniowie, którzy z jakichś powodów przechodzą ze szkolnictwa specjalnego do szkół integracyjnych. Uczniowie ci zazwyczaj w zadowalającym stopniu i w miarę zrozumiale posługują się językiem polskim, zarówno w mowie, jak i w piśmie.

Dlaczego jest to takie istotne: nieliczne są przypadki posługiwania się jakąkolwiek komunikacją manualną przez nauczyciela w szkole integracyjnej, a zjawisko tłumacza języka migowego w szkole nie występuje w ogóle. W konsekwencji w edukacji integracyjnej bardzo trudno jest znaleźć ucznia głuchego posługującego się językiem migowym w codziennej komunikacji szkolnej, aczkolwiek takie przypadki się zdarzają.

W świetle powyższych informacji można założyć, że w integracyjnych i inkluzyjnych formach kształcenia uczestniczą niemal wyłącznie uczniowie, którzy w rzeczywistości są osobami słabosłyszącymi, nawet jeśli są formalnie klasyfikowani jako głusi. Jest to zgodne z obserwacjami innych badaczy. Na przykład Schildroth i Hotto (1994) raportują, że jedynie 38% uczniów uczęszczających do szkół integracyjnych w USA ma niedosłuch w stopniu znacznym lub – rzadziej – głębokim. Podobne spostrzeżenia mają Sinson i Antia (1999).

Formy kształcenia integracyjnego i inkluzywnego

W systemie edukacji uczeń głuchy może funkcjonować w następujących formach kształcenia integracyjnego:

- 1) integracja w szkolnictwie masowym – uczeń może kształcić się w klasach integracyjnych bądź w formie inkluzji. Zasadnicze różnice między tymi dwiema formami sprowadzają się do kompleksowego przygotowania placówki, szczególnie przygotowania merytorycznego kadry, do potrzeb uczniów niepełnosprawnych (placówki integracyjne) bądź braku przygotowania (edukacja inkluzywna). Ponadto w szkolnictwie masowym jest możliwość tworzenia klas specjalnych dla uczniów niepełnosprawnych.
- 2) integracja w szkolnictwie specjalnym – może się wydać dziwne ujmowanie zagadnienia integracji w kontekście szkolnictwa specjalnego, jednak

warto chwilę się zastanowić, czym jest kształcenie ucznia głuchego wśród innych niepełnosprawnych. Istnieje w Polsce co najmniej jedna placówka, w której uczniowie głusi kształcą się wśród uczniów z upośledzeniem umysłowym (w oddzielnych oddziałach). W kilku ośrodkach dla głuchych praktykuje się włączanie do klas głuchych osoby z innymi niepełnosprawnościami (słuchowo sprawne). Taki zabieg staje się coraz bardziej powszechny, a jego stosowanie ma różnorodną motywację, przede wszystkim chęć dopełnienia oddziału do niezbędnego minimum. Z punktu widzenia uczniów głuchych nie ma znaczenia, czy dana osoba ma jakąś niepełnosprawność, czy też jest osobą sprawną – liczy się tylko sposób i kompetencje komunikacyjne danej osoby. Badania Saka (2008) dowodzą, że głusi nie mają szczególnie negatywnych ani szczególnie pozytywnych postaw do innych niepełnosprawności, z wyjątkiem uczniów z upośledzeniem umysłowym, do których mają stosunek z reguły negatywny. Najprawdopodobniej ten stan rzeczy bierze się ze stereotypowego, podobnego jak u słyszących, obrazu niepełnosprawności intelektualnej.

Podstawy prawne funkcjonowania klas integracyjnych

Prawo do kształcenia w dowolnym typie placówki edukacyjnej gwarantowane jest w *Ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku*. Zapisane jest ono w art. 1 pkt. 4, 5 i 5a, mających brzmienie:

- 4) dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej;
- 5) możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami;
- 5a) opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych.

Warto zauważyć, że na dzień wprowadzenia w/w ustawy w życie funkcjonowały już w Polsce placówki o charakterze *stricte* integracyjnym. Już w roku wprowadzenia ustawy funkcjonowało kilka oddziałów integracyjnych. W roku szkolnym 1993/1994 takich placówek było już ponad 80. W kolejnych latach liczba szkół i oddziałów integracyjnych wzrastała bardzo dynamicznie (na przykład w roku szkolnym 2007/2008 było ponad 1500 placówek integracyjnych i liczba cały czas systematycznie rośnie).



Wbrew pozorom nie oznacza to jednak, że wprowadzono do systemu edukacji nową jakość – prawo wyboru placówki dla dziecka niepełnosprawnego. Jak pisze Kosakowski (2003, s. 164) – edukacja niepełnosprawnych w Polsce nigdy nie miała charakteru *stricte* segregacyjnego, gdyż zawsze pewna liczba niepełnosprawnych kształciła się w szkolnictwie masowym. Decyzję o przyjęciu do szkoły masowej ucznia niepełnosprawnego podejmował dyrektor, często na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej. Uczeń taki z reguły otrzymywał niewielkie wsparcie ze strony placówki, stąd taka forma kształcenia była możliwa jedynie dla niewielkiej liczby niepełnosprawnych uczniów. Ustawa przede wszystkim uregulowała zasady działania takich placówek oraz ustaliła reguły ich funkcjonowania. Od tego momentu niepełnosprawni chcący kształcić się w szkolnictwie masowym nie byli już uzależnieni od dobrej woli dyrekcji placówki, lecz mogli starać się o przyjęcie do placówki, która zadeklarowała otwarcie oddziału integracyjnego.

Ustawa z 1991 roku regulowała nie tylko umieszczenie klas integracyjnych w systemie prawa oświatowego, ale też dała rodzicom dzieci niepełnosprawnych autentyczną możliwość wyboru systemu edukacji dla ich dziecka. Fakt ten był sformalizowaniem tendencji wcześniej występującej w edukacji osób z wadami słuchu, aczkolwiek wyjątkowo rzadko. Literą ustawy, decyzję o wyborze danej placówki pozostawiono rodzicom dziecka, z wymagań formalnych żądając jedynie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej. Takie rozwiązanie poza niewątpliwą zaletą prostej ścieżki przyjęcia do kształcenia integracyjnego ma swoje wady.

W ramach poradni psychologiczno-pedagogicznej funkcjonują zespoły orzekające, których opinie są dokumentem dużej wagi. Zasady powoływania zespołów orzekających oraz pozostałe regulacje ich pracy zapisane są w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 roku w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach. Zespoły te pracują w kilkusobowym składzie, w którym wiedza o głuchocie i ludziach głuchych jest reprezentowana z przez lekarza, psychologa, pedagoga i – okazjonalnie – logopedę. Rozporządzenie dopuszcza udział „innego specjalisty”, jeśli zachodzi taka konieczność. Zazwyczaj jest nim właśnie logopeda, nieco rzadziej terapeuta.

Orzekanie poradni psychologiczno-pedagogicznej jest w rzeczywistości patologizacją głuchoty w kontekście edukacyjnym. Uczeń nie jest definiowany poprzez pryzmat swoich możliwości, lecz ograniczeń. Nie może być inaczej, jeśli w skład zespołu wchodzi osoby, dla których wada słuchu jest stratą, zaburzeniem lub chorobą. W ten sposób przyczyniamy się do patologizowania

głuchoty (Tomaszewski, 1999), gdyż opinia poradni zawierająca wskazania do edukacji jest swoistą formą „recepty”, zawierającej wskazania do korygowania zaburzeń w rozwoju mowy i wskazaniem na jakąś terapię. W Polsce badania prowadzone w poradni psychologiczno-pedagogicznej mają formę z reguły jednorazowej wizyty. W jej trakcie dziecko zostaje poddane badaniom testowym oraz obserwacji. Praktyka dowodzi, że kadra orzekająca czerpie istotne informacje przede wszystkim z rozmowy z matką oraz z dokumentacji medycznej. W ten sposób kształtują się dwa bardzo złe zjawiska. Pierwszym jest zbyt duża ufność w możliwości dziecka. Bierze się ona z reguły z nadmiernego optymizmu osób orzekających, braku specjalistycznej wiedzy dotyczącej rozwoju dziecka głuchego (akwizycja języka, wiedza o języku migowym, tożsamości i funkcjonowaniu społeczności głuchych), ujmowania edukacji specjalnej w sposób stereotypowy jako dyskryminującej i stanowiącej „getto głuchych”. Drugim jest zbyt duża ufność w słowa matki, która z reguły nie ma żadnych doświadczeń z głuchymi. Jej wiadomości dotyczące wychowania głuchego dziecka opierają się niemal wyłącznie na informacjach uzyskanych od pedagogów, psychologów oraz lekarzy, którzy reprezentują rehabilitacyjno-medyczny nurt poglądów na głuchotę. Ich ocena głuchoty jako patologii i dążenie do wychowania dziecka jako słyszącego powoduje, że zwyczajnie boi się skierowania dziecka do szkoły dla głuchych.

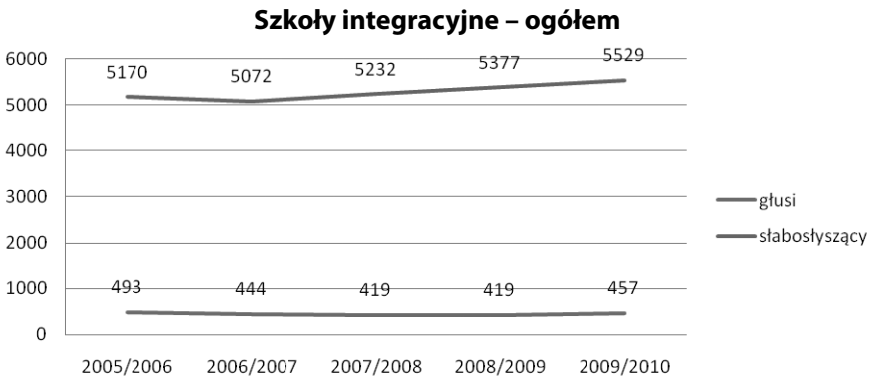
Nauczyciele wspomagający i ich kompetencje regulowane są w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. Zadaniem takiego nauczyciela jest opieka nad uczniami niepełnosprawnymi w czasie zajęć dydaktycznych oraz udzielanie pomocy w zakresie materiału lekcyjnego. Zadaniem przede wszystkim nauczyciela wspomagającego jest organizacja procesu integracji uczniów niepełnosprawnych ze społecznością szkolną.

Szkolnictwo masowe – niepełnosprawni – analiza danych statystycznych

Dane przedstawiające liczebność uczniów głuchych i słabosłyszących w edukacji integracyjnej zawiera wykres 1. Ukazuje ona w miarę stałą tendencję: liczba uczniów słabosłyszących w klasach integracyjnych co roku systematycznie wzrasta, zaś liczba uczniów głuchych pozostaje względnie stała.



Wykres 1. Głusi i słabosłyszący w edukacji integracyjnej w latach 2005–2010

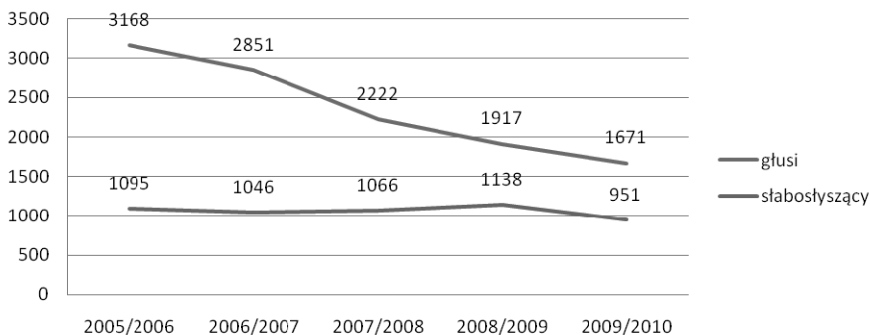


Chwilę uwagi należy poświęcić kwestii interpretacji danych statystycznych dotyczących kształcenia integracyjnego głuchych. Nachodzą tu na siebie dwa istotne fakty. Po pierwsze, w cytowanych opracowaniach edycji „Oświata i Wychowanie” nie znajdujemy informacji, jaka jest metodologia kwalifikacji ucznia do grupy „głuchych” i „słabosłyszących”. W konsekwencji dane te mają niską wartość merytoryczną. Po drugie – dane te dotyczą szkolnictwa integracyjnego, przez co siłą rzeczy ciężko się do nich odnieść (nie zawierają informacji o liczbie głuchych i słabosłyszących w kształceniu inkluzywnym).

Warto też zwrócić uwagę na relację liczby uczniów z wadami słuchu w stosunku do liczby oddziałów integracyjnych. Na przykład w roku szkolnym 2007/2008 funkcjonowało 6291 oddziałów integracyjnych we wszystkich typach szkół integracyjnych, których z kolei było 1563 (Kummant 2008). Konfronując tę liczbę z liczebnością uczniów przedstawioną w tabeli 1, nietrudno domyśleć się, że statystycznie przypada jeden głuchy lub słabosłyszący uczeń na oddział, i co za tym idzie, średnio 4 uczniów na całą szkołę.

Mimo iż analiza danych statystycznych z edukacji specjalnej nie jest przedmiotem rozważań tego artykułu, wydaje się rozsądne krótko przeanalizować konsekwencje, jakie niesie za sobą wzrost liczby uczniów głuchych w kształceniu integracyjnym. Są one wynikiem wspomnianych wyżej tendencji do wprowadzania uczniów niepełnosprawnych (słyszących) do szkół dla głuchych, czyli to, co wyżej zostało nazwane integracją w szkolnictwie specjalnym.

Wykres 2. Głusi i słabosłyszący w edukacji specjalnej w latach 2005–2010
Szkoły specjalne – ogółem



Z wykresu 2 oraz przedstawionych wyżej tendencji wynika, że chcąc zachować obecny system kształcenia specjalnego dla głuchych (czyli zakładając, że liczba placówek się nie zmniejszy), nie będzie innej możliwości, niż wypełnienie oddziałów uczniami z innymi, niż słuchowa, niepełnosprawnościami. W ten sposób, jak wskazano wyżej, *de facto* zaczyna funkcjonować zjawisko integracji.

Mając na uwadze powyższe dane, można ustalić, że „stopień segregacyjności” (Pańczyk 2003) wynosi obecnie ok. 70% dla szkół integracyjnych. Jest to istotna zmiana, gdyż na rok 2003 współczynnik ten wynosił 60%. Są to dane zbliżone do amerykańskich (Schildroth i Hotto 1996) i holenderskich (Knoors, 2007).

Teoria a praktyka integracji edukacyjnej

W odniesieniu do praktyki integracyjnej głuchych należy zwrócić uwagę na kilka faktów, które cechują rzeczywistość integracyjną. Najistotniejszymi czynnikami zaburzającymi „integrowanie” w sferze edukacji są (Sak 2009):

- duża liczba uczniów z upośledzeniem umysłowym, co skutkuje koncentracją oddziaływań rewalidacyjnych na tej grupie uczniów;
- w związku z powyższym najczęściej spotykanymi kwalifikacjami kadry placówek integracyjnych w zakresie pedagogiki specjalnej jest oligofrenopedagogika;
- uczeń w kształceniu integracyjnym jest często pozbawiony kontaktu z innymi uczniami głuchymi lub słabo słyszącymi;
- praktycznie zerowa możliwość komunikacji manualnej w szkołach masowych;
- zupełna ignorancja dla odmienności kulturowej i językowej głuchych;
- wysokie wymagania w zakresie kompetencji językowej i komunikacyjnej w języku polskim mówionym.



Edukacja integracyjna jest zatem dedykowana uczniom zdolnym do komunikacji w języku polskim, który to warunek jako jedyny umożliwia pełne uczestnictwo w procesie kształcenia w szkołach ogólnodostępnych. Wyrażenie „zdolność do komunikacji” zostało tu celowo użyte, podkreśla ono komunikacyjny charakter edukacji integracyjnej – wszystko jest w porządku, jeśli obie strony (głusi i słyszący) nie napotykają większych ograniczeń komunikacyjnych, przy czym należy pamiętać, że jest to dostosowanie się ucznia z wadą słuchu do wymagań komunikacyjnych osób słyszących, nigdy odwrotnie. Znane są przypadki, w których uczniowie głusi relatywnie dobrze opanowują mowę, jednak nie mają kompetencji komunikacyjnych, mają duże trudności w zrozumieniu, bądź nie rozumieją w ogóle poleceń nauczyciela, nie są w stanie tworzyć samodzielnie wypowiedzi innych niż te, które mają wyuczone na pamięć.

W świetle opinii akademików i praktyków integracji, którzy wieszczą konieczność integracji, wydaje się, że analizując jej funkcjonowanie, warto zapytać samych uczestników edukacji integracyjnej, jaka jest ich opinia o tej ścieżce kształcenia. Bardzo dobrą metodą są tu metody badawcze retrospekcyjne. Takie badania przeprowadziła m. in. Zaborniak-Sobczak (2009), która pisała o deklarowanych postawach wobec integracji (rozumianej ogólnie jako integrację ze słyszącymi). Zależą one, wg autorki, od: częstości kontaktów ze słyszącymi, stosunku słyszących do głuchych, umiejętności komunikowania się mową oraz rozwoju intelektualnego i wykształcenia. Należy jednak zwrócić uwagę, że dziecko kształcone w systemie integracyjnym z reguły nie ma doświadczeń ze szkoły specjalnej. Nie jest ono w stanie dokonać jakiegokolwiek porównania. Zakładając to, co zauważyć można w przytoczonych statystykach – że edukacja integracyjna jest domeną, przede wszystkim, bliżej niesprecyzowanych „słabosłyszących” – to nietrudno domyślić się, że mogą oni podzielać stereotypowe opinie o głuchych i edukacji specjalnej głuchych. Stąd pozostaje pytanie, czy tego typu badania nie są w rzeczywistości badaniem ich wyobrażeń. Zaborniak-Sobczak pisze też, że dotychczas ustalono, że na kierunek postawy do integracji mają wpływ dwa czynniki: możliwości komunikacyjne głuchych oraz stosunek słyszących do głuchych. Istnieją jednak przesłanki, że istotną rolę odgrywa tu też całokształt doświadczeń głuchych ze słyszącymi, ze szczególnym uwzględnieniem szkoły, także specjalnej (ze względu na dominację nauczycieli słyszących w tego typu szkołach). Na przykład badania Saka (niepublikowane) dowodzą, że głusi i słabosłyszący uczniowie, którzy zrezygnowali z kształcenia integracyjnego na rzecz specjalnego często oceniają edukację integracyjną i integrację społeczną krytycznie. Głównymi argumentami przytaczanymi przez badanych jest poczucie

osamotnienia, izolacji, niezrozumienia, silne doświadczanie inności i brak perspektyw funkcjonowania w środowisku słyszących.

W teorii, formy kształcenia integracyjnego tworzone są po to, by umożliwić dzieciom i młodzieży głuchej i słabosłyszącej możliwość szerokiego, wieloaspektowego kontaktu ze słyszącymi rówieśnikami (Antia & Kreimeyer, 2003; Kirchner, 1994). Praktyka dowodzi, że ta forma kształcenia niekoniecznie musi prowadzić do częstszych, intensywniejszych, bardziej emocjonalnych kontaktów ze słyszącymi. Wręcz przeciwnie – owe teoretycznie zakładane możliwości generują szereg problemów, z którymi głusi i słabosłyszący muszą sobie radzić na co dzień.

Powstaje zatem pytanie o to, jak funkcjonują głusi w kształceniu integracyjnym. Foster, Long i Snell (1999) wymieniają, bazując na bogatym przeglądzie badań integracji głuchych i słabosłyszących, następujące kwestie komunikacyjne:

1. Głusi korzystający w edukacji integracyjnej z tłumaczy języka migowego doświadczają swoistych opóźnień komunikacyjnych, które uniemożliwiają im współuczestniczenie w wielu formach i elementach pracy w klasie.
2. Głusi, którzy są w stanie rozumieć mowę z ust i korzystają z tego sposobu komunikacji, często doświadczają przerw komunikacyjnych powodowanych przerwaniem kontaktu wizualnego z nauczycielem.
3. Obsługa niektórych środków dydaktycznych, wykorzystanie nawet typowej tablicy w klasie w trakcie zajęć sprawia, że głusi uczniowie doświadczają luk informacyjnych. Gdy nauczyciel tłumaczy, jednocześnie pokazując coś na komputerze lub pisząc na tablicy, nawet uczniowie z niewielkimi zaburzeniami słyszenia mogą doświadczać trudności w zrozumieniu przekazu.
4. Głusi i słabosłyszący uczniowie rzadko są włączani w nieformalny obieg informacji, na przykład wiedza o wymaganiach nauczyciela, wskazówki, którymi się kierują słyszący uczniowie oraz wszelkie inne „niepisane” informacje są dla nich dostępne albo w ogóle, albo jedynie w ograniczonym zakresie.

Schein (1989) zwraca uwagę, że w kształceniu głuchych, nawet integracyjnym, język migowy odgrywa kluczową rolę. Jest bazą, której nie da się zaadaptować ani dopasować ani do pojęcia „utrata słuchu” ani do „niepełnosprawności”. W tym podejściu, nazywanym kulturowym, głuchota jest ujmowana nie jako wada, lecz jako cecha społeczności głuchych, którą można definiować w ramach mniejszości językowo-kulturowej. W tym przypadku integracja jest postrzegana jako proces asymilacji kulturowej.



Doświadczanie codziennej walki o akceptację oraz konieczność codziennego radzenia sobie z mniej i bardziej subtelnymi sygnałami świadczącymi o tym, że dana osoba jest inna niż reszta, konieczność funkcjonowania w układzie, w którym interakcje są w rzeczywistości wymuszane i nadzorowane przez nauczycieli, nie pozostają bez wpływu na psychikę (Leigh 1994). Same kontakty lub (co zdecydowanie lepiej oddaje rzeczywistość integracji szkolnej) samo umożliwienie kontaktów między słyszącymi a osobami z wadami słuchu wcale nie musi skutkować bliższymi relacjami między tymi osobami w klasie szkolnej i poza nią (Stinson, Chase i Kluwin, 1990, za: Leigh 1999).

Meadow-Orlans (1996) twierdzi, że codzienne doświadczanie problemów komunikacyjnych osób głuchych negatywnie wpływa na doświadczenia związane z ich socjalizacją oraz na ich poczucie tożsamości.

Z kolei Moschella (1992, za: Leigh 1999), badając głuchych i słabosłyszących kształconych w środowisku szkół masowych, podkreśla głęboki negatywny wpływ na ich rozwój emocjonalny, samopoczucie w tym środowisku oraz samoocenę.

Badania Cohena (1994) dowodzą, że aby osiągnąć pozytywne doświadczenia społeczne i komunikacyjne w środowisku szkół integracyjnych i masowych, jest niezwykle istotne, by liczba głuchych w tych szkołach była „wystarczająca” (przy czym autor nie precyzuje, jaka to ma być liczba). Wielu autorów (Kluwin, Stinson, & Colarossi, 2002; Musselman, Mootilal, & MacKay, 1996; Stinson & Antia, 1999; Stinson & Kluwin, 2003) zwraca uwagę na powracającą w niemal każdym badaniu głuchych i słabosłyszących uczęszczających do szkół masowych kwestię małej liczby przyjaciół, niskiej częstotliwości interakcji z kolegami, niskiej jakości tych interakcji, dużej ilości przypadków lekceważenia lub odrzucenia przez jednostki lub całe grupy, poczucia osamotnienia i izolacji. Postulaty zwiększenia liczby osób głuchych i słabosłyszących w szkołach integracyjnych podziela wielu badanych głuchych i słabosłyszących (Sak, niepublikowane).

Nauczyciele w klasach integracyjnych często nie mają kwalifikacji i co więcej, umiejętności do tego, by zaspokoić szczególne potrzeby uczniów niepełnosprawnych (Vaughn & Schumm, 1996; Zigmond et al., 1995). Między innymi właśnie braki w sposobie prowadzenia lekcji, który odpowiadałby potrzebom głuchych i słabosłyszących, uznaje się obecnie za największy problem edukacji integracyjnej i włączającej (Zigmond et al., 1995). Podobne stwierdzenia znajdziemy u Hocutta (1996), który, badając wyniki edukacji uczniów niepełnosprawnych uczących się w szkołach masowych, konkluduje, że to polecenia nauczyciela skierowane bezpośrednio do ucznia oraz uwzględniające jego specyficzne wymagania (w tym też komunikacyjne) stanowią kluczowy czynnik w odniesieniu sukcesu w szkole.

Na zupełnie inną kwestię związaną z kształceniem w tego typu szkołach zwracają uwagę Antia i Stinson (1999). Otóż autorzy podkreślają, że szkoły integracyjne i masowe są zupełnie nieprzygotowane do przekazywania ról modelowych dla głuchych. Przekazują jedynie role słyszących i sposoby, w jakich słyszący funkcjonują w ramach tych ról. Jednak z powodu zaburzeń komunikacyjnych oraz innych czynników zaburzających proces zapoznawania się z rolami i funkcjonowania w tych rolach, głusi i słabosłyszący funkcjonują w ich ramach nieco inaczej niż słyszący, co powoduje – w najogólniejszym ujęciu – wzmocnienie obiegowych opinii o tym, że głusi się do nich nie nadają.

Najistotniejsze problemy edukacji integracyjnej

Analizując edukację integracyjną, należy mieć na uwadze kilka problemów, które nie pojawiają się w polskich opracowaniach dotyczących integracji, gdyż z różnych powodów są niewygodne (np. związane z kwestiami ideologicznymi, brakiem wiedzy i doświadczeń praktycznych, błędną metodologią badań, błędną interpretacją wyników, stawianiem niewłaściwych hipotez, brakiem zainteresowania badacza, etc), lub też ich autorzy utożsamiają kształcenie głuchych z dobroczynnością i „pokrzepieniem serc”.

Jednym z najistotniejszych problemów, dotyczących dzieci i młodzież głuchą kształcąca się w integracji szkolnej, jest brak odpowiedzialności za podejmowane decyzje dotyczące kluczowego etapu ich życia – edukacji. Nierzadkie są przypadki ignorowania braku postępów w nauce przez dzieci głuche. Mimo braku postępów w nauce, dziecko jest przetrzymywane w szkole integracyjnej, z nadzieją, że w końcu przyjdą postępy, bo takie są żądania rodziców, a także, gdy odejście ucznia jest problematyczne dla placówki. Jest to postępowanie skrajnie nieodpowiedzialne. Wcale nie tak rzadkie są przypadki, gdy do szkoły dla głuchych przychodzi uczeń po 2-3 letnim pobycie w szkole integracyjnej, który nie umie czytać ani pisać i prawie w ogóle się nie komunikuje. Takie zaległości są z reguły nie do odrobienia.

Ważnym pytaniem jest, czy edukacja integracyjna ma być włączaniem głuchych takich, jakimi są, w społeczeństwo słyszące, czy też dostosowanie głuchych do słyszących. Brak możliwości komunikacji w języku migowym, czyli *de facto* wymuszanie komunikacji ustnej, to nie integracja, tylko przymus komunikacyjny. Podobne pytanie dotyczy kształtowania tożsamości głuchego, dostępu do kultury głuchych. Nieobecność tych elementów, które towarzyszą głuchym w edukacji specjalnej, jest w rzeczywistości nastawieniem na dopasowanie mniejszości głuchych do większości słyszących, asymilację kulturą głuchych.



