



Nadesłano: 21.03.2020
Zaakceptowano: 13.05.2020

Sugerowane cytowanie: Plutecka K. (2020). Od edukacji specjalnej do edukacji inkluzyjnej – przemiany w procesie kształcenia uczniów niesłyszących, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 15, nr 3(57), s. 35-48. DOI: 10.35765/eetp.2020.1557.03

Katarzyna Plutecka

ORCID: 0000-0001-7454-5052

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej

Od edukacji specjalnej do edukacji inkluzyjnej – przemiany w procesie kształcenia uczniów niesłyszących

SŁOWA KLUCZE

uczeń niesłyszący,
kształcenie
specjalne, kształcenie
integracyjne,
edukacja inkluzyjna

ABSTRAKT

Artykuł porusza problematykę procesu kształcenia uczniów niesłyszących. W obliczu systemowych zmian i dyskusji przedstawicieli świata nauki oraz praktyków z obszaru nauk społecznych na temat modelu edukacji uczniów niesłyszących doszło do utworzenia systemowej triady: kształcenie specjalne–kształcenie integracyjne–edukacja włączająca, w obrębie której próbuje się uzyskać korzystne rozwiązania dla wszystkich podmiotów niniejszych procesów. W podjętej analizie zaprezentowano ocenę każdego z systemów kształcenia nie tylko ze strony ekspertów ze środowiska osób słyszących, ale również opinie rodziców słyszących i samych zainteresowanych swoim kształceniem, czyli osób niesłyszących. Zaprezentowane w artykule przemiany związane z procesem kształcenia uczniów niesłyszących wskazują na szeroki kontekst uwarunkowań związanych z wdrażaniem systemowej triady.

Wstęp

Na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat w Polsce polityka oświatowa, dyskusje przedstawicieli świata nauki i praktyków z obszaru nauk społecznych na temat modelu edukacji i wspomaganie rozwoju uczniów niesłyszących¹ doprowadziły do utworzenia systemowej triady: kształcenie specjalne – kształcenie integracyjne – edukacja włączająca, w obrębie których próbuje się uzyskać korzystne rozwiązania dla wszystkich podmiotów niniejszych procesów. Z perspektywy prowadzonej analizy pojawiają się liczne dylematy dotyczące szerokiego kontekstu uwarunkowań związanych z wdrażaniem wybranej formy kształcenia. Niemniej istotne znaczenie ma fakt, aby rzeczywiście współczesny model edukacji zakładał propozycję rozwiązań alternatywnych dla uczniów niesłyszących, nieprzymuszających ich tylko do biernej adaptacji, ale takich działań pomocniczych, które są oczekiwane przez nich samych.

Od upowszechnienia dostępu do edukacji do bycia sobą wśród takich samych

Działania dotyczące upowszechnienia i usystematyzowania dostępu do edukacji uczniów głuchych datuje się na wiek XVIII. Książd Charles Michel de l'Épée (1712–1789) założył pierwszą szkołę dla dzieci niesłyszących w 1770 roku w Paryżu. Na ziemiach polskich w 1817 roku Jakub Falkowski otworzył Instytut Głuchoniemych, uznawany za pierwszą szkołę kształcącą niesłyszących uczniów, a od roku 1842 także uczniów niewidomych. Od początku tworzenia niniejszego systemu kształcenia, określonego jako specjalny (albo segregacyjny), pomysłodawcy starali się zapewnić realizację obowiązku szkolnego dzieciom niesłyszącym w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych (z lub bez internatu), dostosowując metody i formy pracy do ich potrzeb. Powstająca sieć szkół specjalnych stała się swoistą enklawą dla wyrównywania szans edukacyjnych. Następowало stopniowe włączanie w proces nauki uczniów niesłyszących. Istotny jest fakt, że to właśnie kształcenie specjalne było początkiem zagwarantowania dostępu do oświaty dla dzieci niesłyszących poprzez uznanie ich prawa

¹ Określenie „uczeń niesłyszący” jest stosowane w literaturze przedmiotu z obszaru nauk społecznych, obejmuje uczniów o różnym stopniu ubytku słuchu. Jest to określenie używane zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie 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. 2017, poz. 1652), w świetle którego oficjalnie przyjętym terminem jest właśnie niesłyszący. Jako synonimiczne będzie stosowany termin: głuchy, który w pedagogice ma znaczenie historyczne i odnosi się do kwestii medycznych. Warto jeszcze zaznaczyć, że słowo „Głuchy” (zapisane wielką literą) odwołuje się do kwestii kulturowych, i oznacza identyfikację ze społecznością Głuchych, którzy uznają siebie za osoby odmienne kulturowo i językowo.

do realizacji obowiązku szkolnego i następnie zapewnienia godnego miejsca w społeczeństwie. W szkołach specjalnych zatrudniano wykwalifikowaną kadrę specjalistów. Surdopedagog jako refleksyjny praktyk wykraczał poza przygotowanie merytoryczno-metodyczne, chcąc sprostać wyzwaniom kształcenia segregacyjnego oraz potrzebom edukacyjnym uczniów niesłyszących, dostosowywał wymagania do możliwości psychofizycznych uczniów niesłyszących, również tych z dodatkowymi zaburzeniami rozwojowymi/ sprzężeniami.