Inną z kolei kwestią jest nieprzewidywalność integracji. Powszechne przekonanie o konieczności, nieuchronności i niezbędnosci integracji nie są w ogóle konfrontowane z oczekiwaniami i ideami społeczności głuchych. Integracja to działanie, gdzie istnieje wiele zmiennych, wynik jest zakładany z góry, w żaden sposób nie weryfikuje się choćby szczątkowo zakładanych efektów, w ostatecznym rachunku całkowicie unikając stwierdzeń o nieefektywności działań integracyjnych.

Jako ostatnią z kwestii, nad którymi warto się pochylić, jest niedofinansowanie kształcenia integracyjnego. Uczniowie, którzy w wielu opracowaniach są nazywani „uczniami ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi”, owe potrzeby mają zaspokajane w sposób szczątkowy. Edukacja integracyjna nie polega na tym, że dziecko będzie przychodziło do szkoły masowej i „jakoś to będzie”. A tak właśnie w bardzo wielu przypadkach wygląda edukacja integracyjna.

Podsumowanie

Przedstawione wyżej wybrane aspekty funkcjonowania klas integracyjnych i klas specjalnych w szkołach masowych są przede wszystkim zasygnalizowaniem głównych problemów tej bardzo złożonej i skomplikowanej problematyki. Jest to forma kształcenia uczniów głuchych na stosunkowo niedużą skalę, jednak ze względu na tendencje oświatowe oraz szczególne poglądy decydentów kształtujących system edukacji głuchych w Polsce – bardzo istotna.

Niewątpliwą zaletą edukacji integracyjnej jest to, że dla uczniów komunikujących się ustnie jest to realna alternatywa wobec szkół specjalnych. Korzyści edukacyjne, jakich uczeń jest w stanie doświadczyć w szkole integracyjnej, zdecydowanie przemawiają za tą formą kształcenia. Natomiast w sferze integracji, rozumianej tu za przytoczonym na początku tego tekstu „byciem sobą”, pozostaje jeszcze bardzo dużo do zrobienia.

Edukacja integracyjna ma też swoje wady, z których za największą uznać można nierównomierny rozkład dopasowania. Jeśli głuchy uczeń ma się dostosować i być „jak najbardziej słyszącym”, to nie jest to integracja. Integracja jest wtedy, gdy słyszący uczniowie starają się być choć trochę głusi.

Bibliografia

- Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H., *Peer interactions of deaf and hard-of-hearing children*, [w:] M. Marschark, M. E. Spencer (red.), *Deaf studies, language, and education*, Oxford University Press, New York 2003, s. 164–176.
- Antia, S. D., & Stinson, M. S., *Some conclusions on the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 4(3)/1999, s. 246–8.

- Buryn U., Hulboj T., Kowalska M., Podziemska T., *Mój uczeń nie słyszy. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, Warszawa 2001.
- Cohen, O. P., *Introduction*, [w:] R. Johnson, O. Cohen (red.), *Implications and complications for deaf students of the full inclusion movement*, Gallaudet University, Washington 1994, s. 1–6.
- Foster, S., Long, G., & Snell, K., *Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 4(3)/1999, s. 225–35.
- Gunia G., *Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy. Wybrane problemy teorii i praktyki surdologopedycznej*, Kraków 2006.
- Góral M., Hołyńska B., *Rehabilitacja małych dzieci z wadą słuchu*, Warszawa 1984.
- GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2005/2006, Warszawa 2006.
- GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007, Warszawa 2007.
- GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008, Warszawa 2008.
- GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009, Warszawa 2009.
- GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010, Warszawa 2010.
- Hocutt, A. M., *Effectiveness of special education: Is placement the critical factor*, “Future Child”, 6/1996, s. 77–99.
- Hulek A., *Ewolucja integracyjnego systemu kształcenia dziecka niepełnosprawnego*, [w:] A. Hulek, B. Grochmal-Bach, *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, WSP, Kraków 1992.
- Kirchner, C. J., *Co-enrollment as an inclusion model*, „American Annals of the Deaf”, 139/1994, s. 163–164.
- Kluwin, T. N., Stinson, M. S., Colarossi, G. M., *Social processes and outcomes of in-school contact between deaf and hearing peers*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 7/2002, s. 200–213.
- Knoors, H., *Educational responses to varying objectives of parents of deaf children: A Dutch perspective*, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12/2007, s. 243–253.
- Kosakowski Cz., *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2003.
- Kosmalowa J. (red.), *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu w szkole powszechnej i przedszkolu. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa 1997.
- Kummant, M., *Tendencje w kształceniu integracyjnym w Polsce w latach 2003–2008*, CMPPP, Warszawa.
- Leigh, I.W., *Psychosocial implications of full inclusion for deaf children and adolescents*, [w:] R. C. Johnson, O. P. Cohen (red.), *Implications and complications for deaf students of the full inclusion movement*, Gallaudet Research Institute Occasional Paper 94–2, Gallaudet University, Washington 1994, s. 73–77.
- Leigh, I. W., *Inclusive education and personal development*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 4(3)/ 1999, s. 236–45.
- Marschark, M., Lang, H. G., Albertini, J. A., *Educating Deaf Students: From Research to Practice*, Oxford University Press 2006, s. 304.
- Meadow-Orlans, K. P., *Socialization of deaf children and youth*, [w:] P. C. Higgins, J. E. Nash (Eds.), *Understanding deafness socially: Continuities in research and theory*, Charles C. Thomas, Springfield 1996, s. 71– 95.
- Moore, D. F., *Educating the deaf: psychology, principles, and practices*, Houghton Mifflin 1996, s. 448.



- Musselman, C., Mootilal, A., & MacKay, S., *The social adjustment of deaf adolescents in segregated, partially integrated, and mainstreamed settings*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 1/1996, s. 52–63.
- Pańczyk J., *Czynniki sprzyjające wspólnemu kształceniu uczniów niepełnosprawnych z rówieśnikami sprawnymi*, [w:] Chodkowska M., *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003.
- Paul, P. V., Quigley, S. P., *Education and deafness*, Longman 1990, s. 320.
- Perier, O., *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*, tłum. T. Gałkowski, Warszawa 1992.
- Sak M., *Percepcja różnych rodzajów niepełnosprawności przez osoby o normalnym i zaburzonej rozwoju, niepublikowana praca doktorska*, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2008.
- Sak M., *Uczeń głuchy w kształceniu integracyjnym – specjalne potrzeby edukacyjne a rzeczywistość szkolna*, [w:] I. Kijowska, I. Sorokosz, *Propozycje w edukacji wobec problemów współczesnej szkoły*, PWSZ w Elblągu, Elbląg 2009.
- Sak, *Niepowodzenia integracyjne głuchych*, niepublikowane.
- Schein, J. D., *At home among strangers*, Gallaudet University Press, Washington 1989.
- Schildroth, A. N., Hotto S. A., *Changes in student and program characteristics, 1984–1985 i 1994–1995*, „American Annals of the Deaf”, 141/1996, s. 68–71.
- Schildroth, A. N., Hotto, S. A., *Deaf students and full inclusion: Who wants to be excluded?*, [w:] R. Johnson & O. Cohen (red.), *Implications and complications for deaf students of the full inclusion movement*, Gallaudet University, Washington 1994, s. 7–30.
- Stinson, M. S., Antia, S. D., *Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 4 (3)/1999, s. 163–75.
- Stinson, M. S., Kluwin, T. N., *Educational consequences of alternative school placements*, [w:] M. Marschark M., M. E. Spencer M. E. (red.), *Deaf studies, language, and education*, Oxford University Press, New York 2003, s. 52–64.
- Tomaszewski P., *Depatologizacja głuchoty: Droga do dwujęzyczności i dwukultuowości w wychowaniu dziecka głuchego*, [w:] R. Ossowski, *Kształcenie specjalne i integracyjne*, MEN, Warszawa 1999.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., *Classroom ecologies: Classroom interactions and implications for inclusion of students with learning disabilities*, [w:] D. L. Speece, B. K. Keogh (red.), *Research on classroom ecologies: Implications for inclusion of children with learning disabilities*, Lawrence Erlbaum, Mahway 1996, s. 107–124.
- Zaborniak-Sobczak M., *Osoby z wadą słuchu wobec wybranych problemów integracji psychospołecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009.
- Zigmond, N., Jenkins, J., Fuchs, S., Deno, S., Fuchs, D., Baker, J. N., Couthino, M., *Special education in restructured schools: Findings from three multi-year studies*, Phi Delta Kappan, 76/1995, s. 531–540.

Paweł Rutkowski
Małgorzata Talipska

Kształcenie akademickie głuchych

Niniejszy artykuł dotyczy sposobów zapewnienia głuchym i niedosłyszącym studentom możliwości pełnego udziału w zajęciach uniwersyteckich, a w szczególności wykorzystania polskiego języka migowego (PJM) w dydaktyce akademickiej w Polsce²¹.

Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw (będąca nowelizacją obowiązującej od 27 lipca 2005 r. ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*) do listy podstawowych zadań uczelni w art. 13 w ust. 1 dodaje pkt 9 w brzmieniu „stwarzanie osobom niepełnosprawnym warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia i w badaniach naukowych”. Nowelizacja ta jest ważnym świadectwem zmieniających się w ostatnich latach perspektyw edukacyjnych osób niepełnosprawnych, w tym osób głuchych i niedosłyszących. O ile jeszcze do niedawna jedyną szansą głuchego na rozwój naukowy było wyćwiczenie umiejętności czytania z ust i pełne dostosowanie się do standardów komunikacji werbalnej (stanowiącej podstawę dydaktyki akademickiej), aktualne regulacje i praktyki poszczególnych uczelni dają studentom z ubytkiem słuchu o wiele większe możliwości pełnego uczestnictwa w zajęciach dydaktycznych. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 19 lipca 2011 r. regulamin studiów powinien określać „sposób dostosowania organizacji i właściwej realizacji procesu dydaktycznego do szczególnych potrzeb studentów będących osobami niepełnosprawnymi, w tym dostosowania warunków odbywania studiów do rodzaju niepełnosprawności”. W wypadku studentów głuchych i niedosłyszących kluczem do spełnienia tego wymogu jest zapewnienie im obsługi tłumaczeniowej w polskim języku migowym (PJM, czyli języku naturalnym, który od blisko dwustu lat ewoluuje w społeczności polskich głuchych), a w razie potrzeby także w systemie językowo-migowym

²¹ Za pomocne informacje i komentarze jesteśmy wdzięczni Aleksandrze Kalacie-Zawłockiej, Piotrowi Mostowskiemu, Karolinie Rucie oraz Annie Szymańskiej.



(SJM, czyli subkodzie polszczyzny, który foniczne kształty słów zastępuje znakami manualnymi). Ważną rolę w czynieniu dydaktyki akademickiej przystępną dla głuchych i niedosłyszących studentów odgrywać mogą również słyszący asystenci prowadzący notatki w trakcie zajęć lub opracowujący transkrypcje z nagrań wykładów.

Warunkiem skutecznego nauczania studentów z ubytkiem słuchu jest właściwy dobór migających tłumaczy towarzyszących im podczas zajęć. Uczelnie powinny współpracować z tłumaczami o najwyższych kwalifikacjach, a ich selekcja musi uwzględniać wiele czynników (takich jak biegłość w PJM i styl migania, umiejętność dostosowania się do studenta w zakresie posługiwania się PJM/ SJM, doświadczenie w tłumaczeniu specjalistycznym/ naukowym, świadomość wymagań etycznych związanych z profesją tłumacza). Ze względu na brak jednolitego i wiarygodnego systemu certyfikacji tłumaczy w Polsce uczelnie stają w tym wypadku przed bardzo trudnym zadaniem. Mogą polegać na decyzji samego studenta, który wskaże satysfakcjonującego go tłumacza, lub korzystać ze sprawdzonych wcześniej tłumaczy polecanych przez środowisko głuchych oraz organizacji i stowarzyszenia zawodowe. Żadne z tych rozwiązań nie jest idealne. Tłumacze proponowani przez studentów mogą nie mieć odpowiedniego doświadczenia (dzieje się tak niejednokrotnie w wypadku znajomych lub członków rodzin, którzy podejmują się tłumaczenia), z kolei tłumacze, którzy deklarują duże doświadczenie, często nie odpowiadają stylem migania samym głuchym lub nie są w stanie poradzić sobie ze specjalistyczną terminologią danej dziedziny. Warto podkreślić, że – w odróżnieniu od wielu innych krajów Unii Europejskiej – w Polsce nie są prowadzone studia wyższe w zakresie translatoryki języka migowego. Ta luka skutkuje brakiem odpowiednio wykwalifikowanych tłumaczy, którzy biegłość w zakresie PJM łączyliby z dobrym przygotowaniem zawodowym. Staje się to szczególnie odczuwalne na poziomie szkolnictwa wyższego (gdzie wymagane są najwyższe standardy obsługi tłumaczeniowej).

Dużą wagę należy w tym kontekście przywiązywać do kwestii dokładności/ wierności tłumaczenia. Wielu tłumaczy mylnie zakłada, że SJM daje możliwość dokładniejszego oddania słów wykładowców, zapominając jednak, iż nie jest to tłumaczenie efektywne pod względem czasowym. Jak pokazują badania naukowe (np. dr Justyny Kowal z Uniwersytetu Wrocławskiego), artykulacja tekstu w SJM trwa dłużej niż artykulacja analogicznego tekstu w PJM. W wypadku tłumaczenia symultanicznego (czyli np. tłumaczenia w trakcie wykładu akademickiego) skutkuje to koniecznością pomijania części informacji, które mogą mieć istotne znaczenie z punktu widzenia zrozumienia całości przekazu. Błędem

popelnianym przez wielu tłumaczy jest także zbyt częste uciekanie się do daktylografii (czyli zestawu znaków manualnych odpowiadających poszczególnym literom stosowanym w ortografii polskiej) jako sposób na radzenie sobie z brakami terminologicznymi. Ze względu na ograniczenia czasowe pełne literowanie słów wypowiedzianych przez wykładowcę nie jest zazwyczaj możliwe, w związku z czym tłumacz ogranicza się w większości wypadków do zamigania pierwszych liter danego słowa polskiego. W trakcie półtoragodzinnego wykładu terminów zastępowanych pierwszymi literami pojawia się jednak na tyle dużo, że student traci nierzadko rozeznanie co do ich zamierzonego znaczenia. Problemem wartym odnotowania są także różnorakie kalki językowe charakterystyczne dla mechanicznego przekazywania tekstu polskiego za pomocą SJM (należy podkreślić, że trudno w tym wypadku mówić o „tłumaczeniu”). Ich eliminowanie ułatwia zrozumienie sensu przekazywanego tekstu, jednak wymaga od tłumacza dużego doświadczenia, odpowiedniego przygotowania i dobrego zrozumienia treści wykładu. Tłumaczenie na poziomie akademickim nie powinno być w związku z tym powierzane osobom, którzy nie specjalizują się w tego typu zadaniach. Należy również odnotować, że profesjonalizacja zawodu tłumacza języka migowego (i związane z nią podnoszenie standardów tłumaczenia) wymaga, by tłumaczenie akademickie odbywało się w zespołach co najmniej dwuosobowych. Założenie, iż tłumacz jest w stanie w pojedynkę przekazać symultanicznie półtoragodzinnny monolog (szczególnie jeśli wykładów jest kilka pod rząd), rozmija się z zaleceniami stowarzyszeń i organizacji zawodowych tłumaczy – tak języków migowych (np. Stowarzyszenia Tłumaczy Polskiego Języka Migowego), jak i fonicznych.

Innym rozwiązaniem, które w pewnych sytuacjach stwarza możliwość przystępnego przekazywania głównych wątków wykładu, jest sporządzanie na laptopie skróconych notatek przez osobę słyszącą (asystenta), siedzącą w trakcie zajęć obok głuchego studenta. Opcja taka może być preferowana w szczególności przez studentów, którzy biegle władają polszczyzną w piśmie, a nie są rodzimymi/ biegłymi użytkownikami PJM. Warto przy tym zwrócić uwagę, iż koncentrując się na tłumaczeniu migowym (czy też odczytywaniu z ust), student ma ograniczoną możliwość robienia notatek – asystent zwalnia go zaś z tego obowiązku. Minusem tego sposobu zapewniania głuchemu studentowi dostępu do wykładów są oczywiste ograniczenia, o ile chodzi o udział w dyskusjach i zadawanie pytań. Sensem studiowania nie jest bierne przyswajanie treści referowanych przez wykładowcę. W trakcie zajęć o charakterze ćwiczeniowym i seminaryjnym kluczowy jest intensywny udział osoby głuchej lub niedosłyszącej w wymianie poglądów, przekaz informacji pomiędzy wykładowcą i stu-

dentem powinien być więc skuteczny w obie strony. Nawet w wypadku studentów, którzy chcą posługiwać się polszczyzną mówioną, nie można zakładać, że głuchy będzie w trakcie zajęć sam artykułować fonicznie swoje pytania lub komentarze. Wykładowcy, którzy wcześniej nie zetknęli się z danym studentem, mogą mieć problemy z właściwą interpretacją wypowiedzianych przezeń słów. Nieobecność tłumacza uniemożliwia zatem zazwyczaj pełny udział studenta w zajęciach. Należy jednak pamiętać, że nawet w wypadku zapewnienia obsługi tłumaczeniowej nieuniknione są różnorakie opóźnienia i zakłócenia odbioru przekazywanych informacji – tłumaczenie migowe nie różni się pod tym względem od symultanicznego tłumaczenia między dowolnymi językami fonicznymi.

W sytuacjach, gdy zapewnienie obecności tłumacza lub asystenta nie jest możliwe, koniecznością staje się samodzielne nagranie wykładu przez głuchego studenta i przekazanie nagranych plików do transkrypcji. Rozwiązanie to ma jednak wiele minusów. Przede wszystkim oznacza ono zazwyczaj całkowite wykluczenie studenta z udziału w wykładzie. Wykonanie transkrypcji jest ponadto o wiele bardziej pracochłonne niż sporządzenie notatek przez asystenta w trakcie zajęć, co oznacza, że transkrypcje są przekazywane studentowi z opóźnieniem co najmniej kilku dni (a nierzadko nawet kilku tygodni). Uniemożliwia to oczywiście odpowiednie przygotowanie się studenta do udziału w kolejnych zajęciach.

Należy podkreślić, iż warunkiem powodzenia systemu opartego na korzystaniu z pośrednictwa tłumaczy PJM jest odpowiednie przeszkolenie wykładowców. Nauczyciele akademicy muszą rozumieć, iż to osoba głucha/ niedosłysząca, a nie jej tłumacz, jest studentem. Zarówno polskie, jak i międzynarodowe doświadczenia pokazują, że wykładowcy traktują często tłumaczy jako asystentów, wolontariuszy czy kolegów studenta, nie zaś jak profesjonalistów, których zadaniem jest jak najdokładniejsze (ale także jak najbardziej „przezroczyste” i zobiektywizowane) przekazywanie słów prelegenta. Wykładowca nie powinien np. oczekiwać od tłumacza dodatkowego objaśnienia studentowi zawłości merytorycznych wykładu czy też „dopowiadania” treści, których sam nie wypowiedział. Niejednokrotnie podstawowym problemem jest brak elementarnej wiedzy w zakresie sytuacji socjolingwistycznej głuchych. Wykładowcy nie zdają sobie sprawy z tego, że dla części głuchych obywateli Polski polszczyzna nie jest językiem rodzimym, lecz obcym – należy ich w związku z tym traktować podobnie jak studentów spoza Polski. Warto w tym miejscu odnotować, iż z badań prowadzonych w ostatnich latach (m.in. przez dr Justynę Kowal) wynika, że błędy gramatyczne i stylistyczne popełniane przez głu-

chych Polaków bardzo wyraźnie przypominają typowe błędy pojawiające się w tekstach obcokrajowców.

Za przejaw braku profesjonalizmu nauczycieli akademickich trzeba uznać tendencję do traktowania tłumacza i studenta jako swego rodzaju tandemu (co manifestuje się choćby poprzez używanie zwrotów w liczbie mnogiej, np. *opracujcie to na następane zajęcia*). Dla większości polskich wykładowców udział tłumacza języka migowego w zajęciach akademickich jest wciąż zupełnie nieznanym doświadczeniem, w związku z czym relatywnie niewielu z nich potrafi się w takiej sytuacji zachowywać w sposób naturalny i pomocny. Zalecany i relatywnie prostym do wprowadzenia rozwiązaniem jest chociażby udostępnianie studentom (oraz – co ważne – tłumaczom) materiałów dydaktycznych z wyprzedzeniem oraz jak najszerze stosowanie napisów w wypadku wszelkich nagrań wideo pokazywanych w trakcie zajęć. Uczelnie powinny zadbać o odpowiednie przygotowanie i przeszkolenie swojej kadry dydaktycznej w tym zakresie. Warto dodać, że tego, jak studiować za pośrednictwem tłumacza, powinni się również uczyć sami studenci, od tłumaczy należy zaś oczekiwać dokładnego zapoznania się ze standardami pracy i swoją rolą w środowisku akademickim. Skuteczne przekazywanie tłumaczonych treści wymaga niewątpliwie odpowiedniego przygotowania i nastawienia wszystkich trzech stron takiego przedsięwzięcia.

Korzystanie z pośrednictwa tłumacza wydaje się stosownym rozwiązaniem nie tylko w trakcie zajęć, ale także w wypadku egzaminów indywidualnych. Pomaga ono zniwelować barierę, jaką dla wielu głuchych może stanowić nie dość biegła znajomość polszczyzny. W wypadku egzaminów pisemnych błędy gramatyczne i stylistyczne popełniane przez studentów z ubytkiem słuchu mogą rzutować na ocenę i sugerować brak wiedzy. Pośrednictwo tłumacza pozwala egzaminatorom skoncentrować się na treści, nie zaś na formie odpowiedzi głuchego studenta. Do udziału w egzaminach mogą być jednak dopuszczaniu wyłącznie tłumacze o najwyższych kompetencjach. Brak profesjonalizmu i doświadczenia może skutkować zafalszowaniem przekazu i wypaczeniem sensu odpowiedzi udzielanych przez głuchego studenta. Tłumacz nie jest zazwyczaj specjalistą w dziedzinie, której dotyczy egzamin, może zatem zetknąć się z terminologią, której nie zna. Najwłaściwszym rozwiązaniem jest w związku z powyższym udział tego samego tłumacza zarówno w zajęciach, na które uczęszcza student, jak i w późniejszym egzaminie. W trakcie pełnego semestru (lub nawet roku) tłumaczenia danego przedmiotu tłumacz jest w stanie wypracować ze studentem rozwiązania, które wyeliminują ewentualne nieporozumienia. Po zapoznaniu się z materiałem wspólnie mogą ustalać konwencje

terminologiczne, które będzie stosował tłumacz. Ze względu na niewielką liczbę głuchych studentów na polskich uczelniach wyższych bardzo często współpraca ta będzie miała charakter przecierania szlaków i proponowania zupełnie nowych terminów migowych w dziedzinach, które wcześniej w leksykonie PJM po prostu nie były obecne. Prowadzi to zazwyczaj do ukucia terminów zgodnych pod względem etymologii i ikonicznej z faktycznym znaczeniem (zamiast prostego kalkowania słów polszczyzny fonicznej charakterystycznego dla SJM). Z opisanych powyżej powodów niewłaściwym rozwiązaniem jest częsta rotacja tłumaczy obsługujących jednego studenta lub tłumaczenie egzaminu przed osobą, z którą student wcześniej się nie zetknął.

Za przykład dobrych praktyk w zakresie udostępniania dydaktyki akademickiej osobom głuchym i niedosłyszącym można uznać rozwiązania stosowane obecnie przez Uniwersytet Warszawski. Jednostką organizacyjną UW, do której należy wykonywanie i koordynowanie tego typu działań, jest Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych (BON). Zgodnie z zarządzeniem Rektora UW z 8 marca 2005 r. aktywność BON zmierzać ma przede wszystkim do:

- *likwidacji wszelkich barier całkowicie lub częściowo uniemożliwiających osobom niepełnosprawnym udział w życiu społeczności akademickiej, w tym likwidację barier architektonicznych i transportowych oraz w dostępie do zasobów informacyjnych;*
- *zapewnienia pomocy technicznej lub usług specjalistycznych, podnoszących niezależność studentów niepełnosprawnych lub przewlekle chorych;*
- *zapewnienia dostępu do zajęć dydaktycznych studentom niepełnosprawnym i przewlekle chorym, którzy nie są w stanie standardowo realizować programu studiów.*

Celem nadrzędnym jest oczywiście wypracowanie rozwiązań alternatywnych wyrównujących szanse i uwzględniających możliwości studentów niepełnosprawnych. W wypadku osób głuchych i niedosłyszących oznacza to przede wszystkim możliwość włączania w proces dydaktyczny osób trzecich (czyli tłumaczy języka migowego oraz ewentualnie stenotypistów lub asystentów), ale także m.in. korzystanie z niestandardowych form zapisu dla wykorzystywanych materiałów dydaktycznych (czyli np. zapisu wideo wykładu tłumaczonego na PJM zamiast przekazu fonicznego). Jeśli student wyrazi zainteresowanie korzystaniem z materiałów w formie przetworzonej, wykładowcy mają obowiązek co najmniej trzy dni przed zajęciami udostępniać je BON. Student ma również prawo wnioskować (za pośrednictwem BON lub bezpośrednio) do dziekana o zmianę trybu podchodzenia do egzaminu lub uzyskiwania zaliczenia z danego przedmiotu. Dopuszczalne zmiany mogą dotyczyć wydłużenia czasu trwa-

nia egzaminu, stosowania dodatkowych urządzeń technicznych, zastosowania alternatywnej formy zapisu, zamiany egzaminu pisemnego na ustny lub ustnego na pisemny lub – co najważniejsze z perspektywy studentów głuchych i niedosłyszących – włączania do egzaminu osób trzecich, a w szczególności tłumaczy języka migowego. BON oferuje także głuchym studentom indywidualne lektoraty z języków obcych (w wymiarze 2 godzin tygodniowo). Przebieg tych zajęć dostosowywany jest do indywidualnych potrzeb studenta (student może np. porozumiewać się z lektorem głównie w formie pisemnej). Ze względu na brak migających lektorów UW nie jest w stanie zaproponować głuchym studentom kursów języków obcych wykładanych za pomocą języka wizualno-przestrzennego (np. PJM). Warto jednak zauważyć, że osoby niesłyszące są zwolnione z części ustnej i odsłuchowej egzaminu z języka obcego.

Rozwiązaniem, którego wprowadzenie świadczyłoby o pełnym zrozumieniu problemów polskich głuchych przez organy systemu szkolnictwa wyższego, byłaby (indywidualnie rozpatrywana) możliwość zdawania przez głuchych egzaminu z języka polskiego jako obcego. Zmiana taka wydaje się póki co odległa z przyczyn formalnych, jednak miałyby ona niewątpliwie pełne uzasadnienie merytoryczne. Warto odnotować, że już dzisiaj bywają na polskich uczelniach prowadzone zajęcia z praktycznej nauki języka polskiego dla osób z dysfunkcją słuchu (za przykład może tu posłużyć kurs prowadzony przez dr Karolinę Rutę na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Ich podstawowym celem jest podniesienie sprawności językowej studentów w zakresie rozumienia i pisanie tekstów, w tym tekstów o charakterze formalnym (akademickim).

Na zakończenie warto podkreślić, że mimo dostępności udogodnień oferowanych przez Uniwersytet Warszawski liczba korzystających z nich głuchych studentów nie przekraczała w ostatnich latach kilkunastu osób w skali całej uczelni. Dlatego wydaje się, że jednym z ważnych wyzwań stojących obecnie przed polskim szkolnictwem wyższym jest pełniejsze niż dotychczas otwarcie na tę grupę studentów. Powszechne stosowanie rozwiązań opisanych w niniejszym artykule znacznie ułatwiłoby realizację tego celu.

Bibliografia

- Kowal J., *Język polski jako obcy a edukacja niesłyszących*, [w:] *Edukacja niesłyszących* (publikacja konferencyjna), red. E. Twardowska, M. Kowalska, PZG Oddział Łódzki, Łódź 2011, s. 93–110.
- Kowal J., *Język polski jako obcy w nauczaniu milczących cudzoziemców. Analiza możliwości zastosowania metod nauczania języka polskiego jako obcego w edukacji osób niesłyszących*, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Anny Dąbrowskiej, Uniwersytet Wrocławski 2011, maszynopis.



Magdalena Dunaj

Wybrane aspekty edukacji zawodowej osób głuchych

Przyszedł czas, żeby spojrzeć na kwestię edukacji zawodowej osób głuchych z całkowicie nieobiektywnej perspektywy. Będzie to punkt widzenia osób głuchych, dla których własna edukacja zawodowa nie jest jedynie tematem rozważań konferencyjnych albo przedmiotem analiz naukowych. Będzie to punkt widzenia osób, dla których edukacja zawodowa głuchych znaczy tyle, co własne życie i własna przyszłość. Przyjęcie takiego punktu widzenia umożliwia postawienie następującej tezy: edukacja zawodowa osób głuchych nie jest prowadzona z myślą o osobach głuchych jako przyszłych pracownikach. Innymi słowy, przyglądając się edukacji zawodowej osób głuchych, nie można oprzeć się wrażeniu, że celem edukacji jest sama edukacja, a nie zdobycie przez osoby głuche wiedzy i umiejętności przydatnych im na rynku pracy. By przedstawić doświadczenia, które stoją za tak sformułowaną tezę, wskażę na kilka aspektów związanych z edukacją zawodową osób głuchych.

Na podstawie danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej na temat liczby absolwentów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (niesłyszący), którzy przystąpili w 2012 r. do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej oraz technikum i szkoły policealnej można wysnuć przypuszczenie, że obecnie w Polsce osoby niesłyszące zajmują się głównie gastronomią lub informatyką. Przyjrzyjmy się następującym danym²² dotyczącym liczby osób niesłyszących, które w roku 2012 przystąpiły do egzaminu zawodowego w poszczególnych zawodach: blacharz samochodowy – 6, cukiernik – 10, fryzjer – 2, introligator – 3, krawiec – 9, monter sieci i urządzeń telekomunikacyjnych – 5, monter-elektronik – 6, murarz – 2, ogrodnik – 9, piekarz – 4, stolarz – 8, ślusarz – 8, technolog robót wykończeniowych w budownictwie – 4, fototechnik – 12, technik architektury krajobrazu – 4, technik budownictwa – 3, technik ekonomista – 4, technik masażysta – 7, technik mechanik – 11, technik prac biurowych – 11, technik technologii odzieży – 5, technik usług fryzjerskich – 3. Razem to 136 osób, które

²² Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Sprawozdanie z przebiegu i wyników egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe*, Warszawa 2012, s. 215–219.

przystąpiły do egzaminu w 22 różnych zawodach. Ale mamy jeszcze następujące dane: kucharz małej gastronomii – 129, technik organizacji usług gastronomicznych – 13, technik technologii żywności – 3, kucharz – 27, technik żywienia i gospodarstwa domowego – 16. Razem to 188 osób, które przystąpiły do egzaminów w zawodach z branży gastronomicznej, a w tym aż 156 kucharzy! Poza tym mamy jeszcze 66 osób, które przystąpiły do egzaminu w zawodzie technik informatyk. Należy ponadto odnotować fakt niskiej zdawalności egzaminów m.in. w zawodach, w których spośród osób przystępujących do egzaminu osoby niesłyszące stanowiły dość liczny odsetek: fototechnik – zdawalność 0% (92% zdających to osoby niesłyszące), kucharz – zdawalność 14,29% (87% zdających to osoby niesłyszące), technik mechanik – zdawalność 0% (73% zdających to osoby niesłyszące), technik organizacji usług gastronomicznych – zdawalność 20% (81% zdających to osoby niesłyszące).

Jakie wnioski można wyciągnąć z przedstawionego zestawienia? Przede wszystkim należy odnotować fakt, że dane dotyczące egzaminów zawodowych w jednym roku nie uprawniają do wydania opinii na temat systemu edukacji zawodowej. Ale dane, poparte kilkuletnimi obserwacjami płynącymi z działań aktywizujących osoby głuche na rynku pracy już tak. Do niedawna segregacja pozioma rynku pracy w przypadku osób głuchych dotyczyła ich wykształcenia przede wszystkim w zawodach: ślusarz lub stolarz (mężczyźni) oraz szwaczki i krawcowe (kobiety). Obecnie mamy do czynienia z pokoleniami kucharzy i informatyków. Żaden lokalny rynek pracy w Polsce nie jest w stanie wchłonąć nawet jednego rocznika (tych 130 i 66) osób niesłyszących posiadających dokładnie te same kwalifikacje. Sytuacja taka była możliwa 30–40 lat temu, w innym systemie gospodarczym, w innych warunkach ekonomicznych. Wprawdzie szkoły specjalne dla głuchych mają w swojej ofercie także inne kierunki, ale nie są one uruchamiane z powodu braku chętnych. Można powiedzieć, że osoby głuche same są sobie winne tego, że wiedzione owczym pędem wybierają zawody, w których potem będzie im trudno znaleźć pracę. Ale istnienie takiej właśnie możliwości najdobitniej świadczy o błędzie systemu. Nie można dziwić się osobom głuchym, które, doświadczając na co dzień ograniczeń związanych z komunikacją z osobami słyszącymi, w swoich działaniach w pierwszej kolejności kierują się możliwością komunikacji, zapewnienia sobie życia społecznego, przyjaciół, rozrywki. To wybór ze wszech miar racjonalny. Nawet w znanej powszechnie hierarchii potrzeb Masłowa potrzeby bezpieczeństwa i przynależności występują przed potrzebami samorealizacji oraz szacunku i uznania. Z punktu widzenia osoby głuchej jest to oczywiste. Tak samo jak oczywiste jest rozwiązanie dylematu braku naborów do szkół.

Podczas debaty dla młodych głuchych uczniów szkół specjalnych dla osób niesłyszących zorganizowanej w 2012 r. podczas targów edukacyjnych w Łodzi jedna z uczestniczek poruszyła problem braku możliwości rozwijania własnych zainteresowań. W szkołach dla głuchych jest tak mało uczniów, że nie każdemu z nich udaje się znaleźć swoją „paczkę”, osoby, które podzielałyby takie same zamiłowania i zainteresowania. Rozwiązaniem, według biorącej udział w debacie uczestniczki targów, byłaby szkoła dla głuchych, w której uczyłoby się 1000 głuchych osób. Wtedy każdy mógłby znaleźć „coś” dla siebie. To pomysł godny uwagi. Część szkół specjalnych dla głuchych powinna zostać zlikwidowana, nie dlatego, że są to złe szkoły, ale dlatego, że logika systemu efektywnej edukacji zawodowej nakazuje inną organizację pracy. Większa szkoła daje możliwość utworzenia większej ilości różnorodnych kierunków kształcenia zawodowego. Dzieje się tak z prostego powodu, że w większej szkole „każdy może znaleźć coś dla siebie”. W większej szkole nie ma też problemów z naborem.

Napisałam kilka wersów wcześniej, że żaden rynek w Polsce nie jest w stanie wchłonąć dużej liczby osób głuchych posiadających te same kwalifikacje. Wtedy nie odniosłam się do problemu rzeczywistych umiejętności, jakie posiadają absolwenci szkół zawodowych dla głuchych. Jednym z dowodów braku umiejętności jest niska zdawalność egzaminów zawodowych. Wydaje się jednak, że brak umiejętności zawodowych jest pochodną zupełnie innego problemu. Zgodnie z wytycznymi dotyczącymi standardu wymagań egzaminacyjnych dla zawodu blacharz samochodowy absolwent powinien umieć (w części pisemnej) egzaminu: „czytać ze zrozumieniem informacje przedstawione w formie opisów, instrukcji, rysunków, szkiców, wykresów, dokumentacji technicznych i technologicznych”²³. Powyższy cytat oznacza, że absolwent powinien po pierwsze umieć czytać, po drugie umieć czytać ze zrozumieniem, a po trzecie umieć czytać ze zrozumieniem informacje związane ze swoim zawodem. Pytanie, które w kontekście osób głuchych należy postawić, brzmi następująco: czy można umieć czytać ze zrozumieniem informacje związane ze swoim zawodem, jeżeli nie umie się czytać, a tym bardziej czytać ze zrozumieniem? Tajemnicą poliszynela wśród osób zajmujących się edukacją zawodową osób głuchych jest zatrważająco niski poziom znajomości języka polskiego wśród osób z tej grupy. Trudno winić w tej sytuacji nauczycieli zawodu, ponieważ nieumiejętność czytania i pisanie jest spadkiem po niewłaściwie prowadzonej rehabilitacji, jak również uporczywym niedostrzeganiu faktu, że język migowy

²³ Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Informator o egzaminie potwierdzającym kwalifikacje zawodowe. Blacharz samochodowy*, Warszawa 2004, s. 51.

stanowi jedyną językową alternatywę dla osoby głuchej, bez względu na to, czy będzie ona leczona implantem ślimakowym czy nie. Niestłyszenie dźwięków mowy skutkuje niemożliwością opanowania języka. Jest to jednak zdanie prawdziwe tylko pod warunkiem poczynienia zastrzeżenia co do formy znaków językowych, które tutaj mamy na myśli. Niestłyszenie dźwięków mowy skutkuje niemożliwością opanowania języka w jego formie fonicznej. Okazuje się, że język może się aktualizować także w formie wizualno-przestrzennej, w formie migowej. I taki język nie wymaga użycia słuchu, przez co jego opanowanie jest możliwe także dla osób głuchych. Język, bez względu na formę, w jakiej się aktualizuje, jest powiązany w sposób szczególny ze społeczeństwem. Mówiąc wprost, język rozwinie się, jeśli ludzie spotykają się ze sobą w czasie i przestrzeni i podejmą wspólne działania. Mówiąc „język”, mam na myśli zarówno fizyczną, jak i migową jego wersję. Do tego spotkania w czasie i przestrzeni dochodzi już w pierwszej fazie życia człowieka – na łonie rodziny, uznawanej za podstawową grupę społeczną. W przypadku osoby głuchej, która przyszła na świat w rodzinie osób słyszących, cielesność może stawać na przeszkodzie włączania się w praktyki języka fonicznego. Precyzyjniej rzecz ujmując, włączanie się w praktyki języka fonicznego zawsze wymaga dodatkowych nakładów pracy, jest kosztowne. Ciężar wykonania dodatkowej pracy spoczywa z reguły na osobie głuchej a efekt jej wysiłków nie jest gwarantowany. W tej sytuacji język migowy okazuje się niezwykle atrakcyjną alternatywą z punktu widzenia ekonomii życia codziennego, ponieważ jego przyswojenie następuje w sposób naturalny, swobodny, niewymagający dużych nakładów pracy, niejako bez wysiłku. Z tego właśnie powodu język migowy nie powinien stanowić pomocniczego środka w komunikacji, ale być podstawowym językiem dla osoby, która posiadając ubytek słuchu na poziomie 60 i więcej decybeli, nie jest w stanie usłyszeć ani odróżnić od siebie poszczególnych dźwięków mowy. Proces rehabilitacji słuchu może jej pomóc, ale nie na tyle, aby w sposób swobodny była w stanie opanować język foniczny. Z punktu widzenia osoby głuchej jest to oczywiste. Tak samo jak oczywistym jest fakt, że mówienie do osoby głuchej, która komunikuje się w języku migowym, jest czynnością pozbawioną sensu. A tak dzieje się w edukacji zawodowej osób głuchych. Istnieją oczywiście nauczyciele, którzy we własnym zakresie zdołali opanować język migowy, ale nie ma w curriculum surdopedagoga wymogu znajomości naturalnego języka migowego. W jaki sposób nauczyciel nieprzygotowany do przekazywania wiedzy może osiągać jakiegokolwiek rezultaty? Z trudnościami w komunikacji wiąże się jeszcze jeden aspekt – wychowanie. Osoby pozbawione możliwości swobodnej komunikacji z uczniami nie są w stanie w odpowiedni sposób zmotywować ich do



pracy i nauki. Rodzi to sytuację, w której można pracować bardzo długo z osobami głuchymi, ale nie znać ich świata, nie rozumieć motywów działania ani wartości, które niesie za sobą komunikacja w języku migowym. Można bardzo długo przebywać obok osób głuchych i ciągle posługiwać się tym samym zestawem stereotypów, które Harlan Lane zidentyfikował w swojej książce *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych* już w 1992 r. Według tego autora osobom głuchym w literaturze fachowej przypisuje się zestaw cech społecznych (zależny od podziwiania go, aspołeczny, dziecięcy, klanowy, współzawodniczący, słaba świadomość, łatwowski, zależny, niepodporządkowany, nieodpowiedzialny, izolowany, niedorozwinięty moralnie, sztywny w pełnieniu różnych funkcji, nieśmiały, uległy, poddający się łatwo sugestii, nieuspołecz-niony), poznawczych (zubożone myślenie pojęciowe, konkretny, wahający się, egocentryczny, słaby wgląd w siebie, bez introspekcji, brak języka, ubogi język, nieprzystosowany do zajęć mechanicznych, naiwny, ograniczone rozumowanie, mało świadomy siebie, przenikliwy, nie myślący jasno, nieświadomy, nieinteligentny), behawioralnych (agresywny, dwupłciowy, świadomy, hedonistyczny, niedojrzały, impulsywny, bez inicjatywy, słabo zainteresowany, opóźniony rozwój ruchowy, osobowość słabo rozwinięta, zaborczy, sztywny, powłóczący nogami, uparty, podejrzliwy, nieufny) i emocjonalnych (bez lęków, depresyjny, zaburzony emocjonalnie, emocjonalnie niedojrzały, bez empatii, wybuchowy, podatny na frustrację, rozdrażniony, zmienny nastrój, neurotyczny, paranoidalny, pasjonat, reakcje psychotyczne, poważny, zależny od temperamentu, nieczuły), które nie tylko wzajemnie się wykluczają, ale przede wszystkim stanowią nieuprawnioną generalizację w dużej mierze opartą na obserwacji bez komunikacji. Odmawianie prawa do edukacji w języku migowym jest właśnie efektem stereotypowego postrzegania osób głuchych przez osoby słyszące. Przekonanie o tym, że jedynie słuch czyni człowieka prawdziwym człowiekiem godnym pracy i poważnego traktowania nigdzie nie uwidacznia się lepiej niż poprzez paradoksy edukacji zawodowej osób głuchych.

Wśród czynności zawodowych, które według medycyny pracy (*Problemy orzecznicze w badaniach profilaktycznych*, Ministerstwo Zdrowia, 2012) wymagają odpowiedniej sprawności narządów zmysłu, zalicza się m.in.: praca na wysokości do i powyżej 3 metrów, obsługa maszyn w ruchu i innych urządzeń grożących urazem oraz obsługa maszyn w ruchu i innych urządzeń grożących urazem (z osłonami, zautomatyzowanych). Do wykonywania wszystkich tych czynności wymagana jest ostrość słuchu (może być mierzona w aparacie) umożliwiająca usłyszenie szeptu z odległości 1 m. Tak się składa, że konieczność pracy na wysokości, jak również obsługi maszyn w ruchu wiąże się z pracą

w zawodach monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie, monter sieci, instalacji i urządzeń sanitarnych, blacharz samochodowy, stolarz, ślusarz. Wszystkie te zawody pozostają w ofercie szkół specjalnych dla osób głuchych. Paradoks edukacji zawodowej osób głuchych polega na tym, że są one kształcone w zawodach, w których następnie nie mogą znaleźć zatrudnienia z uwagi na to, że czynności zawodowe potrzebne do wykonywania tych zawodów według specjalistów medycyny pracy wymagają bardzo dobrej sprawności narządu słuchu. Rozwikłanie tego oczywistego dla każdej głuchej osoby, która go doświadczyła, paradoksu, jest oczywiście skomplikowane. Ale czy można stać na cynicznym stanowisku, że czym innym jest edukacja, a czym innym zatrudnienie? Czyżbyśmy edukowali dla samej edukacji?

Sprawa oczywiście nie jest prosta. Wymaga ustaleń międzyresortowych, wymaga nakładów finansowych itd. itd. Zawsze znajduje się powód dla utrzymania obecnego *status quo*. A trzeba sobie nareszcie uświadomić, że z punktu widzenia osoby głuchej obecne *status quo* oznacza *de facto* brak możliwości podjęcia zatrudnienia, co w zasadzie oznacza łamanie konstytucyjnych praw obywatelskich. Trzeba sobie też nareszcie powiedzieć, że zmiana *status quo* jest trudna i wymaga wysiłku. Trudność polega m.in. na konieczności podjęcia niepopularnych decyzji dotyczących reformy szkolnictwa specjalnego dla osób głuchych i dostosowania ilości, wielkości i rodzaju placówek do rzeczywistych potrzeb społeczności głuchych w Polsce, na daleko idącej modyfikacji metod nauczania tak, aby uwzględniały one wizualny sposób zdobywania informacji przez osoby głuche, na wprowadzeniu języka migowego jako języka wykładowego w kształceniu (nie tylko) zawodowym osób głuchych. Szukanie winnych obecnego stanu rzeczy i przerzucanie odpowiedzialności z ministerstwa na szkoły, samorządy i nauczycieli, jak również w drugą stronę, w żaden sposób nie przybliży nas do zmiany *status quo*. Dlatego proponuję przyjęcie głuchej perspektywy i przyznanie, że (jeżeli już koniecznie musi być ktoś winien) winni jesteśmy my – słyszący – za to, że nie jesteśmy sobie w stanie wyobrazić głuchoty jako pełnoprawnej formy bycia człowiekiem. Inaczej postawiony w poniższym cytacie zarzut, dotyczący odmawiania prawa do pracy, będzie uzasadniony szczególnie w odniesieniu do nas, osób słyszących:

**„Ale Zdrowy Głuchy, który chce pracować i ma kogoś na utrzymaniu!!!
Moim zdaniem to morderstwo na Zdrowych ludziach”²⁴.**

²⁴ <http://www.deaf.pl/index.php/topic,8298.10/wap2.html>



Marta Abramczyk
Mariusz Sak

Kształcenie ustawiczne głuchych

Termin „kształcenie ustawiczne” odnosi się do nauczania oraz uczenia się osób dorosłych przez całe życie. Zainteresowanie kształceniem ustawicznym pojawiło się wraz ze wzrostem gospodarczym oraz rozwojem rynku pracy, a zwłaszcza ze szczególną koniecznością doskonalenia i przekwalifikowania zawodowego. Zaobserwowano wówczas wzrost bezrobocia wśród osób dorosłych, którzy nie nadążali za wymogami pracodawców. Wiadomo było, że gospodarka jest uzależniona od wykształcenia społeczeństwa, jednocześnie obserwowano zjawisko stopniowego zanikania pracy jednej osoby w jednym miejscu na jednym stanowisku przez całe życie zawodowe. Obecnie kształcenie ustawiczne jest oczywistym elementem rozwoju społecznego i gospodarczego oraz podstawowym prawem do edukacji i rozwoju każdej jednostki, które są zagwarantowane w Konstytucji RP i Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych.

Uczenie się przez całe życie jest nie tylko edukacją *stricte* formalną, przejawia się również w różnych formach aktywności ludzkiej, włączając w to aktywności spontaniczne, dlatego powinno się ujmować je w jednostkowym, społecznym i globalnym kontekście. Formalna edukacja ustawiczna ma charakter kształcenia zawodowego (rzadziej ogólnokształcącego), obejmować może zagadnienia społeczne, kulturowe, obywatelskie i religijne, techniczne i medyczne oraz wiele innych. Może odbywać się w postaci kursów kwalifikacyjnych, obejmujących szereg specjalistycznych zagadnień, może być też formą akcji profilaktyki społecznej. Jej szeroki zakres i mnogość form skutkuje zaangażowaniem różnorodnych metod kształcenia dorosłych. Może występować zarówno w postaci doksztalcenia, doskonalenia jak i przekwalifikowania się, kształcenia jak i samokształcenia. To wszystko powoduje, że dorosły może kształcić się nie tylko za pośrednictwem edukacji formalnej, ale także edukacji nieformalnej, manifestującej się w różnych formach aktywności ludzkiej, w tym także nieujmowanej tradycyjnie w formy nauki: poprzez uczestnictwo w koncertach, wystawach, spektaklach, poprzez czytelnictwo oraz wiele innych aktywności,

włączając w to formy samokształcenia incydentalnego. Wraz z rozwojem gospodarki i coraz bardziej innowacyjnymi rozwiązaniami technologicznymi, nie tylko w produkcyjnych i usługowych gałęziach gospodarki, ale też i w rozwiązaniach, które goszczą w domach zwykłych ludzi, konieczne staje się ciągłe doskonalenie i uzupełnianie wiedzy. W związku z tym wzrasta popularność kształcenia otwartego i kształcenia na odległość (e-learning).

W ostatnich latach jednym z najistotniejszych czynników wpływających na wzrost form aktywności ogólnie rozumianego kształcenia ustawicznego jest objęcie tej sfery finansowaniem z Europejskiego Funduszu Społecznego, którego jednym z licznych celów jest kształcenie ustawiczne obywateli w Europie. Głównymi adresatami projektów finansowanych ze środków EFS są grupy społeczne, które ze względu na trudną sytuację finansową nie są w stanie uczestniczyć w formach kształcenia ustawicznego, lub grupy przedsiębiorców zainteresowanych doksztalcaniem pracowników. W obu tych grupach są ludzie z wadami słuchu – niesłyszący i słabosłyszący.

Sytuacja niesłyszących a edukacja ustawiczna – charakterystyka ogólna

Niesłyszącym już od najwcześniejszych lat życia grozi wykluczenie społeczne. Wada słuchu u dzieci utrudnia im (a nawet uniemożliwia) poznanie języka rodziców, co powoduje w dalszym rozwoju szereg komplikacji. Dziecko w wieku krytycznym dla przyswojenia mowy (który trwa do 6–7 roku życia) nie ma szans na opanowanie języka bez specjalistycznego wsparcia.

Jest to o tyle istotne, że konsekwencje zaburzonej komunikacji ustnej z osobami słyszącymi rzutują na postrzeganie osób niesłyszących. Jak każda niemal odmienność, wzbudzają u słyszących niepożądane zachowania i emocje, tworząc i uaktywniając stereotypowe poglądy, dyskryminujące reakcje oraz szereg uprzedzeń społecznych.

Wada słuchu i jej wpływ na nauczanie języka powodują, że większość niesłyszących nie opanowuje dobrze języka polskiego. Wielu z nich uważa, że ich językiem ojczystym jest język migowy, który poznają w szkołach dla niesłyszących. Osoby te w dorosłym życiu potrzebują obecności języka migowego zarówno w kontaktach społecznych, jak i w każdej formie edukacji, która jest do nich kierowana. Grupy niesłyszących często wymagają bardziej zindywidualizowanego wsparcia ze strony prowadzących dany kurs. Szkolenia i warsztaty o charakterze teoretycznym organizowane w ramach projektów czasem muszą trwać dłużej, dzięki czemu można osiągnąć większą skuteczność przyswojenia wiedzy przez niesłyszących. Nie ulega wątpliwości, że niesłyszący potrzebują

ciągłego wsparcia, które umożliwi im korzystanie z oferty ustawicznego kształcenia dorosłych.

Najpopularniejsze formy edukacji ustawicznej kierowane do osób niesłyszących

W tej części zostaną zestawione obszary kształcenia ustawicznego dorosłych wraz z krótkim odniesieniem do sytuacji niesłyszących w Polsce. Zestawienie to nie ma charakteru systematycznej klasyfikacji form edukacji ustawicznej kierowanej do niesłyszących, lecz jest przeglądem najpopularniejszych inicjatyw, z których korzystają niesłyszący.

Studia akademickie i kształcenie policealne

Powyższe formy kształcenia są bardzo chętnie dofinansowywane przez budżet państwa. Zajmują się tym powiatowe samorządy (w ramach programu „Aktywny Samorząd”), które przejęły po PFRON zadanie organizowania i dofinansowywania możliwości kształcenia wyższego.

„Aktywny Samorząd” (drugi moduł) umożliwia dofinansowanie do kosztów kształcenia wyższego osób niepełnosprawnych. Wysokość dofinansowania do kosztów czesnego wynosi 3000 zł. Osoby z umiarkowanym czy znacznym stopniem niepełnosprawności mogą otrzymać także dodatek do kosztów kształcenia, np. na zakup niezbędnej literatury. To nie koniec możliwości wsparcia. Uczelnie przyjmujące niesłyszących studentów mogą złożyć wniosek o dofinansowanie tłumacza języka migowego lub asystenta osoby niesłyszącej. Do zadań asystenta należy głównie robienie notatek z wykładów.

Dofinansowanie można pozyskać nie tylko na studia stacjonarne, studia podyplomowe, ale także na studia doktoranckie, studia przez Internet, a także naukę w szkołach policealnych. Jest to dobre rozwiązanie wspierające kształcenie niesłyszących. Przede wszystkim ceni się jego elastyczność – każdy niesłyszący ma pełną swobodę w wyborze uczelni, kierunku studiów i może uzyskać dofinansowanie niezależnie od miejsca zamieszkania. Ponadto pozytywnym aspektem jest dodatkowe wspieranie niesłyszących ze wsi – do 10% więcej wsparcia, a czasem można uzyskać dodatkową kwotę w przypadku dobrych ocen (nawet do 40% więcej). Jednakże pomoc ta dotyczy niewielkiego odsetka niesłyszących. Według danych z 2011 r. tylko 7,5% ogółu osób niepełnosprawnych posiadało wyższe wykształcenie (a wśród osób w wieku produkcyjnym 9,5%). Dla porównania – 21,2% osób pełnosprawnych posiada wyższe wykształcenie. Z kolei w 2011 r. było 30,2 tys. niepełnosprawnych studentów, z czego 2 tys. stanowili studenci niesłyszący. Jednakże m.in. dzięki

ki dofinansowaniom i wsparciu z roku na rok wzrasta odsetek studiujących niesłyszących.

Kursy zawodowe, szkolenia zawodowe

Jest to kolejny obszar edukacji ustawicznej, chętnie wspierany przez Polskę i Fundusze Unijne. Popularnością mógł się pochwalić projekt „4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy”, przygotowany i realizowany przez Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki polegający na aktywizacji zawodowej osób niesłyszących. W jego ramach są organizowane: spotkania z doradcą zawodowym, warsztaty aktywizacji zawodowej, szkolenia zawodowe, a także staże u pracodawców. Wszystko się odbywa pod nadzorem doradcy zawodowego, który pomaga dopasować indywidualny program szkoleniowy do możliwości niesłyszącej osoby. Projekt „4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy” był na tyle skuteczny, że doczekał się kolejnych edycji: projekt „4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy 2.0” – podobnie jak pierwsza edycja realizowany był na terenie całego kraju; projekt „4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy 3.0” niestety jest ograniczony do województwa łódzkiego). Wszystkie projekty były współfinansowane przez Europejski Fundusz Społeczny w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki oraz Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Pierwszy projekt spotkał się z dużym zainteresowaniem niesłyszących. W spotkaniach z doradcą zawodowym wzięło udział łącznie 751 osób, 317 osób skończyło kursy i szkolenia zawodowe, aż 1500 osób wzięło udział w przeglądzie edukacyjnym. Niestety, tylko dla 40 z nich udało się zorganizować staże. Niesłyszący uczestnicy mieli zapewnioną dobrą opiekę ze strony organizatorów (Polski Związek Głuchych ma wieloletnie doświadczenie w zakresie pomagania niesłyszącym), a także pomoc tłumacza języka migowego (nawet gdy na kursie o danej tematyce była tylko jedna osoba).