Kształcenie organizowane przez szkoły specjalne praktycznie zamykało uczniów niesłyszących w granicach systemowych. Dodatkowo kwestią dyskusyjną stała się ich autonomia, jeżeli określano ich mianem pokolenia przymusu oralistycznego². Poważnym punktem spornym była metodyka nauczania³. Okazało się, że jednym z najbardziej trudnych, ale jakże odpowiedzialnych wyborów, jakiego musiał dokonywać nauczyciel, był ten związany z podjęciem decyzji o wykorzystywaniu skutecznej metody nauczania, która pozwoliłaby na utrzymanie nie tylko wysokiego poziomu nauczania, na zaspokojenie potrzeb edukacyjnych ucznia niesłyszącego, ale też przygotowała go do podejmowania skutecznej komunikacji językowej ze społeczeństwem osób słyszących.

Od lat dziewięćdziesiątych XX wieku można zauważyć postępującą restrukturyzację sieci szkolnictwa specjalnego⁴. Stopniowo nasiliła się krytyka dotycząca wysokich kosztów utrzymania szkół specjalnych. Przeciwnicy zarzucali problemy związane z realizacją funkcji adaptacyjnej, w myśl której uczniowie niesłyszący powinni być wyposażeni w odpowiedni zasób wiedzy i umiejętności po to, by mogli podejmować i realizować różne zadania wynikające z funkcjonowania w społeczeństwie. W efekcie została zaniedbana kolejna funkcja – socjalizacyjna, ponieważ uczniowie niesłyszący ujawniając różne ograniczenia w komunikacji językowej, nie zostali przygotowani do odgrywania odpowiednich ról w społeczeństwie. Znaczący багаż odpowiedzialności za proces wychowania i ryzyko pojawienia się problemów wychowawczych spadł na

² Pokolenie „ORA” – Oralistic (Coercion) Generation jest to określenie autorskie i umowne zaproponowane przez Dorotę Podgórską-Jachnik (2013: 113–114). Było to pokolenie młodzieży późno diagnozowanej, protezowanej, oralnie rehabilitowanej i pozbawionej dostępu do naturalnego języka migowego.

³ Problem ten jest szerzej omówiony w licznych publikacjach (Dziemidowicz 1996; Kurkowski 1996; Szczepankowski 1999; Cieszyńska 2001; Korzon 2001; Podgórska-Jachnik 2004). W szczególny sposób, bo z perspektywy opiekuna prawnego Dziemidowicz (1996: 192–194) zakwestionował naukowość metodyki nauczania uczniów głuchych. Autor w świetle teorii mechanizmu poznawania języka uznał jako błędne położenie głównego celu strategii edukacyjnej dziecka głuchego na nauczaniu języka, co autor postrzega jako „(o)błądną fiksację surdopedagogiki”, a opisał ten problem w formie siedmiu mitów: mit pracy, mowy ustnej, resztek słuchowych, zabawy, języka migowego, wczesnego rozpoczynania rehabilitacji i mit współpracy.

⁴ Dane statystyczne dotyczące zachodzących zmian związanych z liczebnością uczniów głuchych i słabosłyszących w szkołach ogólnodostępnych i specjalnych na przestrzeni lat 1997–2010 prezentuje Mariusz Sak (2011).

nauczycieli w szkole oraz wychowawców z internatu (Korzon 2004). Ograniczone relacje interpersonalne z rodzicami spowodowały negatywne zmiany w jakości kontaktów, między innymi rozluźnienie więzi emocjonalnych czy brak poczucia bliskości na innych płaszczyznach życia. Kolejne ograniczenia w zakresie kontaktów z rówieśnikami czy innymi osobami słyszącymi zmniejszyły wpływy środowiska dla ich rozwoju i wyraźnie dały powody do kwestionowania wielu zasad, np. normalizacji czy integracji społecznej (Dryżałowska 2007). Pojawiły się również przesłanki ekonomiczne urzędników, którzy wskazali na kosztowną w utrzymaniu rozbudowaną infrastrukturę szkół specjalnych, wyższe koszty edukacji niż w placówkach ogólnodostępnych, słabnącą popularność tej formy kształcenia, zbyt wąską ofertę pomocy specjalistycznej uwarunkowaną zasobnością wybranego organu prowadzącego.

Niezadowolone z istniejącej formy edukacji specjalnej wyrażali też sami rodzice dzieci niesłyszących, głównie rodzice słyszący. W ich opinii szkoła specjalna nie zapewnia optymalnych warunków kształcenia uczniom niesłyszących, ponieważ nosi znamiona „odmienności”, „specjalności”, co sugeruje stereotypowe myślenie, że jest to szkoła gorsza, w której uczą się „słabsi”, a uczenie się w niej jest wątpliwym sukcesem, gdyż jej absolwenci nie mają przed sobą perspektyw edukacyjnych i zawodowych. Podobne mechanizmy uprzedzenia powodował stereotyp języka migowego, którego słyszący rodzice dzieci głuchych nie chcą zaakceptować, gdyż związany jest z traktowaniem uszkodzenia słuchu jako stygmatu kalectwa (Sak 2011: 73–74). Dodatkowo zbiorowe działania rodziców znalazły odpowiedni grunt w warunkach tworzącego się modelu państwa. W okresie transformacji ustrojowej w Polsce demokratyzacja i liberalizacja sprzyjały powstawaniu stowarzyszeń czy fundacji, które podejmowały działania wspomagające rozwój osób głuchych i umożliwiały łatwiejszy dostęp do specjalistycznej wiedzy. Rodzice słyszący mogli dowiedzieć się o upowszechnianiu idei edukacji integracyjnej w innych krajach i mieć nadzieję, że ich dziecko niesłyszące osiągnie taki sam poziom wykształcenia ogólnego, jak większość dzieci słyszących. Szkołą spełniającą oczekiwania rodziców słyszących stała się więc szkoła integracyjna, do której mogli być przyjmowani uczniowie niesłyszący.

Od wizji integracji społecznej do pozornego bycia sobą wśród innych

Krytyka efektywności kształcenia specjalnego spowodowała tendencje wzrostowe w kierowaniu uczniów niesłyszących do szkół o charakterze integracyjnym. Idea społecznej integracji osób z niepełnosprawnością ma swoje początki w latach sześćdziesiątych XX wieku. W tym czasie w Stanach Zjednoczonych, w Niemczech i w niektórych krajach skandynawskich rozpoczęto ruch na rzecz niesegregacyjnej edukacji dla

wszystkich dzieci⁵. Wzorem dominującym był hamburski model integracji⁶. Integracja dzieci pełnosprawnych i dzieci z wybraną niepełnosprawnością stawała się edukacyjną misją wszystkich krajów europejskich. Realizacja niniejszej koncepcji była niełatwym wyzwaniem. W państwach o długiej tradycji w zakresie kształcenia uczniów niesłyszących i rozbudowanej infrastrukturze szkół specjalnych kształcenie integracyjne traktowano bardziej jako dodatkową alternatywę realizacji obowiązku szkolnego niż założenie wymagające dopracowania i wdrożenia w życie. Stopniowo kształtującą się koncepcja integracji społecznej wymagała zmian społecznych i regulacji prawnych, które sankcjonowały prawo dziecka niesłyszącego do realizacji obowiązku szkolnego w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych. Uznane i zatwierdzone przez rząd Polski deklaracje i konwencje międzynarodowe oraz stopniowo wprowadzanie ich w życie doprowadziły do zagwarantowania uczniom głuchym dostępu do nauki wspólnie z pełnosprawnymi rówieśnikami, a także do dostosowania treści i metod nauczania do ich możliwości psychofizycznych, udostępniania im nauki we wszystkich typach szkół, a także organizowania dla nich specjalistycznej pomocy⁷. Mając na uwadze przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, przedstawiciele władz oświatowych i lokalnych starali się zapewnić dzieciom niesłyszącym i słabosłyszącym *różne formy kształcenia*: nie tylko w szkołach specjalnych i w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, ale również w szkołach integracyjnych/z oddziałami integracyjnymi czy w szkołach ogólnodostępnych.

Idea edukacji integracyjnej była stopniowo wprowadzana w naszym kraju na przełomie lat 70./80. XX wieku, a wyrazem były już nie tylko akty prawne, ale i praktyka pedagogiczna. Prekursor integracji społecznej osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności w Polsce, Aleksander Hulek (1992), widział jej istotę w takich działaniach zintegrowanych, które pozwolą osobie z niepełnosprawnością „być sobą

⁵ Warto przypomnieć o powołaniu w 1857 r. przez Edwarda Gallaudeta uczelni wyższej, nazwanej jako National Deaf Mute College. W 1864 r. uczelnia uzyskała status uniwersytetu, a od imienia patrona szkoły – Thomasa Gallaudet (ojca Edwarda) została nazwana Uniwersytet Gallaudet. Była to pierwsza i wciąż jedyna na świecie wyższa uczelnia, na której są realizowane studia z zakresu nauk humanistycznych i artystycznych właśnie dla osób głuchych. Językiem wykładowym na Uniwersytecie Gallaudeta jest Amerykański Język Migowy (ASL).