W przeciwieństwie do projektu „4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy”, który obejmował zasięgiem teren całej Polski, większość projektów kształcących niesłyszących działa lokalnie, tzn. ogranicza się przeważnie do jednego województwa.

Przykładem projektu o ograniczonym zasięgu jest projekt „Spróbujmy się zrozumieć”, który realizuje Centrum Badawczo-Szkoleniowe „Dobre Kadry”. Projekt ten ma ograniczony zasięg – obejmujący województwo dolnośląskie – jest również współfinansowany przez EFS. Projekt ukierunkowano bardziej na pracodawców, ale nie pomija aktywizacji zawodowej niesłyszących. W ramach jego działań prowadzone jest wsparcie i kształcenie pracodawców i pracow-

ników firm w zakresie znajomości polskiego języka migowego, która to znajomość umożliwia kontakt z niesłyszącymi. Ogłoszenia o bezpłatnych szkoleniach zawodowych w ramach projektów dla niesłyszących są na bieżąco publikowane na stronie internetowej projektu.

Jeszcze innym przykładem działań jest projekt „Integracja dla samodzielności” realizowany przez Warszawskie Centrum Pomocy Rodzinie. Projekt co prawda wspiera różne grupy społeczne, nie pomija jednak osób niesłyszących. Projekt ten jest realizowany nieprzerwanie od kilku lat. Jego celem jest nie tylko kształcenie zawodowe niesłyszących, ale także integracja społeczna. W ramach projektu są przewidziane różnego rodzaju zajęcia aktywizujące, specjalistyczne wsparcie indywidualne, warsztaty (w tym również wyjazdowe), szkolenia i kursy zawodowe, indywidualne konsultacje z doradcą zawodowym, psychologiem i prawnikiem. Zaplanowane są także treningi wspierające integrację zawodową i społeczną oraz specjalistyczne konsultacje grupowe i indywidualne.

Na terenie Polski realizowanych było wiele innych projektów wspierających kształcenie zawodowe osób niepełnosprawnych (część z nich działa obecnie). Nie można też zapomnieć o szkoleniach prowadzących przez powiatowe urzędy pracy. Przy planowaniu kształcenia zawodowego osób niesłyszących należy pamiętać, że wymagają one innych warunków niż dla osób niepełnosprawnych ruchowo, czy z niepełnosprawnością intelektualną itd. Wynika to z faktu, że dla niesłyszących główną barierą jest komunikacja (potrzebny jest tłumacz języka migowego, a także czasami zwiększony czas szkoleń). Przykładem projektu dobrze uwzględniającego potrzeby niesłyszących jest „Integracja dla samodzielności”, pomaga on niesłyszącym w sposób szczególny, poprzez nawiązanie współpracy z Ośrodkiem Szkolno-Wychowawczym dla Głuchych i zaangażowanie w działania specjalistów pracujących z niesłyszącymi na co dzień. Podobnie w projekcie „4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy” – bardzo dużo spotkań odbywało się właśnie w szkołach na terenie całej Polski. Jest to dobra metoda pozyskiwania beneficjentów, gdy instytucja realizująca dany projekt prowadzi nabór bezpośrednio w skupiskach potencjalnych zainteresowanych. Ponadto szkoły posiadają już wykwalifikowaną kadrę, mogą użyczyć pomieszczeń do przyjęcia niesłyszących, a także pomóc w wielu innych kwestiach, np. dobrej organizacji spotkań, uwzględniając szczególne potrzeby niesłyszących.

Jest więcej projektów, które wspierają kształcenie zawodowe niesłyszących, ale ograniczającą się one przeważnie tylko do jednego miasta. Oferta kształcenia i doksztalcenia zawodowego dla niesłyszących jest niestety ograniczona. Dostęp do ofert kształcenia ograniczany jest przede wszystkim przez miejsce

zamieszkania, gdyż większość programów działa wyłącznie lokalnie. Oferta szkoleń dla niesłyszących zależy przede wszystkim od kreatywności i potencjału twórców projektów czy stowarzyszeń lokalnych. Niesłyszący nie mają większych możliwości wyboru kursów, ich formy itd. W przeciwieństwie do słyszących nie mogą się kształcić zawodowo bez tłumacza języka migowego, często są także w gorszej sytuacji finansowej (bezrobocie wśród niepełnosprawnych sięgało 77% w 2012 r.), co znacznie ogranicza ich możliwości korzystania z komercyjnego rynku szkoleń.

W obecnym systemie kształcenia ustawicznego można dostrzec kilka problemów. Jednym z najważniejszych jest niepokojący trend ograniczania oferty szkoleń. Projekty mają przeważnie krótką listę kursów do wyboru, po 3–4 lub czasami ograniczają się tylko do jednego rodzaju kursu. Co gorsza, profil kursów jest często niedopasowany do potrzeb rynku pracy. Oferowane są np. kursy zawodowe florystyki w sytuacji, gdy ten zawód właśnie „wymiera” na polskim rynku, zmniejsza się liczba kwaciarni w miastach. Potrzebne wydaje się przeprowadzenie badania efektywności kursów zawodowych dla niesłyszących w Polsce. Należałoby również zastanowić się nad strategią, która umożliwiłaby skuteczniejsze działania takich projektów, z wykorzystaniem doświadczeń tych projektów, które uzyskały najlepsze efekty. „4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy” pod tym względem jest dobrym przykładem, gdyż niesłyszący mogą sami dopasowywać kurs do swoich potrzeb czy zainteresowań. Wadą projektu jest działanie w sposób „przerywany” – projekt się kończy i zaczyna, w międzyczasie są dłuższe „przerwy” w działaniu (lub projekt jest ograniczany do obszaru jednego województwa). Wydaje się, że powinna powstać jednolita, stała forma pomocy niesłyszącym na rynku pracy w kontekście doksztalcania zawodowego, jak to jest w przypadku „Aktywnego Samorządu”. Stworzyłyby to niesłyszącym większe możliwości wyboru kształcenia zawodowego i przyszłego zawodu bardziej dostosowanego do predyspozycji osobistych i rynku pracy, zwiększyłyby pożądaną mobilność zawodową oraz rozszerzyłyby możliwości kształcenia i doksztalcania zawodowego w całej Polsce.

Rozwijanie zainteresowań oraz dostęp do wiedzy i informacji

Jak zostało wcześniej zasygnalizowane, niesłyszący mają ograniczoną kompetencję komunikacyjną w języku polskim. Konsekwencją tego faktu jest niski poziom czytelnictwa niesłyszących. Pod tym względem omawianą grupę można podzielić na dwie kategorie: tych, którzy rozumieją język polski pisany i tych, którzy mają z tym trudności. W tej ostatniej grupie – jakiegokolwiek infor-



macje przekazywane językiem polskim są zrozumiałe jedynie w ograniczonym zakresie i podlegają wybiórczej interpretacji (to znaczy: niesłyszący pomija słowa, których nie rozumie i z reszty tworzy interpretację przekazu). Taki zabieg jest bardzo niepożądany, zarówno przez odbiorców informacji (niesłyszących), jak i nadawców informacji pisanej; dodatkowo trzeba mieć na uwadze, że twórcy tekstów z reguły nie zdają sobie sprawy z tego, że ich tekst może czytać osoba o ograniczonej kompetencji językowej. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest unikanie przez niesłyszących tekstów pisanych, niechęć do czytania oraz preferowanie informacji bogatej wizualnie z małą ilością tekstu. Stąd też bardzo duże zainteresowanie ofertą internetową u osób niesłyszących. Usługi internetowe bardzo szybko przeszły z przede wszystkim warstwy tekstowej do warstwy multimedialnej, w tym kluczowej dla niesłyszących możliwości łatwej publikacji treści wideo. Z punktu widzenia kształcenia ustawicznego była to olbrzymia zmiana jakościowa. Pojawiła się wtedy po raz pierwszy możliwość zamieszczania informacji oraz ogłoszeń w języku migowym. Obecnie organizacje pozarządowe czy inne jednostki są w stanie umieścić na Youtube filmy z zamiganą informacją, a także prowadzić szkolenia e-learningowe z wykorzystaniem nagranych tłumaczeń tekstów pisanych na język migowy, z czego powoli i systematycznie coraz częściej korzystają.

Poza tym pojawiły się także internetowe poradniki, tłumaczenie piosenek i wierszy na język migowy. Za dobry przykład może posłużyć PZG Oddział Łódzki, który obecnie umieszcza na bieżąco tłumaczenia wierszy Juliana Tuwima w ramach Roku Tuwima organizowanego głównie w Łodzi. Pojawiły się internetowe serwisy informacyjne w języku migowym ONSI.tv czy GlusiTV. Jednakże to nie są wszystkie możliwości, jakie oferuje Internet niesłyszącym.

Powstał największy na świecie wirtualny słownik Spread the Sign, który można pobrać bezpłatnie na telefon z odpowiednim oprogramowaniem – aplikacja obejmuje aż 22 języki migowe z różnych krajów. Projekt został współfinansowany przez EACEA (Education, Audiovisual & Culture Executive Agency) w programie Lifelong Learning Leonardo da Vinci.

Internet stwarza olbrzymie możliwości w zakresie nauki na odległość. Tę metodę wykorzystano w projekcie z 2009 r. „eFESTO”, obejmującym 5 krajów (w tym Polskę). Projekt skierowany był do wszystkich niepełnosprawnych. Zakładał on naukę na odległość poprzez platformę e-learningową, zarówno dla uczniów, jak i dla osób pracujących. Jego celem było rozwinięcie kompetencji zawodowej osób niepełnosprawnych. Obejmował on:

- transfer innowacyjnych rezultatów z systemu akademickiego do systemu kształcenia zawodowego,

- metodologię, narzędzia, infrastrukturę IT,
- kursy teoretyczne dotyczące obsługi aparatury elektronicznej,
- kursy języka angielskiego.

Mimo że nauka przez Internet na ogół dociera tylko do pewnej części osób niesłyszących (mających opanowany dobrze język polski), to ma swoje zalety. Przede wszystkim niesłyszący nie jest uzależniony od miejsca zamieszkania, jak w przypadku kursów doształcających. Ponadto jedna tak stworzona platforma e-learningowa może objąć o wiele więcej osób niż tradycyjne zajęcia, kursy, więc często w przeliczeniu „na osobę” koszty organizacji danego kursu czy szkolenia są istotnie niższe (w przypadku dużego zainteresowania).

Przykładem projektu bardzo dobrze dostosowanego do możliwości osób niesłyszących jest projekt „Sign me English” (Zamigaj mi po angielsku), który powstał z inicjatywy niesłyszących uczniów szkół dla niesłyszących w Warszawie. W ramach projektu założono stronę internetową, w której znajduje się słownik w języku migowym (amerykańskim, brytyjskim i polskim), ponadto są materiały do nauki gramatyki języka angielskiego w formie filmików z językiem migowym i z napisami. Takie zastosowanie pozwala trafić do szerokiego grona odbiorców niesłyszących. Strona jest przystosowana także dla odbiorców niesłyszących z Ameryki i Anglii, chcących się nauczyć polskiego języka migowego (PJM). Partnerem tego projektu jest Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Edukacja przez Internet to nie tylko domena projektów za państwowe czy unijne fundusze, ale także czasami firm i instytucji. Jednym z ciekawych projektów, którym pochwalić się może Narodowy Bank Polski we współpracy z Polskim Związkiem Głuchych Oddziałem Mazowieckim, jest stworzenie słownika ekonomicznego w języku migowym. Jest on nie tylko dostępny w Internecie, ale także w postaci książeczki i płyty CD zawierającej słowa migowe związane z tematyką ekonomii i przedsiębiorczości.

Stacjonarne formy kształcenia zawodowego niesłyszących są na ogół o wiele chętniej finansowane niż kształcenie przez Internet. Jednak nie można zapomnieć o pozytywnym aspekcie nauki przez Internet, którym jest globalność (może dotrzeć do każdego użytkownika, który ma dostęp do Internetu) oraz jego uniwersalność (jednocześnie wiele osób może korzystać z nauki przez Internet, dane szkolenie można wykorzystać wielokrotnie oraz łatwo modyfikować do potrzeb niesłyszących oraz sytuacji na rynku pracy). Jednakże kształcenie na odległość ma także minusy. Najważniejszym ograniczeniem jest to, że nauka odbywa się praktycznie „w jedną stronę” – czyli niesłyszący nie może np. rozwiązać wątpliwości, gdy czegoś nie rozumie. Innym problemem kształcenia zdalnego jest niska motywacja niesłyszących do nauki. Niesłyszący potrzebują

bardziej grupowego kontaktu, gdyż czują się w niej pewni i w grupie niesłyszących mają większą motywację do przychodzenia na szkolenia.

Rozwijanie zainteresowań, kursy hobbystyczne

Zajęcia, koła zainteresowań czy kursy odbywane ze względów hobbystycznych są w większości organizowane przez społeczności lokalne. Można zauważyć, że głównie dominują w nich zajęcia plastyczne, warsztaty teatralne czy z pantomimy oraz zajęcia taneczne.

Ciekawą propozycją dla młodzieży do lat 30 (a więc i tej małej części osób, której dotyczy kształcenie ustawiczne) był program prowadzony przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji „Młodzież w działaniu” – gdzie młodzi mogli nadsyłać swoje własne projekty. Większość tego typu pomysłów opierała się na rozwijaniu zainteresowań czy wymianie młodzieży, dzięki której mogli poznać kultury zagranicznych krajów. Celem programu „Młodzież w działaniu” było nie tylko rozwijanie zainteresowań uczestników projektów, ale także nabycie przez nich doświadczeń w tworzeniu i koordynacji projektu.

Jednakże najczęściej tego typu zajęcia są prowadzone przez lokalne stowarzyszenia czy inne organizacje pozarządowe. Jako przykład można wymienić „Teatr-3” prowadzony przez 40 lat przez PZG w Szczecinie. W jego ramach niesłyszący uczyli się aktorstwa, pantomimy i przygotowywali się do występów. Teatr ten odniósł spore sukcesy, w ciągu wielu lat swojej działalności nawiązał kontakty międzynarodowe i wystawił wiele sztuk za granicą. PZG Oddział Łódzki również organizuje różne spotkania dla niesłyszących osób w ramach warsztatów terapii zajęciowych. W ich skład wchodzi zajęcia: komputerowe, gospodarstwa domowego, plastyczne, rzeźbiarskie i ceramiczne, wikliniarskie, teatralne i wiele innych. Towarzystwo Osób Niesłyszących (jako stowarzyszenie i fundacja) także prowadzi w Poznaniu wiele zajęć, w tym: zajęcia fotograficzne, warsztaty plastyczne (w tym m.in. *decoupage*, wyrób biżuterii, plecionkarstwo, szydełkowanie i haft i wiele innych), zajęcia z logopedami, naukę skutecznego prowadzenia gospodarstwa domowego, szkolenia przedmedyczne. Natomiast PZG Oddział Mazowiecki w Warszawie prowadzi zajęcia rozwijające zainteresowania niesłyszących, w tym: zajęcia fotograficzne, warsztaty rękodzieła artystycznego (o bardzo szerokim zakresie), czy spotkania tematyczne. Takich przykładów można wymieniać bardzo dużo.

Takie praktycznie zajęcia nigdy nie są odpłatne, na ogół są one współfinansowane przez PFRON lub inne instytucje (w przypadku PZG Oddziału Mazowieckiego działania współfinansowało przez rok Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej). Rozwijanie w ten sposób zainteresowań czy prowadzenia zajęć

hobbystycznych traktuje się jako terapie zajęciowe, tj. aktywizowanie niesłyszących, podtrzymywanie i rozwijanie ich umiejętności niezbędnych do samodzielnego funkcjonowania, co stanowi pewną formę rehabilitacji niepełnosprawnych. Głównym celem terapii zajęciowych jest aktywizowanie niepełnosprawnych, a także rozwijanie ich różnorodnych umiejętności. Termin „Warsztaty Terapii Zajęciowych” powstał w 1991 r. w ustawie o zatrudnianiu i rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych, co umożliwiło stowarzyszeniom i innym organom otrzymywanie dotacji na ich prowadzenie. Terapie zajęciowe wstępnie uznane były za rehabilitację społeczną, która miała być także formą rehabilitacji zawodowej. Stowarzyszenia, które prowadzą W TZ, dobrze znają potrzeby niesłyszących i wiedzą, jak zaspokoić ich potrzeby i sprawić, aby czuli się dobrze. Dlatego organizacje form kształcenia ustawicznego przez jednostki NGO należy uznać za system dobry i sprawdzony. Z danych wynika, że większość jednostek prowadzących warsztaty terapii zajęciowych to organizacje pozarządowe (65,3%) w 2008 r. Ponadto niesłyszący, aby dobrze się czuł, musi przebywać z grupą innych niesłyszących w miejscach, które dobrze zna i czuje się w nich pewnie, co jest jednym z głównych założeń terapii zajęciowych.

Nie ma aktualnie danych, ile jest w Polsce warsztatów terapii zajęciowych. Z danych wynika, że na rok 2008 działało 667 warsztatów, prowadzonych w większości (65,3%) przez organizacje pozarządowe. Warto zauważyć jednak, że z raportu opracowanego na zlecenie PFRON w 2004 r. wynikało również, że z roku na rok wzrastała liczba warsztatów terapii zajęciowych. Pamiętajmy jednak, że o ile dane wskazują na dużą liczbę warsztatów terapii zajęciowej, to wiele z nich jest niedostępnych dla osób niesłyszących ze względu na brak tłumacza języka migowego.

Studium przypadku: prawo jazdy

Jednym z przykładów trudności, jakie napotykają niesłyszący w trakcie kursów i szkoleń, może być kurs prawa jazdy. Jest on znakomitym przykładem z kilku powodów: z racji swojej powszechności, z racji jednolitych zasad obowiązujących wszystkich oraz ze względu na niezbędność tej kwalifikacji w życiu wielu niesłyszących.

Najistotniejszym utrudnieniem dla niesłyszących w zdobyciu uprawnień do kierowania pojazdem osobowym są egzaminy teoretyczne, gdyż, jak wcześniej wspomniano, kompetencje językowe niesłyszących w zakresie języka polskiego są bardzo często ograniczone. Egzaminy teoretyczne są napisane za trudnym dla nich językiem. Znane są przypadki, że niesłyszący odpowiadał błędnie na pytania zadawane w języku migowym (bądź napisane bardzo pro-

stym językiem polskim), a nie mógł zdać egzaminu teoretycznego ze względu na niezrozumienie zdań. W trakcie egzaminu teoretycznego tłumacz języka migowego jest dopuszczony tylko do przetłumaczenia zasad egzaminowania, niestety przed rozpoczęciem testów musi opuścić salę. Ma za to możliwość uczestnictwa w części praktycznej egzaminu (przy czym Wojewódzki Ośrodek Ruchu Drogowego nie pokrywa kosztów tłumacza).

Jak w każdym kursie dla niesłyszących, także i w kursie prawa jazdy osobom niesłyszącym niezbędny jest tłumacz. O ile nie jest większym problemem zaangażowanie tłumacza do pracy, o tyle kwestia pokrycia kosztów tłumacza jest z reguły kwestią bardzo problematyczną. W omawianym przypadku – kursu na prawo jazdy – suma zajęć teoretycznych oraz praktycznych wynosi 60 godzin. Zajęcia teoretyczne (30 h) są prowadzone zbiorczo, to znaczy liczba uczestników niesłyszących nie ma tu większego znaczenia. Ma za to znaczenie w praktycznej części kursu, której specyfika uniemożliwia tłumaczenia zbiorowe. Nietrudno się domyślić, że w tej sytuacji już sama konieczność angażowania tłumacza języka migowego wpływa na koszt projektu, w przypadku uczestnictwa większej ilości uczestników niesłyszących koszt ten wzrasta proporcjonalnie. Rzecz jasna, sami zainteresowani nie są w stanie ponieść tego rodzaju kosztów. Dlatego często korzystają z pomocy oferowanej przez okoliczne stowarzyszenia, fundacje, szkoły oraz inne podmioty realizujące różnorodne projekty zawierające w ofercie kurs prawa jazdy. Przykładem takiego projektu jest „Integracja dla samodzielności”, w ramach którego organizuje się kurs prawa jazdy dla niesłyszących w Warszawie od kilku lat. Ze środków przeznaczonych na realizację projektów zostały opłacone kursy prawa jazdy i tłumacze. Niestety, w ramach projektu nie finansowano egzaminów na prawo jazdy. Bywa też, że same Ośrodki Szkolenia Kierowców organizują zajęcia grupowe dla niesłyszących, zapewniając im tłumacza języka migowego. Tak było w przypadku OSK „Sokół” w Lublinie.

Kwestie związane z tłumaczeniem szkoleń kursów nie są jedynymi problemami, z którymi zmierzyć się muszą niesłyszący. Innym rodzajem problemu jest dostęp do materiałów, towarzyszących danej formie kształcenia. W przypadku omawianego tu przykładu kursu na prawo jazdy takimi materiałami są płyty CD z symulacjami egzaminu, interaktywnymi samouczkami, a także klasyczne materiały wydane drukiem. W przypadku osób niesłyszących próby stworzenia kompleksowych rozwiązań podjęto w ramach projektu „Migacz”, współfinansowanego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Celem tego projektu jest opracowanie w języku migowym: słownika pojęć abstrakcyjnych z zakresu prawa jazdy, kodeksu drogowego, podręcznika i zestawu ćwiczeń przygotowujących do egzaminu wraz z interpretacją znaków drogowych, kursu pierwszej pomocy, testów, instrukcji dla

użytkowników. Te wszystkie materiały mają być nie tylko dostępne bezpłatnie w sieci, ale także trafić w postaci płyt CD, DVD do ośrodków szkolenia kierowców, organizacji niesłyszących i niepełnosprawnych, a także bezpośrednio do osób niesłyszących. Jeśli uzyskany w projekcie produkt końcowy będzie wykonany zgodnie z potrzebami niesłyszących, to materiały te będą zapewne bardzo wartościowym środkiem dydaktycznym, wspomagającym kształcenie niesłyszących w zakresie przygotowania do egzaminu na prawo jazdy. Założenia projektu są bardzo ciekawe, jednak z ostatecznymi wnioskami i oceną uzyskanego produktu trzeba poczekać do jego zakończenia planowanego na rok 2015. Warto jedynie wspomnieć, że ten projekt nie ingeruje w sam przebieg egzaminu na prawo jazdy, który to, jak wcześniej wspomniano, jest największą przeszkodą do pokonania. Wojewódzkie Ośrodki Ruchu Drogowego nie mają obowiązku zapewniać tłumacza języka migowego lub tłumaczenia tekstu egzaminu na język migowy osobom niesłyszącym, ponieważ ustawa o języku migowym nie obejmuje tych instytucji.

Sytuacja z prawem jazdy dla niesłyszących jest obszarem obecnie wymagającym koniecznych zmian, przede wszystkim wprowadzenia takich modyfikacji przebiegu egzaminu, by niesłyszący nie doświadczali dyskryminacji ze względu na język. Aby rozwiązać problem z egzaminami teoretycznymi, można stworzyć dostosowaną platformę egzaminacyjną z przetłumaczonymi pytaniami na język migowy. Pomocne też może się okazać zezwolenie niesłyszącemu na rozwiązywanie testu z dodatkowym przedłużeniem czasu egzaminu, tak, aby niesłyszący miał czas przeczytać w swoim tempie tekst ze zrozumieniem.

Podsumowanie

Zgodnie z Konwencją ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych zaleca się zapewnienie osobom niesłyszącym możliwości korzystania w pełni z udziału w życiu społecznym, na równi z innymi osobami. Konwencja zobowiązuje również do umożliwienia pełnej realizacji praw człowieka i podstawowych wolności wszystkich osób niepełnosprawnych, bez jakiegokolwiek dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność. Mimo iż Konwencja została ratyfikowana, daleko do jej pełnej realizacji w praktyce kształcenia, w tym także w zakresie form kształcenia ustawicznego. Obecnie projekty kierowane do niesłyszących są realizowane przede wszystkim w większych miastach (gdzieniegdzie też i w tych, w których funkcjonują aktywnie działające skupiska niesłyszących). Bardzo często niesłyszący z mniejszych miejscowości oraz terenów wiejskich są pozbawieni jakiegokolwiek dostępu do zorganizowanych form kształcenia. Zdarza się, że uczestniczą w formach zajęć, które mają niewiele wspólnego z ich zainteresowaniami i nie są w ogóle dostosowane do ich potrzeb.

Największą rolę w procesie aktywizacji w zakresie kształcenia ustawicznego powinien pełnić samorząd lokalny, gdyż ma on możliwości dystrybucji funduszy na tego rodzaju aktywizację niesłyszących. Samorząd lokalny ma też możliwość najpełniejszego rozpoznania potrzeb niesłyszących ze swojego obszaru – miasta, gminy lub powiatu. Ponadto wsparcie to zapewnia elastyczność i niewykluczenie ludzi ze wsi, małych miast, gdzie brakuje organizacji pozarządowych zajmujących się niesłyszącymi. Natomiast, jak już wyżej sygnalizowano, konieczność zapewnienia środków na te działania nie powinna obarczać władz lokalnych.

Bibliografia

Wydawnictwa zwarte

Kruszewski, Z. P., Półturzycki, J., Wesołowska, E. A., *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, Płock 2003.

Netografia

http://www.pfron.org.pl/download/1/2389/KIERUNKI_2013.doc (30.11.2013)

<http://www.niepelnosprawni.gov.pl/niepelnosprawnosc-w-liczbach-/edukacja/> (29.11.2013)

http://www.efs.gov.pl/analizyraportypodsumowania/baza_projektow_badawczych_efs/documents/raport_koncowy_wsparcie_osob_nieslyszacych_na_ryнку_pracy.pdf (01.12.2013)

<http://www.glusiwpracy.dobrekadry.pl/> (01.12.2013)

<http://samodzielnosc.wcpr.pl/> (01.12.2013)

<http://www.niepelnosprawni.gov.pl/niepelnosprawnosc-w-liczbach-/rynek-pracy/> (03.12.2013)

<http://www.onsi.tv/> (03.12.2013)

<http://pzg.lodz.pl/index.php/wiersz-tuwima> (03.12.2013)

<http://www.spreadthesign.com/pl/> (05.12.2013)

<http://waloryzacja.llp.org.pl/content/rodowisko-e-learningowe-dla-osob-niepelnosprawnych-efesto> (05.12.2013)

<http://www.signmeenglish.pl> (05.12.2013)

<http://pzg.warszawa.pl/projekty/nbp> (06.12.2013)

<http://www.mlodziex.org.pl/program> (06.12.2013)

http://www.tonpoznan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=616:warsztaty-praktycznych-umiejnoci-dla-osob-niesyszacych-zwiskzajacych-ich-samo-dzielnosc&catid=56:ton&Itemid=96 (06.12.2013)

http://wtz.pzg.lodz.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=35&Itemid=37 (06.12.2013)

<http://pzg.warszawa.pl/u-nas-w-pzg/rehabilitacja-gluchych> (07.12.2013)

<http://www.pfron.org.pl/download.php?s=1&id=44> (07.12.2013)

<http://www.migacz.net/> (11.12.2013)

Żaneta Bartoszek
Mariusz Sak

Środki dydaktyczne w nauczaniu niesłyszących

Osoby niesłyszące żyją wśród słyszących niemal niezauważone, gdyż stanowią niewielki odsetek społeczeństwa a ich niepełnosprawność ujawnia się w sytuacjach komunikacyjnych. Skutkuje to między innymi tym, że ich potrzeby nie są uważane za istotne ani traktowane priorytetowo. Trudności, z jakimi borykają się na co dzień niesłyszący, są widoczne przede wszystkim dla osób na co dzień z nimi obcujących. Są to np. problemy doświadczane w sferze edukacji i komunikacji. Nauczanie dzieci i młodzieży niesłyszącej za pomocą metod ustnych i dźwiękowych daje mizerne efekty. Egzystencja niesłyszącego w świecie dźwięków, bycie nieprzystosowanym do odrębnych możliwości percepcyjnych, implikuje problemy na wielu płaszczyznach. Głęboko zakorzenione w społeczeństwie słyszących stereotypy skutkują widocznymi na każdym kroku problemami natury komunikacyjnej, a także barierami w relacjach społecznych.