⁶ Pierwsza szkoła na świecie realizująca integracyjny system kształcenia powstała już w 1890 r. w Hamburgu. Uczęszczali do niej uczniowie pełnosprawni i uczniowie z niepełnosprawnością. Stąd przyjęła się nazwa modelu kształcenia integracyjnego realizowanego później w wielu krajach (Eberwein, Knauer 2002).

⁷ Zob. art. 5 ust. 5 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty; Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi i ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego; Karta Praw Osób Niepełnosprawnych, uchwalona przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej dnia 1 sierpnia 1997 r.; Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r.

wśród innych⁸. Amadeusz Krause (2010: 68) wyróżnił trzy funkcjonujące wizje integracji szkolnej:

- integracja pełna, polegająca na włączeniu uczniów niesłyszących do szkół ogólnodostępnych,
- integracja niepełna, zakładająca włączenie do szkół ogólnodostępnych tych uczniów niesłyszących, którzy ujawniają wysoki poziom rewalidowania,
- integracja częściowa, polegająca na pozostawieniu rozbudowanego systemu segregacyjnego z powodu potrzeb rozwojowych dziecka niesłyszącego.

Humanistyczne założenia integracji społecznej były związane z nurtem nowego wychowania⁹ i miały również swoje odbicie w licznych dokumentach międzynarodowych. Jednym z pierwszych był Raport Mary Warnock, opublikowany w 1978 roku w Londynie przez Her Majesty's Stationery Office. Autorzy sugerowali, aby wszystkie dzieci razem realizowały obowiązek szkolny. W niniejszym dokumencie zaproponowano odejście od medycznej kategoryzacji deficytów na rzecz społecznego rozumienia potrzeb uczniów. Wyróżniono dwie kategorie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pierwszą stanowiły dzieci, których potrzeby mogą zostać zaspokojone w szkołach ogólnodostępnych, a drugą te, których potrzeby w takich szkołach nie zostaną zaspokojone, w związku z czym trzeba im zapewnić dodatkowe, specjalne środowisko edukacyjne. Zdaniem Krakowiak (2017: 12) w niniejszym dokumencie specjalne potrzeby rozwojowe (SPR) i specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) dzieci i młodzieży są rozumiane bardzo wszechstronnie i dotyczą wszystkich osób, które doznają trudności w naturalnym, zadowalającym rozwoju w życiu w środowisku społecznym i we wspólnocie szkolnej. Takie podejście pozwala na unikanie stygmatyzującej medycznej kategoryzacji dzieci/ uczniów oraz diagnozowanych u nich deficytów. W myśl tej koncepcji uznaje się za niewskazane tworzenie osobnych kategorii dzieci/ uczniów

⁸ Aleksander Hulek (1992: 13) tak wyraził swój postulat: „integracja wyraża się w takim wzajemnym stosunku pełnosprawnych, w którym respektowane są te same prawa (...) i stwarzane są dla obu grup identyczne warunki maksymalnego, wszechstronnego rozwoju. Integracja pozwala więc osobie niepełnosprawnej być sobą wśród innych. Integracja w takim znaczeniu może mieć zastosowanie do wszystkich sfer życia jednostki niepełnosprawnej – życia rodzinnego, kształcenia zawodowego, pracy, czasu wolnego, aktywności społecznej i politycznej”. Autor tworząc teorię integracyjnej koegzystencji, wychodził naprzeciw normalizacji środowiska, które powinno stymulować osoby z różnymi rodzajami niepełnosprawności do normalnego rozwoju, pracy, edukacji i życia.

⁹ Szczególnie znaczenie miała humanistyczna wizja osiągnięcia pełni człowieczeństwa, stawiająca każdego człowieka w centrum uwagi przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Wizję szkoły przeznaczonej dla każdego dziecka proponował Jan Amos Komeński, nazwany ostatnim z wielkich humanistów: Bogdan Suchodolski, przedstawiciel pedagogiki humanistycznej, był pierwszym polskim pedagogiem, który w centrum refleksji postawił wyzwania rozwoju cywilizacji współczesnej, rozumiane nie jako ogólnikowy postulat, ale przedmiot metodycznej refleksji. Jako pierwszy dostrzegł też wyzwania globalizacji odpowiedzialności za świat, formułując postulaty wychowania ku alternatywnej cywilizacji humanistycznej (Ciążela 2018).

z określonymi deficytami i wyodrębnianie osób z wybranymi niepełnosprawnościami. Autorka podkreśla dwa główne argumenty przemawiające przeciw kategoryzacji, są to: ryzyko stygmatyzacji tej grupy osób i właściwości rozwojowe dziecięcego organizmu, a zwłaszcza układu nerwowego, które w dużym stopniu dają możliwość kompensacji i rozwoju zaburzonych funkcji. Warto też uwzględnić argument dodatkowy, który wynika z dokonań z zakresu medycyny, szczególnie znaczenie mają udoskonalenia w diagnostyce, protetyce czy metodyce rehabilitacji (w szczególności w odniesieniu do uszkodzeń narządu słuchu), które zmieniają obraz wielu zjawisk o charakterze patologii i powodują konieczność weryfikacji poprzednich diagnoz. Przedwczesne określanie problemów dzieci/ uczniów tradycyjnymi terminami często utrudnia rozumienie samych problemów, a zwłaszcza przyczynia się do zaniechania poszukiwań zmierzających do ich dogłębnego wyjaśnienia w świetle nowych dokonań naukowców. Istnieją także liczne utrudnienia w rozwoju oraz w funkcjonowaniu szkolnym i życiowym dzieci, których nie można zaliczyć do określonych rodzajów niepełnosprawności. Z drugiej zaś strony, w obrębie tradycyjnie wyodrębnianych kategorii występuje wielorakie zróżnicowanie w funkcjonowaniu, które musi być uwzględniane zarówno w pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jak i we wszystkich działaniach zmierzających do wsparcia edukacyjnego.

Kształcenie integracyjne uczniów niesłyszących stało się przedmiotem również krytycznej oceny, popartej badaniami. Już w 1991 roku na Komisji Integracji Międzynarodowego Biura Audiofonologii obradujący członkowie komisji akcentowali potrzebę uwzględnienia konkretnej grupy czynników, które mogą mieć znaczenie dla efektywności kształcenia uczniów niesłyszących w systemie integracyjnym. Były to następujące czynniki: dotyczące samego dziecka, czynniki związane z placówką szkolną, związane z zespołem specjalistycznym i dotyczące rodziców oraz nauczyciela (Gałkowski 1992). Dodatkowym czynnikiem, który zaczął mieć znaczenie dla realizacji obowiązku szkolnego przez ucznia niesłyszącego w systemie oświaty powszechnej szkół i klas integracyjnych, stał się postęp w naukach medycznych, szczególnie w audiologii, protetyce słuchu. Możliwość zastosowania w rehabilitacji dziecka niesłyszącego nowej jakości aparatów słuchowych, implantów słuchowych, przyczyniła się do rozwiązań umożliwiających lub poprawiających percepcję dźwięków, rozwój mowy, i w konsekwencji wpłynęła na zmianę poczucia jakości życia uczniów niesłyszących (Czyż, Plutecka 2018).

W świetle wyników badań edukacja integracyjna wpływa negatywnie na przystosowanie emocjonalne, samoocenę i poczucie tożsamości uczniów niesłyszących. Szkoła, w której uczą się wspólnie ze słyszącymi kolegami, nie jest dla nich miejscem nawiązywania nowych przyjaźni, ponieważ częstotliwość i jakość tych interakcji jest niska, doświadczają dyskryminacji, odrzucenia i czują się bardzo samotni (Stinson, Kluwin 2003; Kluwin, Stinson, Colarossi 2002). Badania diagnostyczne w Polsce wykazały,

że większość uczniów niesłyszących uczestniczy w dodatkowych zajęciach szkolnych w ramach form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, które nie są ukierunkowane na integrację szkolną, ale na ich „usprawnianie”, co dodatkowo stawia ich w złym świetle w grupie rówieśniczej (Gwiazdowska 2004). Podobne wnioski wysunęła Grażyna Dryżałowska (2016). Z analizy materiału empirycznego wynika, że uczestnicy badań, a dokładnie dorosłe osoby niedosłyszące, wspominają czas edukacji integracyjnej jako „trudną próbę, bo izolacja społeczna, społeczne naznaczenie to powszechne doświadczenia badanych osób” (Dryżałowska 2016: 240). Co ciekawe, pomimo faktu, iż doświadczyli negatywnych postaw odrzucenia, braku akceptacji czy poczucia porażki szkolnej, niektórzy mają satysfakcję z życia, bo pokonali przeciwności i są na miarę swoich możliwości osobami samodzielnymi i niezależnymi.

Niestety edukacja integracyjna uczniów niesłyszących jest postrzegana jako pozorna, wręcz złudna wizja realizacji zasady integracji szkolnej. Może być to spowodowane tym, że w szkole integracyjnej obserwuje się zderzenie dwóch różnych postaw pedagogicznych o odmiennym sposobie bycia i współdziałania, co ukazuje koegzystencja:

1. dwóch nauczycieli o nierzadko odmiennym doświadczeniu,
2. uczniów o różnych możliwościach poznawczych, potencjale, a także formalnie podzielonych na tych z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego i bez takiego orzeczenia,
3. dwóch kultur tradycyjnie osadzonych w edukacji specjalnej oraz ogólnodostępnej (Gajdzica 2015: 120).