W świecie zdominowanym przez słyszących konieczne staje się biegłe posługiwanie się językiem polskim, przynajmniej w piśmie. Zasób słownictwa niesłyszących jest na ogół niewielki. Wynika to z faktu, iż w szkolnictwie od najmłodszych lat kładzie się nacisk na rozwój języka polskiego. Język migowy w środowisku szkolnym stanowi jedynie element wspierający, a nie główny kanał komunikacyjny, umożliwiający nabywanie nowych wiadomości i umiejętności. Kształcenie dzieci niesłyszących wymaga dostosowanych do nich środków dydaktycznych.

Brak dostosowania wszelkiego typu środków dydaktycznych jest jedną z możliwych przyczyn sytuacji, w której dziecko niesłyszące jest często zagubione: uczy się czegoś, czego nie rozumie bądź rozumie jedynie fragmentarycznie, a czasem też rozumie daną informację tylko w jednym konkretnym kontekście. Niepełne rozumienie danego zagadnienia skutkuje tym, że dziecko nie potrafi odnieść poznanej wiedzy do sytuacji innej niż ta przedstawiona przez nauczyciela.



Środki dydaktyczne w nauczaniu

Jedną z wielu przyczyn doświadczania tych trudności jest brak zastosowania właściwych narzędzi do pracy edukacyjnej i terapeutycznej, czego wynikiem jest zatracanie potencjału rozwojowego niesłyszącego dziecka. Środki dydaktyczne, według W. Okonia (1998), należy podzielić na proste oraz złożone.

W grupie prostych środków dydaktycznych znajdujemy środki słowne (wszelkie teksty) i środki wzrokowe (wszelkie mapy, wykresy, infografiki, wszystko, co można obejrzeć). Ze zrozumiałych względów najlepsze dla uczniów niesłyszących są środki wzrokowe. Istnieje bardzo prosta zasada w dydaktyce niesłyszących: opieranie się wyłącznie na środkach słownych charakteryzuje się bardzo niską skutecznością. Preferowany jest wizualny kanał informacyjny. Takie podejście jest zgodne z najnowszymi osiągnięciami w odniesieniu do badań sfery poznawczej u uczniów niesłyszących, zgodnie z którymi między słyszącymi a niesłyszącymi istnieją różnice w sposobie przyswajania wiedzy, nie zaś deficyty.

Ogromne możliwości w zakresie kształcenia oferują środki złożone: tablice interaktywne, prezentacje multimedialne, wykorzystanie komputerów i tabletów. Narzędzia te oferują coś, czego nie można zaimplementować w środkach prostych: tłumaczenie danej kwestii na język migowy. Praktyka dowodzi, że właśnie te środki dydaktyczne mają największą skuteczność w nauczaniu niesłyszących.

Specyfika nauczania niesłyszących a dostępne środki dydaktyczne

Analizując kwestię nauczania niesłyszących, należy zadać pytanie: jaki jest cel tego nauczania. Tak sformułowane pytanie może wzbudzać zdziwienie, jednak nie u praktyków nauczania niesłyszących, szczególnie tych, którzy pracują ze starszą młodzieżą.

W pierwszych latach nauki szkolnej dziecko niesłyszące, poza realizacją podstawy programowej, jest uczone kompetencji językowej w zakresie posługiwania się językiem polskim. Jak wskazują badacze, dziecko niesłyszące zazwyczaj przychodzi do szkoły z deficytami językowymi, jednak z racji oralnego sposobu kształcenia kompetencje te są kształtowane zazwyczaj jedynie w podstawowym zakresie. Konsekwencją tego stanu rzeczy są duże trudności w posługiwaniu się językiem polskim nawet po kilkunastu latach nauki. Z kolei postulowane przez ekspertów nauczanie dwujęzyczne jest w naszym kraju na chwilę obecną realizowane – z różnych przyczyn – szczątkowo.

Nauczanie to polega na, w najogólniejszym ujęciu, uczeniu dzieci kompetencji komunikacyjnych w języku polskim, bazując na rozwiniętych kompetencjach komunikacyjnych w języku migowym.

Niezależnie od rodzaju wybranej metody istotną rolę w procesie kształcenia odgrywają środki dydaktyczne. Według Okonia (nowy słownik) są to przedmioty materialne służące usprawnieniu procesu nauczania – uczenia się. Istnieją różne klasyfikacje środków dydaktycznych (Okoń, Bereźnicki), jednak z interesujących nas względów należy wyróżnić dwie główne grupy: nastawione na aspekt audytywno-werbalny, czyli te, które angażują resztki słuchowe oraz wykorzystują indywidualne możliwości aparatu mowy dziecka, jak również nastawione na aspekt wizualny.

Skupiając się w tym artykule na osobach niesłyszących, powstaje pytanie, jak powinny być tworzone środki dydaktyczne dla niesłyszących. W polskiej literaturze poświęconej zagadnieniom nauczania niesłyszących istnieją szczątkowe informacje na ten temat, gdyż zagadnienie to nie jest częstym przedmiotem badań naukowych (m. in. Szczepankowski 1998, 1999, Gunia 2001, Sak 2004). W rzeczywistości tematyka dostępności treści audiowizualnych jest przedmiotem analiz w odniesieniu do treści internetowych (por. Web Content Accessibility Guidelines 2.0). Nie należy się dziwić, wszak tendencja do usieciowienia narzędzi dydaktycznych wydaje się nieodwracalna. O ile wytyczne WCAG są same w sobie związane, o tyle dokumentacja towarzysząca tym wytycznym jest niezwykle bogata i o znacznej objętości (ok. tysiąca stron).

Najważniejsze zasady, które obowiązują w odniesieniu do środków dydaktycznych stosowanych w edukacji uczniów niesłyszących, to:

- 1) Pełna transkrypcja tekstowa wszelkich elementów dźwiękowych (filmy, muzyka, animacje, audycje, etc).
- 2) Prosty, nieskomplikowany język treści tekstowych.
- 3) Jasna, logiczna, przejrzysta, sformatowana struktura treści tekstowych, tak, by był jasny i czytelny podział na poszczególne sekcje dokumentu.
- 4) Tekstowi powinien towarzyszyć słowniczek trudniejszych wyrazów w nim użytych oraz objaśnienie ważniejszych pojęć i słów kluczowych. Nie powinno się stosować długich tekstów z nadmiernie szczegółowym objaśnieniem danej kwestii.
- 5) W przypadku materiałów odtwarzanych (filmy, audycje, animacje) należy dać uczniowi czas na przeczytanie treści wyświetlanych w formie napisów.
- 6) Jeżeli dany środek dydaktyczny ma też funkcję weryfikującą wiedzę, należy w pytaniach używać słownictwa wykorzystywanego w tym środku dydaktycznym.



- 7) Należy bezwzględnie umożliwiać dostęp do wszystkich treści zawartych w danym środku dydaktycznym uczniom niesłyszącym posługującym się językiem migowym, w tym celu należy dokonać tłumaczenia tych treści na polski język migowy.

„Papierowy smok” jako przykład środka dydaktycznego

Jedną z bardziej owocnych form wspierania procesu edukacyjnego dziecka jest kontakt z książką. Dzieci bardzo chętnie słuchają i czytają bajki – o ile je rozumieją, a zatem należy odpowiednio dobrać lekturę. Świat realny przeplatający się z bajkowym tworzy dziecku przestrzeń, w której może się odnaleźć i poczuć się bezpiecznie (Bautusz-Sontag, 2013, s. 20). Bajki kształtują wzorce osobowe, zwiększają wrażliwość, pozwalają na zmianę sposobu myślenia. Właściwie dobrane utwory prezentują reguły, które rządzą światem. Umożliwiają odbiorcy utożsamienie się z bohaterem i przeżywanie wraz z nim przygody, a przede wszystkim dostarczają wiele radości (Molicka, 1999, s. 22). Identyfikacja z postacią pozwala dziecku na przezwyciężenie jego trudności, problemów i smutków. Przeżywanie sytuacji trudnych dla czytelnika, zaaranżowanych w bajkowej przestrzeni umożliwia mu pogodzenie się z trudnościami, a także uświadomienie i nazwanie istoty problemu. Projekcja zmartwień dziecka zaaranżowana w magicznym świecie pozwala mu na zrozumienie uczuć, które nim kierują (Krasoń, 2000, s. 175). Uczestnictwo w przygodzie ukazuje mu świat wartości, uczy rozpoznawać i wyrażać emocje, przy czym rozwija wyobraźnię. Kontakt z bajką ma również znaczący wpływ na kształtowanie się osobowości, stosunków międzyludzkich oraz wartości moralnych. Bajka ukazuje dziecku świat w uproszczonej wersji tak, aby mógł go zrozumieć, poznać, zgłębić.

Kompleksowo dobrane utwory literackie uwzględniają:

- poziom rozwoju dziecka, a w szczególności jego potrzeby emocjonalne, poznawcze;
- walory edukacyjne;
- wartości terapeutyczne (Zalewski, 2011, s. 16).

Odpowiednio dopasowana i wykorzystana książka może być nie tylko zabawką w rękę dziecka, lecz będzie ona napędzać do podejmowania bardziej złożonych działań. Potrzeba u młodego człowieka obcowania ze słowem piśmianym jest następstwem mądrze przeprowadzonego procesu edukacyjnego.

Słyszący rodzice niesłyszących dzieci napotykać na trudności podczas wspólnej próby czytania książek swoim pociechom, ze względu na różnice w poziomie językowym niesłyszących dzieci, w odniesieniu do ich słyszących rówieśników. Mając na względzie aspekty kluczowe w komunikacji z osobami

nieślyszącymi, niezwykle ważną rolę pełni mimika twarzy. Z przeprowadzonych badań wynika, że rodzice dzieci nieślyszących napotykJają na ogromne problemy pod względem ulokowania dziecka w pozycji dogodnej do jednoczesnego śledzenia tekstu, jak i twarzy rodzica. Tylko dzięki obu interakcjom dziecko jest w stanie zarówno rozwijać aspekty językowe, jak i przeżywać emocje, które towarzyszą czytaniu bajki.

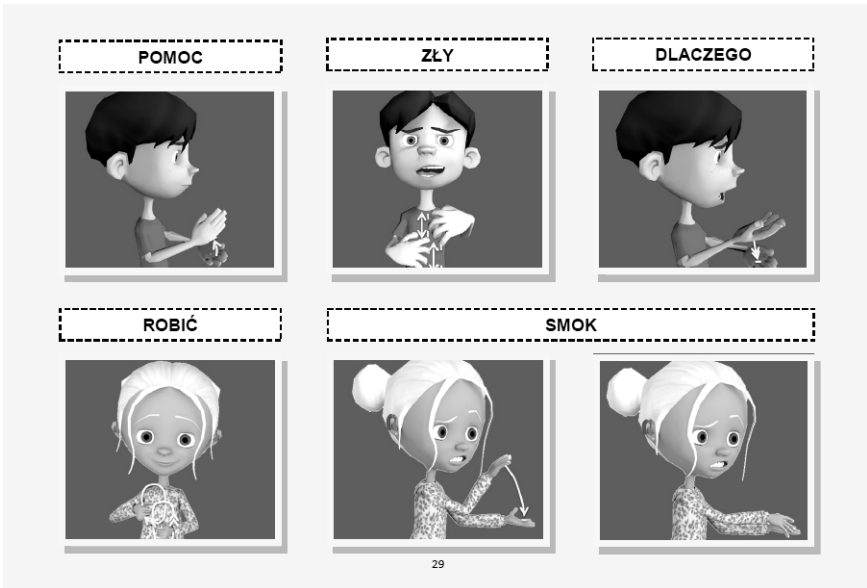
Studia przypadku prowadzone na Uniwersytecie Tel Aviv w Izraelu dowodzą, że odpowiednio prowadzona edukacja literacka rozwija świadomość fonologiczną, polepsza rozumienie tekstu pisanego, a ponadto przyczynia się do poprawy wymowy. Aby osiągnąć wyżej wymienione cele nie wystarczy jedynie dziecku głośno czytać. Istotne są dodatkowe wyjaśnienia rodziców dotyczące obrazków znajdujących się w czytanej książce. Ponadto w trakcie aktywnego czytania należy dziecku zadawać pytania i proponować odpowiedzi. Przy powtarzającej się interakcji z książką dziecko pozyska schematy, niezbędne do prawidłowego budowania zdań i rozwinięć umiejętność opowiedzenia historii zawartej w książce. Zaangażowanie rodzica w przekazanie informacji przekłada się na treści asymilowane przez dziecko (Aram, Most, Mayatit, 2006, s. 210). Udowodniono, że czytanie bajek z tłumaczeniem na język migowy bardziej angażuje nieślyszące dzieci. Rezultaty badań wykazały również, że czytanie bajek z tłumaczeniem znaczenia słów przez rodzica polepsza umiejętności werbalne dzieci poza środowiskiem domowym (Ezell, Justice, Brunello, 2000, s. 121–140).

W początkowym okresie zapoznawania dziecka z bajką nie powinno się przywiązywać nadmiernej uwagi do nieznanych dziecku słów. Uwagę podopiecznego należy kierować ku treści i przesłaniu, jakie niesie ze sobą lektura. Nieznane pojęcia nabiorą sensu przy kolejnych spotkaniach z książką (Schleper D. R, 1996). Czytanie ma stanowić zachętę do wspólnej zabawy oraz spędzenia czasu w konstruktywny sposób. Podczas czytania utworu konieczna jest adaptacja treści w sposób tożsamy z odbiorem tekstu przez dziecko. Narzucanie swojego punktu widzenia może zostać odebrane jako negatywny bodziec i swoisty komunikat „mylisz się”. Bardziej optymalną reakcją opiekuna jest wzmocnienie dziecka poprzez utwierdzenie go o jego właściwym odbiorze treści. Pobudza to kreatywne myślenie i utwierdza w przekonaniu, że przygoda z literaturą to dobra zabawa. Takie dziecko z pewnością niejednokrotnie powróci do czytania książek.

Do niedawna nie było w Polsce książki przystosowanej do potrzeb nieślyszących dzieci. Zazwyczaj książki pisane dla słyszącego społeczeństwa, zawierają wielowątkową fabułę i trudne słownictwo, którego nieślyszące dzieci nie rozumieją. Powstała niedawno książka pt. *Papierowy Smok* dedykowana jest dla

wszystkich dzieci, a zwłaszcza niesłyszących i słabosłyszących. Pozycja nie tylko porusza tematykę osób niesłyszących, ale także spełnia funkcję dydaktyczną i wychowawczą. Posiada ona duże, wyraźne obrazki oraz dialogi zobrazowane ilustracją osoby mówiącej. Ponadto dialogi są oparte na prostym słownictwie, tak, aby każde dziecko mogło je zrozumieć. Książka posiada również kluczowe słownictwo występujące w bajce zobrazowane w postaci znaków polskiego języka migowego, których głównym celem jest pomoc w zrozumieniu bajki, jak również nauka nowych, nieznanych dla dziecka słów w jego naturalnym języku. Książka zabiera dzieci w magiczną przygodę do zaczarowanej krainy. Głównymi bohaterami książki jest rodzeństwo: niesłysząca dziewczynka o imieniu Ula i jej słyszący brat Tomek. Dzieci spędzają wakacje na wsi u swojej babci. Odnajdując przejście do tajemniczego świata, ruszają ku przygodzie i spotkaniu z zaczarowanym papierowym smokiem.

Ilustracja 1. Strona z książki pt. *Papierowy Smok* obrazująca przedstawienie kluczowych słów w języku migowym



Ilustracja 2. Strona z książki pt. *Papierowy Smok* obrazująca przedstawienie dialogu między bohaterami



Ula, chodź do domu! Robi się ciemno!



Dobrze, ale zobacz co narysowałam.

Tomek podszedł do Uli. Zobaczył na jej rysunku piękne czerwone i żółte kwiaty.



Pięknie narysowałaś, kwiaty wyglądają jak żywe.

11

Książka stanowi pomoc nie tylko dla niesłyszących i słabosłyszących dzieci, lecz również dla słyszących rodziców niesłyszących dzieci, którzy najczęściej nie znają języka migowego. Z tej pozycji również mogą skorzystać słyszące dzieci, które mają niesłyszących rodziców – tak zwanych dzieci CODA. *Papierowy Smok* nie jest lekturą zamkniętą tylko i wyłącznie dla niesłyszących odbiorców, może służyć jako wspierające narzędzie również dla wszystkich dzieci. Maluchy z uwagi na brak styczności nie rozumieją specyfiki i odmienności niesłyszących kolegów. Przeżywanie wspólnie przygody z bohaterami stanowi bodziec do zainteresowania się odmienną kulturą i językiem migowym. W budowaniu pozytywnych relacji pomagają zrozumienie, dzięki niemu i na jego podstawach rodzi się koleżeństwo. Książka w rękach słyszącego dziecka może stanowić załączek zapoznania z Kulturą Głuchych, pobudzić zainteresowania i przyczynić się do rozwoju tolerancji oraz zrozumienia w budowaniu fundamentów integracji. Wspomaga to rozwój światopoglądu, a przede wszystkim zapobiega nieufności i wrogemu nastawieniu.

Pozycja w sposób kompleksowy realizuje założone cele zobrazowane na poniższym schemacie.

Schemat1. Cele terapeutyczno-edukacyjne książki pt. *Papierowy Smok*



Książka *Papierowy Smok* jest swego rodzaju eksperymentem, przeciera ona drogę na polskim rynku. Została ona rozprowadzona po placówkach, w których przebywają niesłyszące i słabosłyszące dzieci. Pozytywne opinie dotyczące książki świadczą o zainteresowaniu oraz potrzebie tworzenia książek tego typu, jak również materiałów dydaktycznych dla dzieci w języku migowym.

Generowanie inicjatyw tego typu skierowanych do niesłyszących dzieci jest kluczowe, gdyż przedstawienie treści edukacyjnych w ciekawy sposób, wpływa na globalny rozwój czytelników, a także pozwala rozwijać drzemiący w nich potencjał. Zastosowanie wszelakich, alternatywnych środków dydaktycznych dostosowanych do możliwości percepcyjnych odbiorców jest niezmiernie ważne i umożliwi niesłyszącym oraz słabosłyszącym dzieciom równy dostęp zarówno do edukacji, jak i kultury.

Zakończenie

Omówiona w artykule kwestia dostępności środków dydaktycznych dla uczniów niesłyszących w żaden sposób nie wyczerpuje tematu. Spełnia raczej rolę sygnalizatora niezwykle ważnej kwestii dostępu dzieci i młodzieży niesłyszącej do środków dydaktycznych, które są dostosowane nie tylko do ich potrzeb językowych, lecz także do potrzeb społecznych: kształtowania ich tożsamości, wzmacniania samooceny i innych. Ciekawość świata, otwartość umysłu i chłonność wiedzy, jaką dziecko przejawia, nie może być tłumiona. Wydaje się, że dostosowanie istniejących oraz tworzenie nowych, dedykowanych uczniom

niesłyszącym środków dydaktycznych, jest jednym z najłatwiejszych do zaimplementowania zadań, jakie można podjąć.

Bibliografia

- Aram D., Mayatit H., Most T., *Contributions of Mother-Child Storybook Telling and Joint Writing to Literacy Development in Kindergartners With Hearing Loss*, „Language, Speech, and Hearing Services in Schools”, 37/2006.
- Bartoszek Ż., *Papierowy Smok*, Chorzów 2013.
- Bautusz-Sontag A., *Literatura w terapii dzieci*, Katowice 2013.
- Ezell H., Justice L., Parsons D., *Enhancing the emergent literacy skills of pre-schoolers with communication disorders: A pilot investigation*, „Child Language Teaching and Therapy”, 16/2000.
- Gunia G., *Komputer w edukacji uczniów głuchych*, [w:] S. Mihilewicz (red.), *Dziecko z trudnościami w rozwoju*, Kraków 2001.
- Krasoń K., *Rozumienie i wyjaśnienie przeżywanego tekstu a komunikacja metaforyczna w pracy z dzieckiem potrzebującym wsparcia*, [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, Bydgoszcz 2000.
- Molicka M., *Bajki terapeutyczne dla dzieci*, Poznań 1999.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. Żak, Warszawa, 1998.
- Sak M., *Elementy edukacji specjalnej z wykorzystaniem komputera w szkołach dla uczniów niesłyszących i uczniów z upośledzeniem umysłowym*, „Nasze Forum” 3/4/2004
- Schleper D. R., *15 Principles for Reading to Deaf Children*, Pre-College National Mission Programs, Gallaudet University Washington DC 1996.
- Szczepankowski B., *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, WSiP, Warszawa 1999.
- Szczepankowski B., Lemirowski A., *Komputer w pracy z dzieckiem z uszkodzonym słuchem*, [w:] Łaszczyka J. (red.), *Komputer w kształceniu specjalnym: wybrane zagadnienia: praca zbiorowa*, Warszawa 1998.
- Web Content Accessibility Guidelines, www.w3.org/TR/WCAG20/, dostęp: 03.02.2014.
- Zalewski M., *Wspomaganie rozwoju dziecka w środowisku rodzinnym. Program rewalidacji indywidualnej*, Toruń 2011.



Ewelina Moroń
Grzegorz Zarzeczny

Głuchy – językowe podstawy stereotypu⁵⁷

We współczesnym dyskursie o głuchocie wyróżnić można dwie główne perspektywy. Ich najbardziej charakterystycznymi eksponentami są dwie różne konceptualizacje kluczowego pojęcia: osoby głuchej. Z jednej strony jest to *głuchy* zapisywany małą literą – pojęcie określa osoby, których słuch jest uszkodzony w stopniu znacznym i głębokim. Termin uwzględnia głównie medyczny aspekt głuchoty pojmowanej jako niepełnosprawność, jest także używany w znaczeniu neutralnym. Z drugiej strony istnieje pojęcie *Głuchy*, często, (choć nie bezwyjątkowo) zapisywane dużą literą, które oznacza „osobę obdarzoną odrębną tożsamością kulturowo-społeczną i/lub walczącą o nią”. Jest to człowiek świadomy własnej inności, języka (PJM) i kultury. Brak słuchu oznacza tu szansę do przestrzennego postrzegania rzeczywistości, do symultanicznego, złożonego wyrażania swych uczuć, myśli dzięki ruchom rąk oraz do stworzenia własnej kultury.

Nietrudno zauważyć, że drugie z wymienionych ujęć jest o wiele mniej popularne. Z pewnością jest to wynikiem krótszej historii tej perspektywy (w Polsce ok. dwóch dekad²⁵), wydaje się jednak, że nie jest to wyłączna przyczyna. W niniejszym tekście chcemy skupić się na tym właśnie aspekcie asymetrii znaczeń konstruujących dyskursywny obraz głuchego. Kluczową rolę odgrywa tu relacja między elementami językowego (m.in. Anusiewicz 1995, Bartmiński 2006, 2007) i dyskursywnego (Czachur 2011) obrazu świata.

Kategorie analityczne: JOS – DOS – stereotyp

Językowy obraz świata (JOS) to najważniejsza kategoria językoznawstwa zorientowanego kulturowo. Jej korzenie wywodzą się z XVIII/XIX-wiecznej filozofii niemieckiej (m.in. J.G. Herdera oraz W. Humboldta), a jedna z najwcześniejszych lingwistycznych definicji mówi o:

²⁵ Za początek naukowej perspektywy polskiej tradycyjnie uznaje się artykuł M. Farrisa (13–26/1994), gdzie pierwszy raz pojawia się termin „Polski Język Migowy” w odniesieniu do języka naturalnego.

zawartej w języku interpretacji rzeczywistości, którą można ująć w postaci zespołu sądów o świecie. Mogą to być sądy bądź to utrwalone w języku, w jego formach gramatycznych, słownictwie, kliszowatych tekstach (np. przysłów), bądź to przez formy i teksty z języka implikowane (Bartmiński, 1990, s. 110).

Podobnie JOS definiowany był przez R. Tokarskiego (2001, s. 366) i J. Anusiewicz (1995, s. 110). Grzegorzycową (1990, s. 41), która widziała w nim przede wszystkim „strukturę pojęciową utrwaloną w systemie danego języka, czyli w jego właściwościach gramatycznych i leksykalnych realizującą się w języku, za pomocą tekstów wypowiedzi”.

Wprawdzie od samego początku dostrzegano, że JOS kształtowany jest z określonego punktu widzenia determinującego treść i strukturę treści słów i całych wypowiedzi oraz wstępną kategoryzację przedmiotu, jak i implikujące określoną perspektywę, w jakiej ukazany jest przedmiot (Bartmiński, 1990, s. 111–117), niemniej jednak najważniejszym aspektem tej kategorii jest jej ukierunkowanie na uniwersalność dla danego obszaru językowo-kulturowego. Na JOS składają się elementy najbardziej powszechne, typowe, potoczne, a równocześnie charakterystyczne, relewantne kulturowo. Z tego względu podstawową kategorią opisu stał się stereotyp (rozumiany jako kategoria poznawcza, a nie w potocznym, negatywnie nacechowanym znaczeniu):

subiektywnie determinowane wyobrażenie przedmiotu obejmujące zarówno cechy opisowe, jak i wartościujące obraz, oraz będące rezultatem interpretacji rzeczywistości w ramach społecznych modeli poznawczych. To rozumienie stereotypu uwzględnia zarówno aspekt semantyczny, jak i formalny, nie przeciwstawia stereotypów językowych (formalnych) stereotypom mentalnym, raczej przeciwnie – łączy je w szerokim zakresie. Stereotypy możemy badać, jako ustabilizowane (reprodukowane z pamięci) połączenia semantyczne i/lub formalne, stereotypizacja obejmuje, bowiem płaszczyznę semantyczną języka (tę w pierwszej kolejności) i formalną (Bartmiński, 1998, s. 64).

Zakres stereotypu (wydzielony z ogółu sądów o przedmiocie, zwłaszcza sądów nietypowych i przypadkowych) można określić na podstawie:

- systemu języka (form gramatycznych, derywatów słowotwórczych i semantycznych, frazeologii),
- badań ankietowych,
- tekstów (wypowiedzi) funkcjonujących w określonych aktach mowy (Bartmiński, 1998, s. 66–67).



Cechy systemowe są najmniej liczne, ale równocześnie najbardziej utrwalone – stanowią centrum stereotypu danego pojęcia.

Równocześnie kategorie te z racji swojego *dlugiego trwania* do pewnego tylko stopnia nadają się do opisu pojęć współcześnie niestabilnych, tj. takich, których znaczenie jest dopiero negocjowane lub też renegocjowane jest znaczenie dotychczas powszechne. W takiej sytuacji bardziej adekwatna wydaje się zbudowana na wzór JOS kategoria dyskursywnego obrazu świata (DOS), tj. „jednostka dynamiczna, otwarta, elastyczna, będąca wynikiem ścierania się różnych strategii sporów, antagonizmów, władzy, siły interpretacji itd. (...), każdorazowa aktualizacja matrycy kulturowej, przy czym aktualizacja wzbogacająca może być o liczne zmiany, pewne elementy są eliminowane, nowe przybywają” (Czachur, 2011, s. 87).