Osiągnięcie pełnej integracji nie jest możliwe, jeżeli uczeń głuchy realizuje obowiązek szkolny w izolacji od naturalnego środowiska¹⁰. Dlatego tak istotne jest stworzenie mu takich warunków, aby w miarę możliwości mógł rozwijać się w gronie rówieśników, którzy będą akceptować jego odmienną kulturę i językową. Istotą tego założenia jest stworzenie takich środowisk szkolnych, w których uczniowie o różnym poziomie rozwoju mogliby wspólnie uczyć się, czerpać korzyści dotyczące poczucia własnej wartości i przystosowania społecznego. Dodatkowo układ zmiennych warunków społecznych (od kontekstu mikro po makrosystemowe zmiany) decyduje o tym, że są one sprzyjające, mało stymulujące lub utrudniające rozwój dziecka niesłyszącego.

¹⁰ Jednym z przykładów naturalnego środowiska może być mikrosystem, w którym dziecko głuche wychowuje się w rodzinie Głuchych komunikujących się w języku migowym, i dla niego język migowy jest językiem macierzystym, wyniesionym z domu rodzinnego, więc zna go od urodzenia lub od wczesnego dzieciństwa.

Od aplikowania zasady elastyczności do bycia sobą obok innych

W naszym kraju od roku szkolnego 2014/2015 realizowany jest kierunek polityki oświatowej pod nazwą: „Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych”. W efekcie coraz większa liczba uczniów niesłyszących kształci się w szkołach ogólnodostępnych, ale niestety nie wszystkie placówki czują się organizacyjnie, merytorycznie czy mentalnie przygotowane do przyjęcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zasadnicza idea edukacji inkluzyjnej wiąże się ze wspólnym dla wszystkich uczniów procesem kształcenia. Niniejszy postulat został zawarty w Deklaracji z Salamanki z 1994 roku, w którym to dokumencie zaakcentowano nie tylko prawo do nauki, ale też możliwość stworzenia szansy dla osiągania i utrzymywania odpowiedniego poziomu kształcenia dla wszystkich dzieci. Zdaniem Grzegorza Szumskiego (2010: 32) propozycja globalnej reformy edukacji powinna być rozpatrywana z perspektywy wertykalnej i horyzontalnej. W pierwszym przypadku ważne będzie funkcjonalne połączenie systemu kształcenia specjalnego i kształcenia ogólnodostępnego w jednolity system, które ukształtuje nową jakość – od administrowania, finansowania, do praktyki w placówkach oświatowych. W ujęciu horyzontalnym reforma powinna objąć zmianami natury prawno-organizacyjnej od poziomu centralnego do najniższych szczebli organizacji systemu. Włączanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do kształcenia od najniższego etapu: przedszkola, do kolejnych etapów edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych powinien zapewnić elastyczny system kształcenia. W tym proponowanym systemie edukacyjnym nie obowiązuje już zasada homogeniczności, ale zaleca się zasadę heterogeniczności. Włączanie nie powinno się kojarzyć z asymilacją, czyli kształceniem wszystkich dzieci według jednego wzorca. Kluczowe znaczenie ma aplikowanie zasady elastyczności, czyli uznanie, że każde dziecko rozwija się w indywidualnym tempie, a rola nauczyciela sprowadza się do edukacyjnego wspierania rozwoju ucznia poprzez uwzględnianie jego indywidualnych potrzeb, dostosowania do nich metod pracy, czy udzielania mu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Uczniowie niesłyszący stanowią grupę „wewnętrznie zróżnicowaną”, wymagającą uwzględniania ich indywidualnych potrzeb edukacyjnych. Podgórska-Jachnik (2011) poszukując kształtu współczesnej szkoły włączającej, odnalazła trop w metaforycznym określeniu „szkoła odbejmująca”, które jest nawiązaniem do „wspólnoty obejmującej” Zygmunta Baumana, zapewniającej wszystkim jej członkom poczucie bezpieczeństwa i „ciepłego kręgu”. Autorka wymieniła grupę zadań, które pozwoliłyby na realizację wspólnoty edukacyjnej dla uczniów niesłyszących w szkole włączającej. Ważne znaczenie ma wychowanie uspołeczniające, które pozwala na silniejsze zakorzenienie społeczne. Konieczne jest nowe spojrzenie na potencjał wspólnotowy i na potrzebę

budowania szkolnej wspólnoty edukacyjnej. Edukacja inkluzyjna zakłada budowanie środowiska różnorodnego i dlatego tak istotnego znaczenia nabiera wychowanie ku równości, pozytywne myślenie o rozumieniu różnic między uczniami pełnosprawnymi i uczniami z wybraną niepełnosprawnością. Progresywna reforma szkoły jest możliwa poprzez przemyślane i odpowiedzialne „poszukiwanie skutecznej praktyki nauczania, weryfikację skuteczności stosowanych dotychczas metod, monitorowanie ocen, postępów, wyników, stawianie wysokich wymagań, przemyślane programy uwzględniające potrzeby i możliwości wszystkich uczniów, strategie efektywności edukacyjnej oparte na zasadach zarządzania zasobami itd. Wynika z tego dążenie do wielości, alternatywności, zróżnicowania i atrakcyjności ofert edukacyjnych, wymuszone różnorodnością i potrzebą efektywności” (Podgórska-Jachnik 2011: 25). Wtedy będzie możliwa przemiana systemu kształcenia inkluzyjnego w kierunku modelu „organizacji uczącej się”¹¹. W kontekście prowadzonej analizy w ujęciu Podgórskiej-Jachnik (2011) efektywnym rozwiązaniem może być podejście dwujęzyczne¹², w którym powinno się dążyć do organizowania różnych form stałego kontaktu ze środowiskiem osób głuchych oraz wykorzystaniem takiej metody nauczania zapewniającej odpowiednie kompetencje w języku ojczystym (taką alternatywą o potwierdzonej skuteczności są fonogesty).

Istotę edukacji inkluzyjnej stanowi takie włączenie uczniów niesłyszących w środowisko uczniów słyszących, aby czuli się naturalnie, swobodnie i mieli też poczucie podmiotowego sprawstwa, by być i działać. Niektórzy autorzy podkreślają, że ten system kształcenia jest ukierunkowany na proces dydaktyczny z uczniem niesłyszącym zdolnym do porozumiewania się w polskim języku (Sak 2014: 75). W związku z tak postawioną tezą uczniowie niesłyszący, którzy mają problemy z nabywaniem sprawności językowej, podlegają izolacji społecznej. Nauka w szkole dla ucznia niesłyszącego objętego edukacją inkluzyjną nie powinna być wyłącznie doświadczeniem przymusu podporządkowywania się do oczekiwań i warunków adaptacyjnych stawianych przez słyszących. Dlatego tak istotne jest przychylne środowisko szkolne, które poprzez różne wymiary wsparcia okaże przemyślaną i dobrze zorganizowaną pomoc dla ucznia niesłyszącego. Z drugiej strony, zmiany adaptacyjne mogą spowodować, że w tych nowych sytuacjach szkolnych uczeń niesłyszący będzie zmuszony do komunikowania

¹¹ Organizacja ucząca się (ang. *learning organization*) jest to określenie zaproponowane przez Petera Michaela Senge w książce *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, oznacza organizację zdolną do uczenia się, adaptującą się do zmiennych warunków, https://pl.wikipedia.org/wiki/Organizacja_ucz%C4%85ca_si%C4%99 [dostęp: 5.09.2018].

¹² W tym przypadku nie chodzi o edukację dwujęzyczną, w której zakłada się tworzenie warunków do osiągnięcia pełnej kompetencji dwujęzycznej w Polskim Języku Migowym (PJM) i w języku polskim. Edukacja dwujęzyczna kładzie nacisk na rozwój języka migowego, który umożliwia porozumiewanie się między osobami głuchymi (Kotowicz 2018: 27).

się werbalnego, do podejmowania takich zadań, które pozwolą mu ujawnić indywidualny (znacznie większy) potencjał rozwojowy.

W rozważaniach dotyczących uwarunkowań edukacji inkluzyjnej nie może zabraknąć dookreślenia kompetencji nauczyciela ucznia niesłyszącego. Badania Gniazdowskiej (2004) potwierdziły, że żaden nauczyciel w szkole ogólnodostępnej nie współpracuje ze specjalistami z placówek, zajmujących się rehabilitacją ich ucznia niesłyszącego. Nowe zdania zawodowe wymagają od nauczyciela szkoły ogólnodostępnej przygotowania się do pracy z uczniem z każdym rodzajem niepełnosprawności. Trudno posiadać taki zakres kompleksowych i wielospecjalistycznych umiejętności dostosowanych do potrzeb ucznia z każdą niepełnosprawnością, bazując na dodatkowym przygotowaniu każdego nauczyciela. Kadra pedagogiczna szkół ogólnodostępnych powinna mieć specjalistyczne wsparcie doradcze doświadczonych surdopedagogów, którzy doskonalili swój warsztat pracy dydaktycznej w systemie kształcenia specjalnego. Była i jest to grupa specjalistów o bardzo wysokich kompetencjach zawodowych, których sprawdzone metody i formy pracy mogą służyć innym nauczycielom w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom niesłyszącym, właśnie w ramach kształcenia inkluzyjnego. Współpraca dydaktyczna może znacząco zwiększyć szansę na uzyskanie wyższych efektów kształcenia ucznia niesłyszącego.