W przypadku dyskursu²⁶ o głuchocie mamy do czynienia właśnie z tego typu sytuacją. Grupa dominująca, czyli społeczeństwo słyszące, ma większe możliwości formułowania norm i kształtowania znaczeń w języku, ustala zatem własną interpretację głuchoty (nienormalność fizjologiczna/ deficyt sensoryczny połączone z nienormalnością intelektualną). Dzięki temu sprawę istotną dla tej grupy, czyli rehabilitację artykulacji mowy, uważa się za ważną społecznie. Kolejnym etapem jest specjalizacja (unaukowanie) działań, co pozwala na ich legitymizację i przyjęcie za naturalne. Z kolei w grupie zagłuszanej, polskich Głuchych, narasta opór wobec uprzedmiotawiających działań rewalidacyjnych. Głusi posługujący się polskim językiem migowym, świadomi własnej tożsamości, uznają się bowiem za mniejszość językowo-kulturową, a nie za niepełnosprawnych (por. Moroń, 2011, s. 157–169). Jednocześnie asymetria sytuacji pozajęzykowej ma swoje odbicie w asymetrii środków dyskursywnych – grupa dominująca w kreowaniu własnego znaczenia korzystać może z zasobu JOS, tj. wykorzystywać ustabilizowany stereotyp głuchego w języku polskim.

Głuchy – analiza słownikowa

Jak w takim kontekście wyglądałby stereotyp głuchego? Analiza polega na prześledzeniu rozwoju semantyki tego wyrazu, jak i istotnych form od niego wywodzonych, ostatecznym zaś celem jest dotarcie do tych elementów, które decydują o stereotypowym postrzeganiu osób głuchych. Wydaje się przy tym, że najistotniejsze tutaj będą nie tyle poszczególne znaczenia leksemu (czy: znaczenia poszczególnych leksemów) jako takie, ile motywacje decydujące o kolejnych neosemantyzacjach. Niniejsza praca polega na stworzeniu pew-

²⁶ W trzecim ze znaczeń wymienianych przez T. Piekota (2014, s. 16).

nego uporządkowania poszczególnych znaczeń z wyszczególnieniem tych, które mogą (lub mogły mieć) wpływ na stereotypowe postrzeganie głuchych. Podstawę opracowania stanowi materiał zawarty w słownikach języka polskiego (ogólnych, etymologicznych, frazeologicznych). Bardzo podobną analizę przeprowadziła E. Rudnicka (2011, s. 65–77) w swym studium poświęconym rozpodobnieniu semantycznemu wyrazów. Różnica dotyczy jedynie zakresu materiału: w przypadku znaczeń słownikowych badaczka ograniczyła się tylko do najważniejszych z nich, uwzględniła z kolei również dane z tekstów kliszowych (przysłowia). W zakresie stereotypizacji osób głuchych oba teksty można, zatem widzieć jako komplementarne względem siebie.

Głuchy

Według A. Brücknera (SEJP, s. 145) pochodzenie wyrazu *głuchy* jest niewątpliwie prasłowiańskie, późniejsi etymolodzy wskazują źródłostów praindoeuropejski (ESJP, s. 439; NSEJP, s. 159–160; SEBor, 165; SESł, s. 295–296). Rdzeń, na którym jest ów wyraz oparty, jest tym samym, jaki występuje w wyrazie *głupi*, jako że w obu przypadkach chodzi o osoby „niezważające na głos ludzki”. Szerzej omawia to A. Bańkowski (ESJP, s. 439), zauważając, że pokrewieństwo to jest widoczne zarówno na gruncie języków słowiańskich, jak i w „zbieżności pojęć głuchoty, niemoty i głupoty w dawnych czasach: nie dosłyszawszy pytania głuchy odpowiada od rzeczy”. Jest to jednocześnie pierwsza z cech silnie obecnych w znaczeniu wyrazu *głuchy*, co znajduje potwierdzenie m.in. w danych z innych języków. Trzeba przy tym podkreślić za M. Stachowskim (2012, s. 127–132), że etymologicznie oba te znaczenia nie tyle pochodzą od siebie, ile wywodzą się od bardziej ogólnego ‘słabo, źle słyszalnego’. Poza wymienionymi trzema znaczeniami funkcjonują też: ‘niemy, cichy’, ‘niejasny’ oraz ‘nie ten zwykły, nie ten właściwy’ przy nazwach botanicznych lub zoologicznych. W przypadku leksemów odnoszących się do ludzi, widoczne jest powiązanie braku słuchu z niezdolnością werbalnego porozumiewania się, dalej następuje złagodzenie tej cechy (czyli możliwości wydawania dźwięków) w kierunku słabej słyszalności. Jednak z punktu widzenia komunikacji słaba słyszalność jest wadą, stąd, być może, przeniesienie cechy niezrozumiałości również na mowę („głucho o tym mówią”) czy dalej – na komunikat pisany („głucho piszą”). Wydaje się, że negatywna waloryzacja *głuchoty* leży u podstaw znaczeń botanicznych i zoologicznych: przykładowo *głucha pokrzywa* czy *głuchy gawron* to nic innego, jak ‘zła pokrzywa’ czy ‘niewłaściwy gawron’ – egzemplarze nieposiadające pożądanых cech (analogicznie do człowieka nieposiadającego słuchu).

Kolejne znaczenia przynosi *Słownik polszczyzny XVI w.* (SPXVI, s. 432–434): pierwsze to uszczegółowienie zachowania wynikającego z głupoty – ‘niezdolny do zrozumienia oczywistych prawd’. Z nim wiąże się też rozumienie ze sfery mentalnej: ‘upośledzony umysłowo’ oraz mentalno-religijnej: ‘opętany’ czy ‘tknięty szałem religijnym’ (również jedynie w znaczeniu *furor diabolocus* nie *divinus*). Warto przypomnieć, że upośledzenia umysłowego i opętania w owych czasach nie rozróżniano (tj. upośledzenie umysłowe traktowane było jako przejaw działalności sił nieczystych), więc w obu przypadkach chodzi zasadniczo o ten sam stan. Dalej następują rozszerzenia świadczące o celowym działaniu osoby *głuchej*: ‘niechący słuhać’ oraz ‘milczący’ – w obu przypadkach stosowane wobec osób, które mogłyby słuhać lub mówić, lecz tego nie robią. Tu także odnotowane jest znaczenie wywodzące się z wcześniejszego ‘słabo brzmiący’ – ‘mało dźwięczny’ (w odniesieniu do przedmiotu dźwięk wydającego) oraz ‘o słabej akustyce’ w przypadku miejsca, gdzie właściwość taka następuje. Kolejnym znaczeniem lokatywnym jest ‘pozbawiony wszelkich dźwięków’, rozumiane także w wymiarze opozycji: „świat człowieka (dźwięków) – świat obcy”, czego efektem jest ujmowanie *głuchego, jako* ‘odludnego’. Podobnie być może motywowane jest znaczenie ‘pusty’. Konkretne doświadczenie lasu, jako terenu obcego (nieoswojonego, wrogiego) utrwaliło się w metaforze *głuchy las (świata tego)* – ‘świat ze wszystkimi niebezpieczeństwami’, w ten sam sposób powstało rozumienie *głuchego, jako* ‘głębokiego’ (lasu, oceanu etc.). Brak dźwięków stał się podstawą temporalnego rozumienia wyrazu *głuchy* – ‘czas, w którym obowiązuje cisza’ np. w konstrukcji *głucha niedziela* (‘trzecia niedziela Wielkiego Postu’). Wcześniejszą intuicję dotyczącą terminologii odnoszącej się do flory potwierdza pojawiające się w takim kontekście znaczenie ‘nierodzący, niedający owoców’. Cecha „braku”, prymarnie oznaczająca „brak słuha”, poza powyższym przykładem mogła determinować również inne rozszerzenia metaforyczne, jak np. w wyrażeniu *głuche hemoroidy* tj. ‘hemoroidy niekrwawiące’.

Do powyższych znaczeń dodać można kolejne, zawarte w słowniku S.B. Lindego (SJPLin, s. 66–67): ‘nieubłagany’, (czyli ‘niesłuchający błagań’), ‘błahy, nieistotny’ (być może ze względu na słabą słyszalność lub „brak”) oraz specjalistyczne rozumienie z zakresu terminologii wojskowej: *głuche strzelanie* (kalka francuskiego *bo-ulets sourds*), czyli ‘strzelanie na rozprysk, strzelanie rykoszetami’, którego powstanie Linde tłumaczy: „bo ponieważ do nich mało prochu potrzebować się zwykło, przeto też i huk z wypalanej armaty w tym razie mało słyszeć się daje” – podstawą przeniesienia jest, zatem jedno z wcześniejszych znaczeń: ‘słabo brzmiący’.

Słownik wileński (SJPWil, s. 353) uzupełnia powyższe zestawienie jedynie dwoma terminami specjalistycznymi o dość niejednoznacznej motywacji:

z zakresu myślistwa pochodzi *głucha jesień*, które tłumaczy jako 'gdy z drzewa liście poodpadały i zające tak w roli przysiadają, że je ledwie najechawszy wzruszyć można', oraz z zakresu leśnictwa *głuchy las* – 'las, w którym znajdują się bagna'. Można jedynie przypuszczać, że – biorąc pod uwagę specjalistyczne pochodzenie tych wyrażen – w obydwu przypadkach kolejny raz chodzi o podkreślenie „braku” – tu: braku zwierzyny, na którą chce się polować, lub która nie zamieszkuje terenów bagiennych, aczkolwiek pozostaje to jedynie hipotezą, jako że równie dobrze można np. wywieść znaczenie *głuchego lasu* – 'lasu bagnistego' z niebezpieczeństwa, jakie stanowi on dla człowieka. Warto może od razu dodać, że autorzy *Słownika warszawskiego* (SJPWar, s. 851–852), przytaczając za słownikiem Orgelbranda zarówno konstrukcję *głucha jesień*, jak i jej tłumaczenie, dodają własne objaśnienie 'jesień późna, głęboka'²⁷, wydaje się jednak, że podana przez nich definicja, słuszna oczywiście pod względem odniesienia przedmiotowego, nie ujmuje właściwie motywacji omawianego – specjalistycznego – wyrażenia.

Inne znaczenia podane w tym słowniku to przede wszystkim uszczegółowienia znanych już definicji: 'obojętny na coś', 'niewzruszony', 'nieugięty', 'nieużyty' to pochodne znaczenia 'nieubłagany'; ze znaczenia 'cichy' wywodzi się 'spokojny' (działanie jest tutaj utożsamione z dźwiękami, analogicznie jak w przeciwstawnych wyrazach *wrzawa* czy *zgiełk*) oraz 'drzemiący', (gdy ktoś śpi, jest – zazwyczaj – cichy); z 'błahego' – synonimy 'bagatelny' i 'niemający znaczenia' oraz rozszerzenia 'nieuzasadniony' i 'urojony' – zdarza się, że zjawiska są błahe, gdyż nie mają podstaw, są wyłącznie zmyśleniem. Cechę „braku” wykorzystują konstrukcje *głucha siekiera* ('tępa') oraz *głuchy dqb* ('późno rozwijający liście, bezlistny').

W słownikach ogólnych wydanych po roku 1945 (SJPDor, s. 1182–1183; SJP-Szym, s. 626; SWJP, s. 277; PSWP, s. 362–363; ISJP, s. 457; USJP, s. 1030) pojawia się pięć kolejnych rozszerzeń znaczenia wyrazu *głuchy*. W wyrażeniach *głuche wieści*, *głuche plotki* (SWJP) przyjmuje on znaczenie 'nieujawniający się, tajny, ukryty', co w łatwy sposób można wywieść z definicji 'cichy' – plotki powtarzane są cicho, by ich „nadawca” i „odbiorca” pozostali ukryci. Znacznie to przeniesione zostaje następnie w sferę mentalną – według słownika pod redakcją B. Dunaja *głuchy żal* czy *głucha rozpacz* to uczucia czy emocje 'nieujawniane, tłumione w sobie'. Inaczej definiuje je S. Skorupka (SFJP) – 'silne, mocne, głęboko w kimś tkwiące' oraz H. Zgółkowa (PSWP) – 'pozostawiające głębokie i trwałe piętno',

²⁷ Definicję tę przyjmują również niektóre współczesne słowniki ogólne oraz np. S. Skorupka (SFJP, s. 247).



co zasadniczo można widzieć jako różne ujęcia tego samego zjawiska – silne uczucia czy emocje tłumione w sobie prowadzą do destrukcji²⁸ – przy czym dla motywacji wyrażenia poręczniejsza wydaje się przyczynowa definicja Dunaja niż opisowa Skorupki czy rezultatywna Zgółkowej. Negatywna waloryzacja cichości ('przysłumiony') lub „brak” stała się podstawą trzech zwrotów *głuchy telefon* (PSWP) – w pierwszym przypadku w znaczeniu znanej zabawy, w drugim – 'zepsutego' aparatu lub 'niezrealizowanej' (także celowo – por. *odbierać głuche telefony*) rozmowy telefonicznej. Kolejne notowane znaczenie również odwołuje się do cechy „braku” – *głuche ściany, mury* (SJPDor) to 'płaszczyzny nieposiadające żadnych otworów'. WSJP na obecnym etapie notuje jedno dodatkowe znaczenie: *głucha prowincja* – 'zacofana'.

Ponadto *głuchy* w połączeniu z wyrazami posiadającymi immanentną cechę „ciszy, milczenia” pełni funkcję wykładnika najwyższego stopnia tej cechy: *głucha cisza, głucha cichość* – 'całkowita cisza', o czym zaświadcza słownik frazeologiczny S. Skorupki (SFJP: 247). Tam też odnajdujemy jedno niepojawiające się wcześniej użycie specjalistyczne – łowieckie *głuchy byk* w znaczeniu 'jeleni samiec – przodownik stada', w przypadku, którego można ewentualnie zaryzykować hipotezę o rzadkiej, bo waloryzowanej pozytywnie motywacji opartej na znaczeniu 'nieubłagany' – *głuchy byk* to ten, który nie musi zważać na żadnego innego w stadzie.

Derywaty

Derywaty interesującej nas formy zasadniczo powtarzają motywację już wymienione. Uzupełnienie przynoszą jedynie dwa czasowniki: *ogłuszać* – 'pozbawiać przytomności' i *głuszyć* – 'tłumić, hamować rozwój'. Pierwszy przypadek implikuje dodatkową definicję: *głuchy*, jako 'nieprzytomny' (w dwojakim rozumieniu: 'nieświadomy swych poczynań' oraz całkowicie 'pozbawiony przytomności'), drugi – przenosi doświadczenie ze sfery dźwięków (*głuszyć, zagłuszać czyjś głos*) w sferę konkretnego życia roślin (*głuszyć pszenicę* – 'tłumić rozwój pszenicy', *zagłuszyć* – 'zniszczyć'). Ponadto współczesne słowniki wyodrębniają oczywiście formę rzeczownikową *głuchy*, co dawniej niekoniecznie było regułą, jakkolwiek wcześniej tę funkcję pełnił zapomniany już obecnie (choć np. występujący jeszcze u Reymonta) wyraz *głuch*, którego użycie Linde (SJPLin, s. 66) dokumentuje w interesujący z perspektywy języków migowych sposób: „Na

²⁸ Por. obszerną literaturę z zakresu lingwistyki kognitywnej dotyczącą konceptualizacji emocji negatywnych, zw. prace Z. Kövecsesa, I. Nowakowskiej-Kempnej i A. Mikołajczuk. Klasycznym przykładem zagadnienia jest opis GNIEWU jako CIECZY (lub GAZU) w POJEMNIKU, która, jeśli nie znajduje ujścia, rozsada POJEMNIK.

dworze Otomańskim znajdują się Sagarowie, to jest, głusi, a są oraz z przyrodzenia niememi; ćwiczają się w swoim głuchym języku, który zawisł na pewnych znakach, przez które się słusznie porozumiewają". Nazwa, z czasem gatunkowa, *głuszec* powstała w wyniku obserwacji, że „siedząc na drzewie samotnie, grają głuszcze na zejściu zimy, w tym razie tak są odurzone, że nie widzą, ani nie słyszą” (SJPLin, s. 69). Nawiasem mówiąc, wyraz ten wykorzystywany był także w funkcji inwektywy oznaczającej „osobnika, który peroruje i słucha tylko siebie, rozwrzeszczanego głupca” (SPWIOP, s. 65).

Podsumowanie

Na stereotypowe postrzeganie osób głuchych wpływać może przede wszystkim kilka z powyższych znaczeń, jak również niektóre z podanych motywacji. Rzecz jasna najważniejsza pozostaje cecha *niesłyszenia*, ale równie istotne jest *niewydawanie dźwięków*, co w przypadku ludzi równoznaczne jest z *niezdolnością komunikacji* [głosowej], a cecha ta decyduje z kolei o postrzeganiu takich osób jako *głupich*. Obie te właściwości mają podłoże już w etymologii wyrazu. Równie istotna jest – na co wskazuje frekwencja motywacji poszczególnych neosemantyzacji – *niepełnosprawność* (jako osobowe uszczerbowienie *braku pożądanej cechy*). Jakkolwiek wydaje się, że w powszechnym odbiorze głusi postrzegani są jako *obcy*, przyczyn tego niekoniecznie należy upatrywać w analogicznym, a utrwalonym w języku waloryzowaniu niektórych ze znaczeń. Ta akurat zbieżność wydaje się dość przypadkowa. Niewątpliwie jednak negatywny odbiór głuchych współgra z główną tendencją utrwaloną w systemie językowym polszczyzny – prawie wszystkie (wyjątkiem może tu być jedynie zdecydowanie pozytywny *niezawisły* i kilka rozszerzeń o charakterze neutralnym) motywacje kolejnych znaczeń wyrazu *głuchy* uwypuklają ujemną waloryzację danego zjawiska. Do podobnych wniosków doszła też E. Rudnicka (2011, s. 74–75). Świadomość tej asymetrii musi towarzyszyć wszystkim działaniom mającym na celu, wydawałoby się prostym, odejście od krzywdzącego stereotypu osoby głuchej.

Bibliografia

Słowniki

ESJP – A. Bańkowski, *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa 2000.

ISJP – M. Bańko (red.), *Inny słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa 2000.

NSEJP – K. Długosz-Kurczabowa, *Nowy słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa 2003.

PSWP – H. Zgólkowa (red.), *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 12, Poznań 1997.



- SEBor – W. Boryś, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 2005.
- SEBr – A. Brückner, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 1927.
- SEŚI – F. Sławski, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, t. 1, Kraków 1952.
- SFJP – S. Skorupka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. 1, Warszawa 1985.
- SJPDor – W. Doroszewski (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 2, Warszawa 1965.
- SJPLin – S. B. Linde, *Słownik języka polskiego*, t. 2, Lwów 1855.
- SJPSzym – M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa 1995.
- SJPWar – J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, *Słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa 1904.
- SJPWil – A. Zdanowicz et al., *Słownik języka polskiego*, t. 1, Wilno 1861.
- SPWIOp – L. Stomma, *Słownik polskich wyzwiśk, inwektyw i określeń pejoratywnych*, Warszawa 2000.
- SPXVI – M. R. Mayenowa (red.), *Słownik polszczyzny XVI w.*, t. 7, Wrocław 1973.
- SWJP – B. Dunaj (red.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa 1995.
- USJP – S. Dubisz (red.), *Uniwersalny słowniki języka polskiego*, t. 1, Warszawa 2003.
- WSJP – P. Żmigrodzki (red.), *Wielki słownik języka polskiego*, Kraków 2007 [wsjp.pl].

Opracowania

- Anusiewicz J., *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław 1995.
- Bartmiński J., *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*, Lublin 1990, s. 103–120.
- Bartmiński J., *Styl potoczny*, „Język a Kultura”, 5/1992, s. 37–54.
- Bartmiński J., *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem – na przykładzie matki*, „Język a Kultura”, 12/1998, s. 63–83.
- Bartmiński J., *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006.
- Bartmiński J., *Stereotypy mieszkają w języku*, Lublin 2007.
- Czachur W., *Dyskursywny obraz świata. Kilka refleksji*, „Tekst i dyskurs – Text und diskurs”, 4/2011, s. 79–97.
- van Dijk T.A., *Dyskurs polityczny i ideologia*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury”, 15/2003, s. 7–28.
- Farris M., *Sign language research and Polish Sign Language*, „Lingua Posnaniensis”, 36/1994, s. 13–36.
- Grzegorzczkova R., *Pojęcie językowego obrazu świata*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*, Lublin 1990, s. 41–49.
- Moroń E., *Konceptualizacja języka migowego w edukacji niesłyszących – spojrzenie krytyczne*, [w:] E. Twardowska, M. Kowalska (red.), *Edukacja niesłyszących*, Łódź 2011, s. 157–169.
- Piekot T., *Trzy sposoby rozumienia słowa dyskurs*, [w:] I. Uchwanowa-Szmygowa (red.), *Dyskurs w perspektywie akademickiej*, Olsztyn 2014, s. 16.
- Rudnicka E., *Czy głuchy jest głupi? – studium powiązań wyrazów, które uległy rozpodobnieniu semantycznemu*, „LingVaria”, 6(2)/2011, s. 65–77.
- Stachowski M., *Polskie głuchy i głupi a łacińskie absurdus ‘absurdalny’ – głos w dyskusji*, „LingVaria”, 7(1)/2012, s. 127–132.
- Tokarski R., *Słownictwo jako interpretacja świata*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin 2001, s. 343–370.

Piotr Kowalski

Rekomendacje organizacyjne dla szkolnictwa dla Głuchych

Nie należy jednak sądzić, aby mowa miała mimikę wykluczyć, wcale nie, językiem naturalnym, językiem głuchoniememu wrodzonym zawsze będzie też sama mowa mimiczna; ona pozostanie na zawsze najważniejszym środkiem do rozwinięcia jego umysłu, do wzbogacenia go wiadomościami, do wydoskonalenia jego serca, słowem, do całego jego wychowania moralnego i religijnego. Słowa te napisał w 1869 r. Jan Papłoński, ówczesny dyrektor Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie, po wizycie we wszystkich działających wtedy szkołach dla głuchych w Europie. Refleksja sprzed 145 lat jest nadal aktualna. Dziś wielkim zadaniem, jakie stoi przed Ministerstwem Edukacji Narodowej, Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego i samorządami, jest wprowadzenie w życie realnej możliwości edukacji w polskim języku migowym i poznanie języka polskiego jako drugiego języka. Ramy prawne do umożliwienia takiej nauki stanowi Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej i Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych (art. 24). Podstawy merytoryczne tej nauki dają nie tylko artykuły zamieszczone w niniejszym tomie i szczegółowo omówione na konferencji *Edukacja Głuchych* zorganizowanej przez Rzecznika Praw Obywatelskich i Polski Związek Głuchych, ale wiele publikacji polskich i zagranicznych wymienionych w przypisach i bibliografiach tych artykułów. Analizując daty tych publikacji, należy podkreślić, że problematyka nauczania dwujęzycznego stanowi element dyskursu pedagogicznego od około 15 lat, m.in. tematykę tę poruszał dr Piotr Tomaszewski i inni autorzy. Od 2007 r. (konferencja *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*) zagadnienie dwujęzyczności było coraz częściej podnoszone przez różnych autorów. Pierwsza kulminacja nastąpiła podczas konferencji *Edukacja Niesłyszących* w 2011 r. za sprawą kilku wystąpień przedstawianych przez specjalistów z Wrocławia, Warszawy, Łodzi i Krakowa. W wystąpieniu przedstawicieli MEN pojawiły się zapowiedzi konieczności wprowadzenia zmian w sposobie edukacji osób głuchych. Niestety za tymi zapowiedziami nie poszły żadne konkretne działania. Dopiero podczas konferencji *Edukacja Głuchych* złożona została jednoznaczna deklaracja Pełno-

mocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych o utworzeniu zespołu roboczego ds. wprowadzenia edukacji dwujęzycznej.

Powstanie zespołu to pierwszy z kroków, który musi zostać podjęty, żeby edukacja dwujęzyczna stała się faktem. Zespół ten ma przed sobą bardzo ważne zadania. Można uznać, że dyskusja nad dwujęzycznością wchodzi w nową fazę. Nie będziemy się już zastanawiać, „czy dwujęzyczność ma sens”, tylko zaczniemy opracowywać rozwiązania, które wprowadzą ją do codzienności edukacyjnej. Zespół powinien składać się z przedstawicieli MEN, biura Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych, Polskiej Rady Języka Migowego, Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, organizacji pozarządowych oraz nauczycieli ze szkół dla głuchych i nauczycieli akademickich. Praktycy powinni stanowić większość zespołu. Wśród zagadnień, którymi powinien zajmować się zespół, powinny się znaleźć:

- opracowanie rekomendacji dla MEN do wprowadzenia edukacji dwujęzycznej do szkół dla głuchych,
- opracowanie podstawy programowej z zakresu polskiego języka migowego (PJM),
- opracowanie koncepcji przygotowywania podręczników i pomocy dydaktycznych do edukacji dwujęzycznej,
- opracowanie rekomendacji dotyczących zmiany sposobu orzekania o dojrzałości szkolnej dzieci głuchych w kontekście znajomości języka,
- opracowanie harmonogramu wdrażania edukacji dwujęzycznej w Polsce.

Zespół powinien rozpocząć pracę jak najszybciej, a nabór członków zespołu powinien być przeprowadzony w sposób umożliwiający zebranie specjalistów z całej Polski i uwzględniający udział osób głuchych w swoich pracach. Efekty pracy zespołu powinny być dostępne i poddane konsultacjom najpóźniej w pierwszym kwartale 2015 roku i wprowadzone do wykorzystania w szkołach w roku szkolnym 2015/2016.

Prace zespołu powołanego przez Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych i Ministerstwo Edukacji Narodowej to tylko jedno z działań, które muszą zostać podjęte, żeby wprowadzić edukację dwujęzyczną do polskich szkół dla głuchych. Najważniejsze decyzje związane z edukacją podejmują rodzice uczniów głuchych. Jest to ich podstawowe prawo. Żeby jednak decyzje te były w pełni świadome, należy pracować z rodzicami i dostarczać im wszystkich potrzebnych informacji o możliwych metodach pracy z dzieckiem głuchym. Podczas konferencji „Edukacja Głuchych” kwestia ta była podkreślana przez większość mówców i dyskutantów. Wczesna interwencja jest gwarancją

skutecznej edukacji dwujęzycznej. Dlatego praca z rodzicami oraz nauka polskiego języka migowego powinna być dostępna dla wszystkich rodziców dzieci głuchych natychmiast po zdiagnozowaniu problemów ze słuchem dziecka. Rodzice muszą otrzymywać rzetelną informację oraz mieć możliwość poznania dorosłych osób głuchych, które będą występowały w roli modelowej. Współpraca z głuchymi specjalistami i pedagogami powinna mieć także miejsce w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w których rodzice będą mogli zapoznać się z rzetelnymi informacjami dotyczącymi roli języka migowego w rozwoju dzieci i młodzieży. Potrzebna jest też praca z nauczycielami obecnie pracującymi w szkołach dla głuchych. Z obserwacji dokonanych w tej grupie zawodowej wywnioskować można niski stopień gotowości do wprowadzenia postulowanych przez ekspertów zmian. Potrzebne są więc spotkania i warsztaty dla nauczycieli i rodziców – najlepiej prowadzone przez osoby głuche tak, żeby mogły one promować głuchych w roli modelowej.

Ważnym działaniem organizacyjnym związanym z wprowadzaniem do szkół edukacji dwujęzycznej jest także stworzenie warunków do rozwoju rynku podręczników i pomocy naukowych w polskim języku migowym. Działania takie są podejmowane obecnie przez organizacje pozarządowe, ale potrzebne są środki publiczne, które pozwolą na dostosowywanie istniejących i opracowywanie nowych podręczników na wzór corocznych wydatków Ministerstwa Edukacji Narodowej na wydawanie książek dla dzieci niewidomych. Istotnym elementem tych działań jest także adaptacja bezpłatnego podręcznika zapięwanego przez MEN dla wszystkich uczniów. Warunkiem *sine qua non* wdrażania do polskiej szkoły zasad określonych w Konwencji ONZ jest zapewnienie bezpłatnych, dostępnych podręczników także dzieciom głuchym.

Etapem do upowszechnienia metody dwujęzycznej jest pewna specjalizacja szkół dla głuchych. W początkowym okresie warto byłoby skupić wysiłki organizacyjne związane z umożliwieniem edukacji dwujęzycznej w części szkół. Spowoduje to, że rodzice – pod warunkiem uzyskania pełnych i obiektywnych informacji – będą mogli świadomie wybrać ścieżkę edukacyjną dla swojego dziecka. Niezwykle ważnym elementem będzie w tym przypadku kampania informacyjna skierowana do rodziców dzieci głuchych. Wśród słyszających rodziców (a tacy są w zdecydowanej większości) istnieje obecnie nieracjonalny opór przed stosowaniem języka migowego. W powszechnym przekonaniu jedyną drogą do szczęścia dzieci głuchych jest nauczenie ich mowy i komunikowania się w ten sposób. Jednak obserwacje i doświadczenia empiryczne pokazują, że nie jest to ani droga jedyna, ani najbardziej skuteczna. Pozostawienie rodziców bez informacji i prób przekonania i zachęcenia ich do wyboru edukacji dwuję-



zycznej może, w początkowym okresie, powodować, że wskazane ośrodki specjalistyczne będą cieszyły się mniejszym zainteresowaniem, co z kolei będzie budziło obawy nauczycieli o ich miejsca pracy. Trzeba temu zjawisku zdecydowanie przeciwdziałać przez wzmoczoną i dobrze ukierunkowaną kampanię prowadzoną przede wszystkim w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Temat ten, łącznie z zagadnieniem wczesnej interwencji, był podnoszony kilkakrotnie podczas konferencji *Edukacja Głuchych*. Budzi on też wiele emocji wśród samych nauczycieli.

Kolejnym warunkiem skutecznego wprowadzenia edukacji dwujęzycznej jest kształcenie i doksztalcanie tłumaczy języka migowego. Na rynku brakuje dużej grupy specjalistów, którzy będą biegle znali polski język migowy i język polski i będą realnym wsparciem dla nauczycieli. Tłumacze mogą w szkołach dla głuchych pracować razem z nauczycielami jako asystenci pedagogiczni i nauczyciele wspomagający. Muszą być jednak dobrze wykształceni. Jest to zadanie, które w dużej mierze stoi przed Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz wyższymi uczelniami. Pamiętając o autonomii tych ostatnich, MNiSW powinno podjąć wszelkie kroki zmierzające do takiej zmiany programów kształcenia na uczelniach wyższych przygotowujących nauczycieli i pedagogów, żeby niemożliwa była w przyszłości sytuacja podejmowania pracy przez absolwentów teoretycznie przygotowanych do pracy z głuchymi dziećmi, którzy jednak w praktyce w ogóle lub w minimalnym stopniu znają system językowo-migowy i nie porozumiewają się w polskim języku migowym.

Omawiana wcześniej kampania promująca naukę w szkołach dla głuchych pracujących metodą dwujęzyczną powinna być skierowana zarówno do rodziców dzieci głuchych, które dopiero rozpoczną naukę w szkole, ale także do tych uczniów i ich rodziców, którzy uczą się obecnie w szkołach masowych. Także ci uczniowie potrzebują rzetelnej informacji dotyczącej jakości nauczania, oferty i sposobu organizacji szkół dla głuchych.

Potrzebna jest także zmiana nazewnictwa szkół dla głuchych. Nauka w szkole specjalnej jest mimo poświęcenia i zaangażowania pracujących tam nauczycieli często stygmatyzująca. Istnieje społeczne przekonanie, że szkoła specjalna jest dla osób gorszych, niestety często głębszych. Częściowo można z tym stygmatem walczyć poprzez zmianę nazwy szkół. Zamiast używać określenia „specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy” należałoby używać określenia „specjalistyczny ośrodek szkolno-wychowawczy”. By jednak faktycznie coś zmieniło się w postrzeganiu przez rodziców, którzy decydują o przyszłości edukacyjnej swoich dzieci, szkołom dla głuchych potrzebne są dużo głębsze zmiany niż tylko zmiana nazwy. Organem prowadzącym dla SOSW są powiaty.

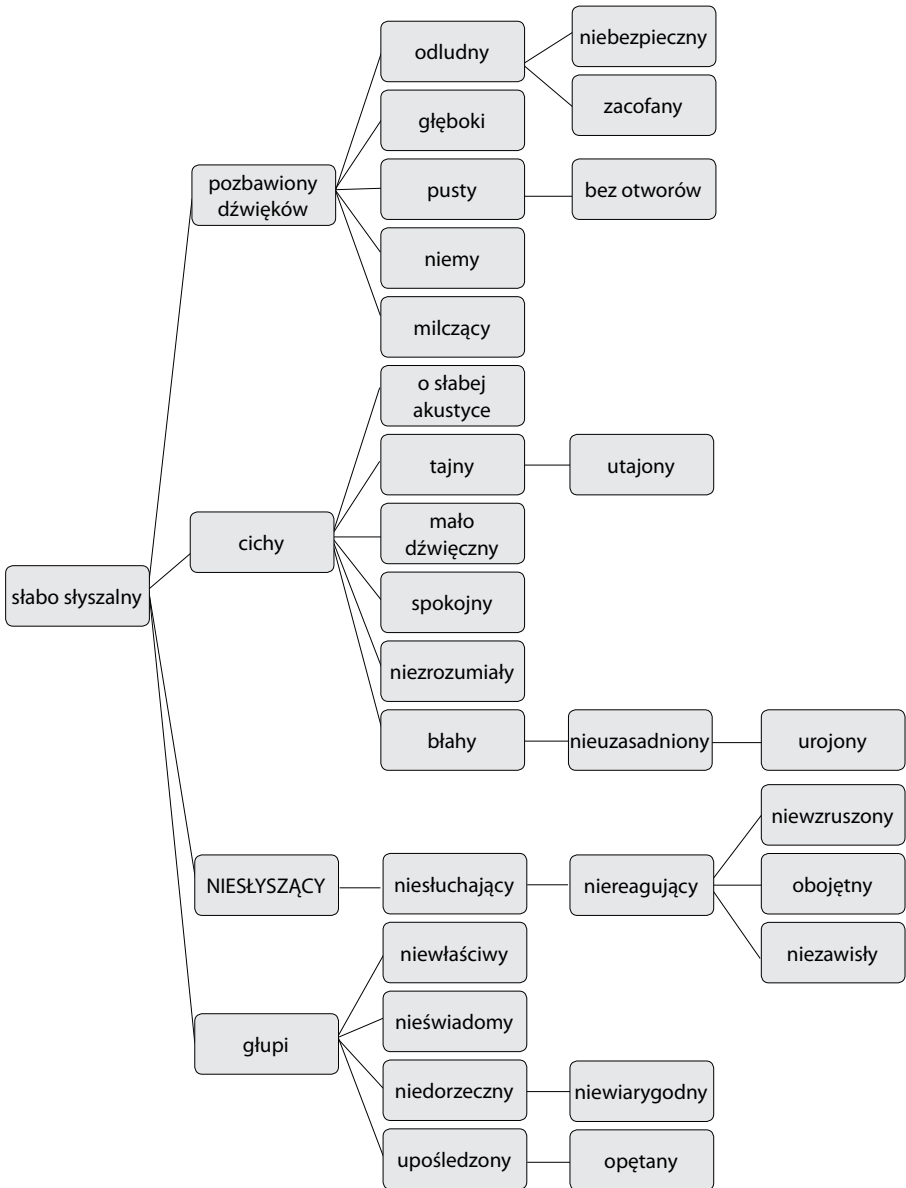
Ze względów oszczędnościowych i organizacyjnych powoduje to np. łączenie w jednym ośrodku osób głuchych i osób słyszących z innymi potrzebami edukacyjnymi – taka sytuacja ma miejsce np. w ośrodkach w Łodzi i Sławnie. Powoduje to niemożność zatrudnienia w większym stopniu głuchych nauczycieli a więc osób, które w naturalny sposób predysponowane są do nauki głuchych uczniów, a poza tym które mogą dawać osobisty przykład na potwierdzenie tezy, że osoba głucha może pracować w wymarzonym zawodzie, a nie jedynie przy najprostszych pracach, takich jak sprzątanie czy pakowanie. Zatrudnianie większej liczby głuchych specjalistów pozwoli więc na wyraźnie poprawienie jakości życia głuchych uczniów poprzez zapewnienie im lepszej edukacji i lepszego startu w dorosłe życie. Zatrudnianie więc jak największej liczby głuchych nauczycieli jest kolejnym warunkiem wprowadzenia w szkołach prawdziwej edukacji dwujęzycznej.

Rekomendacje dotyczące zmian organizacyjnych w szkołach dla głuchych:

- Powołanie zespołu specjalistów i praktyków, który opracuje proponowane zmiany w podstawie programowej, zasady kształcenia nauczycieli i przygotowywania podręczników i pomocy naukowych.
- Kampania informacyjna skierowana do słyszących rodziców i głuchych uczniów – promująca edukację dwujęzyczną i pokazująca dorosłe osoby głuche w roli modelowej.
- Przeznaczenie środków będących w dyspozycji MEN na opracowywanie i adaptację pomocy naukowych i podręczników w polskim języku migowym.
- Wprowadzenie specjalizacji w szkołach dla głuchych – jasna informacja, jakimi metodami pracuje szkoła.
- Zmiana nazw ośrodków – zastąpienia słowa „specjalne” określeniem „specjalistyczne”.
- Kształcenie specjalistów-nauczycieli przygotowanych do prowadzenia edukacji dwujęzycznej.
- Kształcenie tłumaczy – opracowanie i wdrożenie programu studiów wyższych przygotowujących do wykonywania zawodu.
- Sprezycowanie harmonogramu wprowadzenia edukacji dwujęzycznej do szkół.



Aneks. Znaczenia wyrazu *głuchy* w polszczyźnie



STRESZCZENIA ARTYKUŁÓW

Każdy ma prawo do nauki. Prawo głuchych do dostępu do języka i edukacji

– Małgorzata Januszewicz, Marcin Jura, Justyna Kowal

Zgodnie z Konstytucją RP każdy ma prawo do nauki. Jednak w Polsce prawo to w praktyce nie jest zapewnione wszystkim, ponieważ głusi obywatele Polski nie mają pełnego dostępu do edukacji na wszystkich poziomach nauczania. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest to, że głusi nie mają dostępu do języka, w jakim prowadzona jest edukacja – nie mają pełnego dostępu do języka polskiego.

Język polski jest dla głuchych językiem obcym, a pierwszym i preferowanym językiem polskiej społeczności głuchych jest polski język migowy (PJM). W związku z tym i zgodnie ze współczesną wiedzą językoznawczą, psychologiczną i glottodydaktyczną edukacja powinna być prowadzona w języku pierwszym uczących się, a nie w języku obcym. Postulowanym rozwiązaniem jest w związku z tym edukacja dwujęzyczna.

Obecnie w szkołach dla głuchych brak jest kształcenia językowego prowadzonego w PJM i o PJM w wymiarze odpowiadającym kształceniu językowemu w języku polskim dla słyszących. Ponadto brak jest skutecznego kształcenia w zakresie języka polskiego, co prowadzi do sytuacji, że poziom znajomości polszczyzny wielu głuchych licealistów jest na poziomie niższym niż B1 (zgodnie z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego). Skutkiem tego jest niezapewnianie głuchym przez państwo konstytucyjnego prawa do nauki.

Państwo powinno zapewniać głuchym Polakom możliwość nauki i doskonalenia polszczyzny, tak jak zgodnie z Ustawą zapewnia głuchym dostęp do tłumaczy języka migowego (PJM). Jednak dostęp do tłumacza to nie wszystko, głusi mają bowiem prawo znać język polski, uczyć się języka polskiego i doskonalić swoją znajomość polszczyzny i prawo to powinno im zostać zapewnione i być realizowane przez państwo.

Proponowane przez nas rozwiązanie to zapewnienie głuchym możliwości nauki języka polskiego za pomocą metod glottodydaktycznych na zorganizowanych kursach językowych. Skuteczność tej metody została udowodniona nie

tylko za pomocą badań empirycznych, ale także w praktyce. Do tej pory kursy języka polskiego jako obcego dla głuchych zorganizowane zostały w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego, w ramach projektu unijnego „Spróbujmy się zrozumieć” prowadzonego przez firmę Dobre Kadry oraz w Dolnośląskiej Szkole Wyższej.

Funkcjonowanie językowo-poznawcze u dzieci głuchych – Piotr Tomaszewski

Rozdział obejmuje zarówno prezentację zagadnień związanych z teoretycznymi i metodologicznymi problemami badań nad rozwojem poznawczym i językowym dziecka głuchego, jak i przegląd niektórych badań nad procesami poznawczymi dzieci głuchych wychowywanych w różnych warunkach stymulacji językowych oraz charakterystykę czynników warunkujących prawidłowe funkcjonowanie poznawcze i językowe tych dzieci. W niniejszej pracy prezentowane są sugestie w odniesieniu do roli języka migowego w ogólnym rozwoju poznawczym dzieci głuchych. Pozwoliłoby to lepiej zrozumieć specyfikę rozwoju dziecka głuchego, a tym samym stworzyć model rozwoju poznawczego i językowego z uwzględnieniem możliwości wychowania dzieci głuchych w warunkach dwujęzyczności.

Wczesna interwencja – Małgorzata Czajkowska-Kisil

Wczesna interwencja jest procesem, którego celem jest praca z małym dzieckiem głuchym i jego rodziną. W procesie wczesnej interwencji udział biorą: rodzice, dziecko i terapeuta (nauczyciel domowy). Bardzo ważne jest wykrycie niedosłuchu lub głuchoty i szybka reakcja. W zakres działań wchodzi: wczesna diagnoza, odpowiednie wspomaganie słuchu dziecka przez aparat słuchowy lub implant ślimakowy, ćwiczenia logopedyczne i stymulacja psychoruchowa. Na tym etapie rodzice często nie do końca zdają sobie sprawę z tego, co to znaczy mieć głuche dziecko, ponieważ nigdy nie mieli do czynienia z osobą niesłyszącą. W swoich staraniach nie mogą także przewidzieć wszystkich trudności, wynikających ze stereotypów społecznych, z jakimi będzie musiało się zetknąć ich dziecko. Inaczej jest przypadku głuchych rodziców, którzy zebrali wiele tego typu doświadczeń. Dla nich jednak mowa nie jest niezbędną w komunikacji z dzieckiem. Jest raczej formą kontaktu ze światem słyszących.

Problemem wczesnej interwencji w Polsce jest brak specjalistycznej opieki i wsparcia dla rodziców, którzy sami nie radzą sobie z nową sytuacją. Niezbędna jest tu pomoc specjalistów, którzy pomogą rodzicom przejść przez trudny „okres żałoby”, pomogą w zaakceptowaniu nowej sytuacji życiowej. Brak takiego wsparcia skutkuje często zaprzeczaniem głuchoty dziecka i wyborem edukacji oralnej, która z założenia izoluje głuche dziecko od środowiska innych głuchych osób.

Sprawą marginalizowaną na tym etapie rozwoju głuchego dziecka jest problem tożsamości, który dla wielu staje się kluczowy na etapie dojrzewania i dorosłego życia. Bardzo często osoba w pełni zrehabilitowana, mająca wykształcenie, zawód, pasje życiowe nie może odnaleźć swojego miejsca wśród osób słyszących. Z głuchymi się nie identyfikuje, ponieważ cały proces jej rehabilitacji służył uchronieniu jej od konieczności funkcjonowania w tym środowisku. Nie znają też języka migowego, ponieważ w nich otoczeniu wszyscy mówią.

Metoda SIGN2BABY, polegająca na stosowaniu języka migowego w komunikacji ze słyszącymi niemowlakami potwierdza pozytywny wpływ języka migowego na rozwój słyszącego dziecka. Dlatego więc odmawia się tego języka głuchemu dziecku, dla którego jest on najbardziej naturalną formą komunikacji?

Eksperyment przeprowadzony w hrabstwie Avon w Wielkiej Brytanii pokazuje, jak istotny dla rodziców głuchego dziecka jest wczesny kontakt z osobą głuchą. Spotkania z głuchym terapeutą pomogły rodzicom oswoić lęk przed nieznaną przyszłością ich dziecka i skłonić rodziców do wyboru dwujęzycznej edukacji.

Psychologiczne implikacje głuchoty dziecka w rodzinie i środowisku szkolnym

– Joanna Kobosko

Głuchota stanowi czynnik ryzyka dla rozwoju dziecka w zakresie opóźnienia rozwoju poznawczego, (w tym mowy i języka) emocjonalnego, jak i społecznego dziecka, a także problemów w sferze zdrowia psychicznego. Występowanie zaburzeń w tej sferze jest u dzieci głuchych około 2–3-krotnie wyższe niż w populacji dzieci słyszących o typowym rozwoju. Z kolei samo stwierdzenie głuchoty (niepełnosprawności) dziecka jako doświadczenie traumatyczne dla rodziców i jej konsekwencje w dalszym życiu samego dziecka, jak i całej rodziny, uważane jest za czynnik ryzyka zdrowia psychicznego rodziców, a także z tego powodu i dziecka.

Psychologiczne implikacje głuchoty dziecka w rodzinie osób słyszących (a bywa, że i osób głuchych) mają swój początek w reakcji rodziców na zdiagno-



zowanie u dziecka głuchoty. W swoich przeżyciach rodzice tracą „dziecko zdrowe, słyszące, normalne”, a wskutek tego rozpoczynają doświadczanie procesu żałoby. Na proces ten składa się kilka etapów, od zaprzeczania rzeczywistości (głuchocie dziecka) do akomodacji, etapu, w którym rodzice są zdolni do m.in. doświadczania także pozytywnych emocji w relacji z dzieckiem. Rodzice równocześnie rozpoczynają trwającą wiele lat rehabilitację słuchu i mowy dziecka, a jej przebieg i efektywność pozostaje w związku z przeżywaniem ww. procesu żałoby. Z wyborem sposobu rehabilitacji wiąże się decyzja dotycząca pierwszego języka dla dziecka, którym w zdecydowanej większości, zwłaszcza dla rodziców słyszących, jest język foniczny, czasem dwujęzyczność, bywa, że język migowy. Kolejnym ważnym dla rodziców momentem jest decyzja o wszczęciu dziecku implantu ślimakowego, coraz powszechniejszej interwencji medycznej wobec małych dzieci głuchych. Głuchota dziecka wiąże się ze zmianą podziału ról i obowiązków w rodzinie, sposobu komunikowania się w rodzinie ze względu na potrzeby dziecka głuchego, a rehabilitacja słuchu i mowy staje się na ogół centralnym zadaniem pary rodzicielskiej. Głuchota dziecka niejednokrotnie współuczestniczy w trudnościach w relacji małżeńskiej matki i ojca, relacji z samym dzieckiem czy słyszącym rodzeństwem, a także dalszymi członkami rodziny i otoczenia.

Psychologiczne implikacje głuchoty dziecka w środowisku szkolnym dotyczą przystosowania społeczno-emocjonalnego, jakości życia, samooceny i tożsamości jako osoby g/Głuchej dzieci i młodzieży uczęszczających do różnych placówek edukacyjnych (szkoła specjalna dla dzieci głuchych, szkoła integracyjna lub powszechna ze słyszącymi). Kompetencje językowe w języku polskim oraz społeczne dzieci głuchych stanowią duże wyzwanie dla edukacji powszechnej i integracyjnej, a także odgrywają znaczną rolę w funkcjonowaniu dzieci głuchych w środowisku szkolnym ze słyszącymi rówieśnikami. Integracja społeczna w grupie rówieśniczej nie zachodzi spontanicznie, co sprzyja odrzucaniu dzieci głuchych w zespołach klasowych, które przejawia się dokuczaniem, wyśmiewaniem, izolowaniem itp. Z wielu bowiem przyczyn dzieci głuche doświadczają trudności w relacjach interpersonalnych, w tym w zawiązywaniu przyjaźni ze słyszącymi rówieśnikami. Stąd ogromne znaczenie przypada kontaktom z „takimi samymi”, rówieśnikami z podobnym problemem, gdyż pozwalają one na pozytywne doświadczenia jako osoby głuchej, zrozumienie, akceptację w grupie, jak i tworzenie adekwatnego obrazu siebie i swoich możliwości.

Podsumowując, psychologiczne implikacje głuchoty dziecka w rodzinie i środowisku szkolnym prowadzą do wniosków natury praktycznej, związanej z koniecznością tworzenia oferty zawierającej różne formy psychologicznej interwencji, psychoedukacji, wsparcia, skierowanej zarówno do rodziny dziecka

głuchego (słabosłyszącego), dzieci i młodzieży głuchej (słabosłyszącej) oraz środowiska szkolnego (słyszący rówieśnicy, nauczyciele, rodzice).

Kształcenie głuchych w szkołach masowych i w klasach mieszanych z innymi niepełnosprawnościami

– Mariusz Sak

Jedną z popularnych obecnie form kształcenia głuchych i słabosłyszących w Polsce jest edukacja integracyjna. Jest ona teoretycznie edukacją dla wszystkich, jednak praktycznie tylko dla tych, którzy posługują się mową i językiem polskim. Ograniczenie te wynika z nieprzygotowania nauczycieli do pracy z uczniem głuchym, brak tłumaczy polskiego języka migowego oraz niemożność zaspokojenia potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży głuchej. Zdarza się jednak, że do kształcenia integracyjnego kierowane są dzieci głuche. Napotykają one problemy przede wszystkim związane z funkcjonowaniem barier językowych i kulturowych, nie uzyskują identycznego ze słyszącymi rówieśnikami dostępu do informacji podawanych przez nauczyciela i nie uczestniczą w pełni w życiu szkolnym, zarówno w jego formalnych jak i nieformalnych aspektach. W rzeczywistości zatem edukacja integracyjna głuchych jest edukacją dopasowania do słyszącej większości, w której zdecydowana większość wysiłku integracyjnego jest umiejscowiona po stronie ucznia z wadą słuchu.

Kształcenie akademickie głuchych

– Paweł Rutkowski, Małgorzata Talipska

Celem niniejszego artykułu jest omówienie zadań uczelni wyższych w zakresie zapewnienia studentom głuchym i niedosłyszącym warunków do pełnego udziału w zajęciach akademickich. Szczególną uwagę zwracamy na konieczność wykorzystywania polskiego języka migowego (PJM) jako pełnowartościowego medium komunikacji. Za kluczowe zadanie uczelni należy uznać zapewnienie profesjonalnej obsługi tłumaczeniowej w tym języku. Konieczna jest współpraca z tłumaczami o najwyższych kwalifikacjach – nie tylko biegłymi władającymi PJM, ale także posiadającymi odpowiednie doświadczenie w tłumaczeniu specjalistycznym/naukowym oraz świadomość kwestii etycznych związanych z wykonywaniem tego zawodu. Ważnym zadaniem uczelni jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli akademickich do pracy ze studentami głuchymi i niedosłyszącymi. W czynieniu dydaktyki



akademickiej przystępną dla studentów z ubytkiem słuchu pomocą mogą również słyszący asystenci prowadzący notatki w trakcie zajęć lub opracowujący transkrypcje z nagrań wykładów. Jako przykład dobrych praktyk w tym zakresie przedstawiamy rozwiązania stosowane obecnie przez Uniwersytet Warszawski, a w szczególności przez Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych (BON) tej uczelni.

Wybrane aspekty edukacji zawodowej osób głuchych – Magdalena Dunaj

Sposób i realizację kształcenia zawodowego osób głuchych w Polsce można uznać za dalece odbiegające od realnego zapotrzebowania na pracowników na rynku pracy. Związanych jest z tym kilka ważnych kwestii, które wymagają wprowadzenia pilnych zmian w systemie kształcenia osób głuchych, zwłaszcza w zakresie szkolnictwa specjalnego, ale także zmian w świadomości społecznej – pojmowaniu osób głuchych, jako pełnosprawnych pracowników. W niniejszym rozdziale szczegółowo zostały omówione następujące aspekty, takie jak niedostosowanie sposobu kształcenia do rzeczywistych potrzeb edukacyjnych osób głuchych i uniemożliwiających rozwój zainteresowań (ograniczona liczba zawodów nauczanych w szkołach). Niewielki wybór oferowanych zawodów przez szkoły powoduje, że nawet po ukończeniu szkoły zawodowej i pomyślnie zdaniem egzaminie, osoby głuche i tak dość często pozostają bezrobotne lub zmuszone są do poszukiwania pracy poza wyuczonym zawodem. Kolejnym znaczącym utrudnieniem w kształceniu zawodowym jest uznanie, że uczeń podczas egzaminu powinien wykazać się „czytaniem ze zrozumieniem” w sytuacji, gdy osoby głuche wykazują bardzo niski poziom znajomości języka polskiego. Tym samym należałoby ułatwić edukację zawodową poprzez wprowadzanie zajęć i egzaminów zawodowych w polskim języku migowym. Bierność i zniechęcenie do nauki oraz pracy osób głuchych spowodowana jest sposobem wychowania i traktowania stereotypowego w najbliższym środowisku, oraz brakiem właściwej motywacji osób głuchych do kształcenia zawodowego a później wykonywania wyuczonego zawodu. Bierność i wycofywanie się osób głuchych z życia zawodowego spowodowane jest brakiem umiejętności komunikowania się z osobami słyszącymi, co zauważamy już na etapie kształcenia – brak komunikacji pomiędzy słyszącymi nauczycielami a uczniami głuchymi. Paradoksem w nauczaniu zawodowym osób głuchych jest także umieszczanie w ofercie kształcenia danej placówki oświatowej zawodów, które wg Ministerstwa Zdrowia wymagają od pracownika odpowiedniej ostrości słu-

chu (tj. zawodach monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie, monter sieci, instalacji i urządzeń sanitarnych, blacharz samochodowy, stolarz, ślusarz). Podsumowując, przed wprowadzeniem jakichkolwiek zmian w zakresie reformy szkolnictwa specjalnego należałoby przede wszystkim podjąć się próby postawienia się na miejscu osoby głuchej, która jak każdy człowiek ma prawo dostępu do godziwej edukacji i pracy.

Kształcenie ustawiczne głuchych **– Marta Abramczyk, Mariusz Sak**

Prawo do dostępu do form kształcenia przysługuje wszystkim, bez względu na uwarunkowania. Szczególną kategorią ludzi korzystających z form kształcenia ustawicznego są głusi i słabosłyszący. Doświadczając barier komunikacyjnych i innych związanych ze stereotypowym obrazem głuchego wśród ludzi, borykają się z trudnościami w dostępie do edukacji ustawicznej. Ograniczenia te wynikają z kilku przyczyn: oferty nieadekwatnej do potrzeb, silnych niedoborów w zakresie finansowania usług kształcenia ustawicznego oraz niewielkiej i ograniczonej czasowo oferty kierowanej stricte do głuchych i słabosłyszących. W zakresie edukacji nieformalnej doświadczają dyskryminacji wynikającej przede wszystkim na dominującej prezentacji wiedzy i informacji za pomocą języka polskiego, który sprawia duże trudności dla tej grupy osób. W artykule zawarta jest refleksja na temat możliwości i celowości finansowania kształcenia ustawicznego na poziomie struktur lokalnych.

Środki dydaktyczne w nauczaniu niesłyszących **– Żaneta Bartoszek, Mariusz Sak**

Trudności napotymane przez niesłyszących są widoczne głównie przez niedostosowanie procesów edukacyjnych. Nauczanie odbywa się z wykorzystaniem metod ustnych i dźwiękowych, przynosząc efekty niewymierne do możliwości głuchych uczniów. Społeczeństwo postrzega głuchotę stereotypowo, pogłębiając tym samym zaistniałą przepaść komunikacyjną, wynikającą ze zbyt małego zasobu słownictwa oraz małego dostosowania narzędzi w pracy edukacyjno-terapeutycznej. System kształcenia niesłyszących oparty w głównej mierze na metodach oralnych limituje zasób opanowanych kompetencji językowych do minimum. Dlatego właśnie zalecane przez ekspertów jest na-



uczanie dwujęzyczne, polegające na nauczaniu kompetencji komunikacyjnych w języku polskim, opierając się jednocześnie na kompetencjach językowych języka migowego. Wzorcowy system został jednak wdrożony szczątkowo i w tym zakresie pozostaje wiele do poprawy.

Artykuł zawiera opis zasad, do których należy się stosować, tworząc środki dydaktyczne przeznaczone dla głuchych i słabosłyszących uczniów. Najbardziej pożądane są te materiały edukacyjne, które są nastawione na aspekt audytywno-werbalny i wizualny. Zwraca uwagę na pozytywne aspekty kontaktu dziecka ze słowem pisanym w postaci bajek, które kształtują wzorce osobowe, zwiększają wrażliwość, pozwalają na zmianę sposobu myślenia, a ponadto w pozytywny sposób wpływają na rozwój słownictwa. Zawiera wskazówki, jak powinna wyglądać odpowiednio prowadzona edukacja literacka, która pozwalałaby na rozwijanie świadomości fonologicznej, polepszenie rozumienia tekstu pisanego oraz przyczyniała się do poprawy wymowy. Opisuje również przykład polskiej książki, która jest dostosowana do możliwości percepcyjnych dzieci głuchych i słabosłyszących, która oprócz rozwijania kompetencji językowych uczniów w języku polskim dba o rozwój kompetencji w języku migowym.

Głuchy – językowe podstawy stereotypu **– Ewelina Moroń, Grzegorz Zarzeczny**

Artykuł omawia jeden z aspektów asymetrii znaczeń konstruujących dyskursywny obraz osoby głuchej – znaczenia przymiotnika „głuchy” w języku polskim. Odwołując się do ustaleń analizy dyskursu i lingwistyki kulturowej, omawiamy rozwój semantyki tego wyrazu oraz istotnych form od niego wywodzonych. Ostatecznym celem jest dotarcie do tych elementów, które decydują (lub mogły decydować) o stereotypowym postrzeganiu osób głuchych. Interesują nas przy tym nie tyle poszczególne znaczenia, ile motywacje decydujące o kolejnych neosemantyzacjach. Przeprowadzona analiza ukazuje, że negatywny odbiór głuchych współgra z główną tendencją utrwaloną w polszczyźnie – w 33 wyodrębnionych znaczeniach wyrazu niemal wszystkie motywacje uwyplukają ujemną waloryzację danego zjawiska. Świadomość tej asymetrii musi towarzyszyć wszystkim działaniom mającym na celu, wydawałoby się proste, odejście od krzywdzącego stereotypu osoby głuchej.

ARTICLE SUMMARIES

Everyone has the right to education. The right of the deaf to have access to language and education

– Małgorzata Januszewicz, Marcin Jura, Justyna Kowal

Under the Constitution of the Republic of Poland everyone has the right to education. However, in fact this right is not guaranteed to all in Poland, because deaf Polish citizens do not have full access to education at all levels. This is because deaf people do not have access to the language in which education is conducted – they do not have full access to the Polish language.

Polish language is a foreign language for the deaf while the first preferred language for Polish deaf community is Polish sign language (PSL). Therefore, and in accordance with the current state of knowledge of linguistics, psychology and foreign language teaching, learners should be taught in their first and not foreign language. Thus, a postulated solution is bilingual education.

Currently in schools for the deaf, there is no language training conducted in PSL or about PSL in the dimension corresponding to language education in the Polish language for the hearing. Besides, there is no effective training in the Polish language, which leads to the situation that the level of knowledge of the Polish language among many deaf high school students is lower than B1 (according to the Common European Framework of Reference for Languages). The result is failure of the state to provide deaf people with their constitutional right to education.

The state should provide deaf Polish people with an opportunity to learn and improve their command of the Polish language, similarly as it provides the deaf, under the Act, with access to sign language (PSL) interpreters. However, access to an interpreter is not everything, the deaf have the right to know the Polish language, to learn the Polish language and improve their command of this language and this right should be provided to them and be implemented by the state.

Our solution is to provide the deaf with an opportunity to learn the Polish language through methods used in foreign language teaching on organised language courses. The effectiveness of this method has been proven not only by empirical research, but also in practice. So far courses of Polish as a foreign



language for the deaf have been organised at the School of Polish Language and Culture for Foreigners, University of Wrocław, within the European Union project "Let's Try to Understand Each Other" (*Spróbujmy się zrozumieć*) implemented by Dobre Kadry company and in the University of Lower Silesia.

The functioning of language and cognition in deaf children – Piotr Tomaszewski

The chapter includes both a presentation of issues relating to theoretical and methodological aspects of research into the cognitive and language development of a deaf child and a review of certain research focussing on cognitive processes in deaf children brought up under various conditions of language stimulation and also a description of conditions important for the proper cognitive and linguistic functioning of these children. This paper presents suggestions on the role of sign language for the general cognitive development of deaf children. This would allow a better understanding of the specifics of the development of deaf children, and thus create a model of cognitive and language development, taking into account the possibilities of educating deaf children in a bilingual environment.

Early intervention – Małgorzata Czajkowska-Kisil

Early intervention is a process whose aim is to work with young deaf children and their families. Participants of the early intervention process are as follows: parents, child and therapist (tutor). It is very important to detect hearing loss or deafness and respond quickly. The scope of activities comprises: early diagnosis, appropriate facilitation of the child's hearing by providing a hearing aid or cochlear implant, speech therapy exercises and psycho-motor stimulation. At this stage, parents often do not fully realize what it means to have a deaf child, because they have had no experience with the deaf community. What is more, in their efforts they cannot anticipate all the difficulties arising from social stereotypes, which their child will have to cope with. A situation is different in case of deaf parents who have already had many such experiences. However, for such parents speech is not necessary to communicate with the child. It is rather a form of contact with the world of the hearing.

The problem of early intervention in Poland is the lack of specialized care and support for parents who cannot cope with the new situation on their own. Help provided by professionals, who will support parents in the difficult “period of mourning” and coming to terms with the new circumstances, is indispensable at this stage. Lack of such support often leads to denial of the child’s deafness and selection of oral education, which by definition isolates the deaf child from the environment of other deaf people.

Marginalized issue at this stage is a problem of the deaf child’s identity, which for many becomes of key importance at the stage of maturation and adult life. It very often happens that fully rehabilitated persons, having education, occupation and passions in life cannot find their place among the hearing. Such persons do not identify with the deaf, because the aim of the entire process of rehabilitation was to protect them from having to operate in this environment. Besides, they do not know the sign language, because everybody around them speaks.

The SIGN2BABY method, consisting in using the sign language to communicate with hearing babies, confirms a positive impact of the sign language on the hearing child’s development. If this is so, why a deaf child, for whom sign language is the most natural form of communication, is refused this language?

An experiment conducted in the county of Avon in Great Britain shows how important for parents of a deaf child is early contact with a deaf person. Meetings with a deaf therapist helped the parents to embrace the fear of the unknown future of their child and persuaded the parents to choose bilingual education.

Psychological implications of deafness among children in the family and school environment

– Joanna Kobosko

Deafness constitutes a risk factor for the development of the child in terms of delayed cognitive (speech and language included), emotional and social development of the child, as well as problems in the field of mental health. Disorders in this area among deaf children are about 2-3-fold higher than in the population of hearing children with typical development. In addition, the diagnosis of deafness (disability) of a child itself -regarded as a traumatic experience for the parents – and its consequences for the future of the child as well as the whole family are considered a risk factor for mental health of the parents and in consequence, also the child.



Psychological implications of deafness of the child in a family of hearing persons (and sometimes even deaf people) have their origin in the parents' reaction to the diagnosis of deafness in their child. In their experience, parents lose "a healthy, hearing and normal child" and, in consequence, start experiencing the mourning process. This process consists of several stages, from the denial of reality (deafness of the child) to accommodation, a stage during which parents are able to experience among others also positive emotions in a relationship with their child. At the same time parents begin a long-term rehabilitation of the child's hearing and speech, whose course and effectiveness correlate with the mourning process experience. Selecting a method of rehabilitation entails a decision about the first language for the child, which, especially in case of hearing parents, is usually the phonic language, sometimes bilingualism, but it may also be the sign language. Another important moment for the parents is the decision on a cochlear implant for the child, which is becoming a more and more popular medical intervention available to young deaf children. Deafness of a child entails a different division of roles and responsibilities in the family, different manner of communication in the family due to the needs of the deaf child, while rehabilitation of the hearing and speech often becomes a central task of both parents. Many a time deafness of a child is a factor adding to difficulties in the marital relationship between the mother and the father, relationship with the child or the hearing siblings as well as with other members of the family and the environment.

Psychological implications of the deafness of the child in school environment concern the social and emotional adaptation, quality of life, self-esteem and identity as a deaf person, children and youth attending different educational institutions (special school for hearing-impaired children, integrated school or public school together with the hearing). Language competences in the Polish language and social competences of deaf children pose a substantial challenge to public and integrated education and also play an important role in the functioning of deaf children in the school environment together with their hearing peers. Social integration in a peer group is not spontaneous, which is conducive to the rejection of deaf children in a class manifesting itself in teasing, ridicule, isolating, etc. The truth is that for many reasons deaf children experience difficulties in interpersonal relationships, including in making friends with their hearing peers. That is why, contacts with "the same" peers having the same problem are so important. They allow for a positive experience as a deaf person, understanding, acceptance in the group as well as the creation of an adequate picture of themselves and their capabilities.

Summing up, psychological implications of deafness of the child in the family and school environment lead to practical conclusions relating to the need to create an offer that consists of various forms of psychological intervention, psychoeducation, support, aimed both at the family of the deaf (hard of hearing) child, deaf (hard of hearing) children and youth and also the school environment (hearing peers, teachers, parents).

Education of the deaf in mainstream schools and classes mixed with other disabilities

– Mariusz Sak

Nowadays integrated education is one of more popular forms of education of the deaf and hard of hearing in Poland. In theory, this is education for everyone; yet, in practice, it is only for those who use the speech and the Polish language. This limitation is a consequence of not preparing teachers to work with deaf learners, lack of Polish sign language interpreters and inability to satisfy the educational needs of deaf children and youth. It happens, however, that deaf children are referred to integrated education. They face problems mainly related to the functioning of language and cultural barriers, do not obtain the same as their peers access to information given by the teacher and do not fully participate in the life of the school, in both its formal and informal aspects. Therefore, in reality, integrated education of the deaf is an education of adaptation to the hearing majority, where the vast majority of the integration effort is placed on the side of a student with a hearing impairment.

Academic education of the deaf

– Paweł Rutkowski, Małgorzata Talipska

The purpose of this article is to discuss the tasks of higher education institutions as regards the creation of conditions that would make it possible for deaf and hard of hearing students to fully participate in academic classes. Particular attention is paid to the necessity of using Polish Sign Language (PJM) as a full-fledged medium of communication. Providing professional sign language interpretation services should be considered a key task facing higher education institutions. It is necessary to work with interpreters with the highest qualifications – not only those who are fluent in PJM but also those who have appropriate experience in specialist/scientific interpreting and are aware of ethical



issues connected with pursuing this profession. Another important task of higher education institutions is to properly prepare academic teachers to work with deaf and hard of hearing students. Academic teaching may be made more accessible to students with hearing loss with the help of hearing assistants who could take notes during classes or prepare transcripts of recordings of the lectures. As an example of good practice in this area, we present the solutions currently used by the University of Warsaw, and in particular by the Office for Persons with Disabilities (BON).

Selected aspects of vocational education of the deaf – Magdalena Dunaj

Method and implementation of vocational training for deaf people in Poland can be considered as deviating far from the real demand for employees in the labour market. This is a consequence of many important issues, which require an urgent change in the system of education of deaf persons, especially as regards special education, but also changes in social awareness – perceiving deaf persons as fully-abled employees. This chapter includes a detailed discussion of such aspects as a mismatch between the method of education to the real educational needs of the deaf and preventing the development of interest (limited number of professions taught in schools). Because of a small range of professions offered by schools, deaf persons, even vocational school graduates and those who have successfully passed exams, are often unemployed or have to seek work outside their acquired profession. Another significant difficulty in vocation education is the assumption that during the exam learners should demonstrate “reading comprehension”, while deaf people have a very low level of knowledge of the Polish language. Therefore, it would be advisable to facilitate vocational education through an introduction of vocational classes and examinations in Polish sign language. Passivity and discouragement among deaf persons as far as learning and work are concerned are a consequence of their upbringing and stereotypical treatment in their immediate environment as well as lack of proper motivation among deaf people for vocational education and then the pursuing of their acquired profession. Deaf persons are passive and withdrawn from professional life because they cannot communicate with the hearing, which is noticeable as early as at the stage of learning – lack of communication between hearing teachers and deaf students. A paradox in vocational education for deaf persons is that the training offers of particular

educational institutions include professions which, according to the Minister of Health, require of employees appropriate auditory acuity (i.e. such professions as drywall installer and finisher, installer of sanitary networks, systems and equipment, automotive body repair specialist, carpenter, locksmith). Summing up, before any changes are made to reform special education, it would be advisable first of all to look at the problem from the point of view of a deaf person who, similarly as any other person, has the right to be provided with access to decent education and work.

Continuing education of the deaf – Marta Abramczyk, Mariusz Sak

Irrespective of the circumstances, everybody has the right to various forms of education. The deaf and hard of hearing are a special category of those who use various forms of continuing education. Experiencing the communication and other barriers relating to a stereotypical picture of a deaf person formed by the public, they struggle with problems in access to continuing education. These limitations result from several reasons: an offer inadequate to the needs, severe shortages in funding continuing education services as well as a small and limited-time offer targeted exclusively at the deaf and hard of hearing. As far as informal education is concerned, they experience discrimination, which is above all caused by the fact that knowledge and information are mostly presented through the Polish language, very difficult for this group of people. The article includes a reflection on the possibilities and purposefulness of funding continuing education at the level of local structures.

Teaching aids for the deaf – Żaneta Bartoszek, Mariusz Sak

Difficulties encountered by the deaf are visible mainly in the context of unsuitable educational processes. Teaching is carried out with the use of oral and sound methods and its effects are disproportionate to the capacities of deaf students. The public sees deafness stereotypically, thereby aggravating the ensuing communication gap, resulting from too small vocabulary size and insufficient adaptation of tools used in educational and therapeutic work. Based mainly on oral methods, the system of educating the deaf limits to a mini-



imum the scope of learned linguistic competence. That is why, experts recommend bilingual education, which consists in the teaching of communication competence in the Polish language with a simultaneous reliance on language competence in the sign language. However, a model system has been implemented partially and there is still much room for improvement in this respect.

The article includes a description of rules that need to be complied with in the process of creating teaching aids for deaf and hard of hearing students. The most desirable are those educational materials which are aimed at the auditory-verbal and visual aspects. It draws attention to the positive aspects of the child's contact with written word in the form of fairy tales, which shape role models, increase sensitivity, make it possible to change the way of thinking and, what is more, have a positive impact on vocabulary development. It includes guidelines on how properly conducted literary education should look like, in order to ensure the development of phonological awareness, improved reading comprehension and help in improving pronunciation. In addition, it describes a Polish book adapted to perceptive capabilities of deaf and hard of hearing children, which apart from developing students' language competence in the Polish language, also allows for the development of competence in the sign language.

A deaf person – linguistic basis of the stereotype **– Ewelina Moroń, Grzegorz Zarzeczny**

This article discusses one aspect of the asymmetry of meanings which construct a discursive image of a deaf person – namely the meanings of adjective “deaf” in the Polish language. Referring to the findings of discourse analysis and cultural linguistics, we discuss the development of the semantics of the word and the relevant forms derived from it. The ultimate purpose is to reach these elements which decide (or could have decided) about the stereotypical perception of deaf persons. We are interested not so much in individual meanings, but in motivations that decide about subsequent neosemantisations. The analysis conducted shows that negative perception of the deaf harmonises with the main trend established in the Polish language – in 33 separate senses of the word, almost all the motivations emphasize the negative evaluation of the phenomenon. Awareness of this asymmetry must accompany all activities aimed at the seemingly simple departure from the damaging stereotypes of deaf people.

NOTY O AUTORACH



Marta Abramczyk

Straciła słuch w wieku 1 roku. Ma tak głęboki niedosłuch, że aparaty słuchowe jej niewiele pomagają. Wychowywała się w ośrodkach szkolnych dla niesłyszących, więc bardzo dobrze zna ich środowisko. Tak jak wielu niesłyszących, również posługuje się językiem migowym. Po ukończeniu liceum dla niesłyszących z wielu powodów zdecydowała się na implantację słuchu. Obecnie jest studentką Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej, pracuje w Polskim Związku Głuchych i w Domu Kultury „Zacisze”.



Żaneta Bartoszek

Absolwentka Uniwersytetu Śląskiego, czynny nauczyciel-pedagog specjalny (surdopedagog, oligofrenopedagog). Autorka książki *Papierowy Smok* oraz artykułów o tematyce pedagogicznej. Jako cel postawiła sobie dostosowanie narzędzi dydaktycznych do potrzeb nowoczesnych procesów edukacyjnych oraz działania zmierzające ku propagowaniu idei integracji w społeczeństwie.



Małgorzata Czajkowska-Kisil

CODA, surdopedagog, nauczycielka w Instytucie Głuchoniemych w Warszawie. Doktorantka na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, w przygotowaniu praca doktorska na temat opisu gramatycznego polskiego języka migowego. Wykładowca na studiach podyplomowych Polski język migowy na Wydziale Polonistyki UW. Tłumacz i lektor PJM na UW. Członek zespołu badawczego Pracowni Lingwistyki Migowej UW. Prezes zarządu Instytutu Polskiego Języka Migowego. Zainteresowania: glottodydaktyka – nauczanie PJM jako pierwszego i jako obcego. Dwujęzyczne nauczanie głuchych.



Magdalena Dunaj

Doradczyni zawodowa, trenerka pracy, trenerka, doktorantka Międzywydziałowych Interdyscyplinarnych Humanistycznych Studiów Doktoranckich na Uniwersytecie Łódzkim, od 2009 r. współpracuje z Polskim Związkiem Głuchych Oddziałem Łódzkim w zakresie aktywizacji zawodowej osób niesłyszących i słabosłyszących. W ramach tej współpracy zajmowała się m.in.: organizacją szkoleń zawodowych, treningiem pracy, organizacją staży zawodowych, pośrednictwem pracy, współpracą z pracodawcami w zakresie zwiększania wiedzy nt. możliwości zatrudniania osób głuchych i zasad dostosowywania miejsc pracy do potrzeb głuchych pracowników. Prowadzi badania związane z antropologicznymi wymiarami głuchoty. Posługuje się polskim językiem migowym w stopniu średnio zaawansowanym. Jest autorką artykułów m.in.: *Poza przymusem piśmienności; internetowe strategie w kulturze głuchych*, [w:] Z. Rykiel, J. Kinal (red.), *Tożsamości wirtualne i komunikacja w przestrzeni społecznej internetu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013; *Czy Jezus rozumie język migowy? Skąd go zna*, [w:] K. Kujawińska-Courtney, M. Sosnowska (red.), *Kultura spod znaku Gender*, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filozoficzno-Historyczny, Łódź 2013; *Moje głuche dziecko. Kompendium wiedzy na temat rehabilitacji dziecka głuchego*, Łódź, 2009, Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.



Małgorzata Januszewicz

Absolwentka Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Wrocławskiego oraz lektorka języka polskiego jako obcego. Współpracuje ze Szkołą Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UWr. Uczy języka polskiego zarówno słyszących cudzoziemców, jak i głuchych Polaków. Pracę dydaktyczną łączy z zainteresowaniami badawczymi: metodyką nauczania języka polskiego jako obcego oraz polskim językiem migowym (PJM) i kulturą głuchych. Autorka pracy doktorskiej poświęconej analizie porównawczej wyrażen lokatywnych w PJM i w języku polskim.



Marcin Jura

Absolwent filologii polskiej na Uniwersytecie Wrocławskim, obecnie doktorant w zakresie językoznawstwa na UWr oraz lektor języka polskiego w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UWr. Zajmuje się nauczaniem języka polskiego niesłyszących z wykorzystaniem metodyki glottodydaktycznej. W swojej pracy łączy zainteresowania lingwistyczne i glottodydaktyczne związane z polskim językiem migowym i kulturą Głuchych.



Joanna Kobosko

Dr nauk humanistycznych, psycholog, adiunkt w Instytucie Fizjologii i Patologii Słuchu w Warszawie; posiada wieloletnie doświadczenie w pracy klinicznej z rodzicami dzieci głuchych i słabosłyszących. Pracę doktorską na temat *Tożsamość macierzyńska matek słyszących młodzieży głuchej i jej znaczenie dla rozwoju osobowej tożsamości tej młodzieży* obroniła na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Pod jej redakcją ukazało się kilka prac zbiorowych: *Moje dziecko nie słyszy* (1998, 1999), *Bliżej życia* (2001) oraz *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie* (2009). Autorka licznych artykułów naukowych i popularnonaukowych poświęconych psychologicznemu funkcjonowaniu dzieci i młodzieży głuchej i ich rodzin. Wykładowca na studiach podyplomowych i szkoleniach dla surdologopedów, pedagogów specjalnych, psychologów, protetyków słuchu i lekarzy. Od r. 1999 aktywnie reprezentuje Polskę, uczestnicząc w działalności Europejskiego Stowarzyszenia Zdrowia Psychicznego Głuchych (ESMHD), do chwili obecnej jest członkiem Rady tej organizacji. Od 2012 r. pełni funkcję sekretarza generalnego czasopisma „Nowa Audiofonologia”.



Justyna Kowal

Absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogicznej oraz Wydziału Filologicznego UWr. Surdopedagog, logopedka, tłumaczka PJM z ponad 20-letnim stażem – czynnie pracuje jako nauczyciel w szkole dla niesłyszących. Poza pracą zawodową uczy języka polskiego jako obcego dla głuchych. Zainteresowania badawcze: relacja między poziomem kompetencji w języku pierwszym a możliwościami przyswojenia/ nauczenia się języka drugiego. Autorka pierwszej w Polsce językoznawczej pracy doktorskiej poświęconej nauczaniu głuchych języka polskiego metodami glottodydaktycznymi.



Piotr Kowalski

Koordynator wideotłumacz.pl w Polskim Związku Głuchych. Członek Komisji Ekspertów ds. Osób z Niepełnosprawnościami przy Rzeczniku Praw Obywatelskich i Zespołu ds. Głuchych. Koordynator projektu „4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy II”; organizator targów edukacyjnych dla dzieci i młodzieży głuchej.

**Ewelina Moroń**

Językoznawczyni i surdopedagożka, doktorantka w Zakładzie Współczesnego Języka Polskiego. Interesuje się dyskursem akademickim i Deaf Studies. Autorka artykułów poświęconych kulturze Głuchych. Napisała pracę magisterską na temat percepcji reklamy telewizyjnej przez osoby głucho i słyszące. W pracy doktorskiej zajmuje się ideologizacją nauki w dyskursie o głuchocie. Od września 2013 współpracuje z Pracownią Prostej Polszczyzny.

**Paweł Rutkowski**

Doktor, twórca i kierownik Pracowni Lingwistyki Migowej Uniwersytetu Warszawskiego. Językoznawca, badacz gramatyki polskiego języka migowego (PJM). Autor kilkudziesięciu prac z zakresu lingwistyki teoretycznej, w większości opublikowanych w wydawnictwach międzynarodowych. Beneficjent wielu nagród i stypendiów, m.in. przyznanych przez Fundację na rzecz Nauki Polskiej, MNiSW, Fundację Fulbrighta, Fundację Kościuszkowską, DAAD, tygodnik „Polityka”, Fundację im. Stefana Batorego i in. Odbywał staże naukowe w USA (Yale University, Wayne State University) oraz w ośrodkach europejskich (Oksford, Madryt, Poczdam). Członek Polskiej Rady Języka Migowego przy Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej.

**Mariusz Sak**

Doktor nauk humanistycznych, surdopedagog. W swoich badaniach zajmuje się zagadnieniami związanymi z edukacją dzieci i młodzieży głuchoj, a także teorią Deaf Studies.

**Piotr Tomaszewski**

Doktor, surdopedagog, psycholingwista, adiunkt Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Jest współredaktorem dwóch prac zbiorowych *New Ideas in Studying and Supporting the Development of Exceptional People* (2009) oraz *Społeczne i kulturowe aspekty niepełnosprawności* (w druku), autorem monografii *Fonologia Wizualna Polskiego Języka Migowego* (2010) oraz wielu artykułów naukowych poświęconych problematyce rozwoju psychicznego dziecka głuche- go, lingwistyce migowej oraz kulturowo-społecznych aspektów społeczności głuchych. Był stypendystą Fundacji Fulbrighta w Gallaudet University w Waszyngtonie. Zajmuje się badaniami nad psychologicznymi i socjologicznymi aspektami funkcjonowania społeczności głuchych, kulturą głuchych i strukturą PJM, przyswajaniem języka migowego przez dzieci głuche w różnych warunkach symulacji językowej, dwujęzyczną edukacją głuchych oraz opracowaniem metodyki nauczania PJM jako obcego języka dla słyszących na różnych poziomach. Jest kierownikiem Pracowni Badań nad Polskim Językiem Migowym i Komunikacją Głuchych w Zakładzie Psychologii Rehabilitacyjnej na Wydziale Psychologii UW oraz członkiem Polskiej Rady Języka Migowego przy Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej.

**Małgorzata Talipska**

Absolwentka Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Głuchych w Warszawie przy ul. Łuckiej. Studentka Instytutu Polityki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego. Współpracuje z Pracownią Lingwistyki Migowej Uniwersytetu Warszawskiego, uczestnicząc w realizacji kilku projektów badawczych.

**Grzegorz Zarzeczny**

Językoznawca i glottodydaktyk. W badaniach zajmuje się dyskursem medialnym, akademickim i biurokratycznym. Autor lub współautor artykułów w zakresie (krytycznej) analizy dyskursu, językoznawstwa kognitywnego i korpusowego oraz glottodydaktyki języka polskiego. Współautor książek *Jak pisać o Funduszach Europejskich?* (2010) oraz *Język raportów ewaluacyjnych* (2012). Członek redakcji czasopism "Baltica ~ Silesia" oraz "The Journal of Cultural Mediation". Współtwórca Pracowni Prostej Polszczyzny. Asystent w Instytucie Filologii Polskiej oraz lektor w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UW.