Podsumowanie

Koncepcja edukacji specjalnej, integracyjnej i inkluzyjnej, aby zasługiwać na miano efektywnych rozwiązań edukacyjnych, wymaga rzeczowych analiz, podpartych prezentacją oceny sytuacji nie tylko ekspertów ze środowiska osób słyszących, ale również wysłuchania opinii samych zainteresowanych swoim kształceniem, czyli osób niesłyszących. Niestety nie wystarczą kolejne zmiany o charakterze formalnoprawnym, które przyczynią się do przeobrażeń w sferze programowej i organizacyjnej. Na pewno ważnym krokiem byłoby kształtowanie pozytywnych postaw wszystkich podmiotów uczestniczących lub decydujących o jakości edukacji. Szczególnie edukacja integracyjna i inkluzyjna wymagają przeobrażeń mentalnych, głównie związanych z zmianą swoistości myślenia i postrzegania osób niesłyszących, kształtowaniem odpowiednich postaw społecznych uczniów słyszących wobec uczniów niesłyszących i odwrotnie, kształtowaniem postaw społecznych niesłyszących wobec osób słyszących.

Zmiany w postrzeganiu potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci/ uczniów głuchych powinny mieć miejsce nie tylko w samym systemie rozwiązań legislacyjnych i przejściu od systemu segregacyjnego do integracyjnego, a w końcu do edukacji włączającej, ale także w fundamencie tych zmian, widzianych z perspektywy nauczyciela, ucznia i rodzica. Należy podkreślić, że efekty kształcenia nie osiąga się

poprzez moralizowanie czy dyskutowanie przy każdej możliwej okazji, ale sprawną organizacją pracy i życia uczniów, udzielając im specjalistycznej pomocy dostosowanej do ich rzeczywistych potrzeb edukacyjnych. Warto pamiętać, że nadal największym zagrożeniem dla kształcenia jest ideokracja, w wyniku której światopogląd zastęga w sztywnej ideologii, nie liczącej się z osobowością ucznia i zamykającej go przed dynamiką zmieniającego się świata (Śliwerski 2018: 105). Dlatego dyskurs o zasadności czy bezzasadności wybranej formy edukacji powinien służyć wyjaśnieniu istoty sprawy w celu poznania zakresu wsparcia potrzeb edukacyjnych uczniów niesłyszących, wynikających z różnych – także dotychczas nieopisanych i niewyjaśnionych – przyczyn, zwłaszcza nowych zjawisk społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych. Tak naprawdę żaden postęp w edukacji nie zrekompensuje złych stron rozwiązań, które uchylają godności dziecka niesłyszącego i ograniczają jego poczucie bycia sobą.

Bibliografia

- Ciążela A. (2018). *Pedagogika Bogdana Suchodolskiego. Próba charakterystyki głównych osi problemowych i kierunków poszukiwań*, „Ruch Pedagogiczny”, tom LXXXVIII, nr 1, s. 121-137.
- Cieszyńska J. (2001). *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Czyż A., Plutecka K. (2018). *Zarys audiofonologii edukacyjnej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Dryżałowska G. (2007). *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dryżałowska G. (2016). *Integracja edukacyjna a integracja szkolna. Satysfakcja z życia osób niesłyszących*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dziemidowicz C. (1996). *Dziecko głuche i język ojczysty, Traktat o rozwoju języka w całkowitej ciszy*, Bydgoszcz: Polski Komitet Audiofonologii.
- Eberwein H., Knauer S. (2002). *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6. Auflage.
- Gajdzica Z. (2015). *Klasa integracyjna jako przystań pogranicza*, „Terazniejszość–Człowiek–Edukacja”, nr 4, s. 117-127.
- Gałkowski T. (1992). *O integracji szkolnej uczniów z wadą słuchu*, [w:] J. Wyczesany (red.), *Dziecko z wadą słuchu w szkole podstawowej*, Kraków: Wyd. Sponsor, s. 14-22.
- Gwiazdowska K. (2004). *Czynniki sprzyjające integracji społecznej uczniów z wadą słuchu i ich słyszących rówieśników w wybranych szkołach integracyjnych*, „Audiofonologia”, t. 26, s. 141-148.
- Hulek A. (1992). *Świat ludziom niepełnosprawnym*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Walki z Kalectwem.

- Kluwin T.N., Stinson M.S., Colarosii G.M. (2002). *Social Processes and Outcomes of In-School Contact Between Deaf and Hearing Peer*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, vol. 7, s. 200-213. DOI: 10.1093/deafed/7.3.200.
- Korzon A. (2001). *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Korzon A. (2004). *Integracja–izolacja–segregacja w rehabilitacji niesłyszących uczniów*, [w:] C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*, Olsztyn: Wydawnictwo UWM, s. 37-41.
- Kotowicz J. (2018). *Dwujęzyczność migowo-pisana dzieci głuchych. Komunikacja i procesy poznawcze*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Krakowiak K. (2017). *Założenia koncepcji diagnozy specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*, [w:] K. Krakowiak (red.), *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 11-19.
- Krause A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kurkowski Z.M. (1996). *Mowa dzieci sześciolletnich z uszkodzonym narządem słuchu*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Podgórska-Jachnik D. (2004). *Przekaz pantomimiczny w komunikacji z dzieckiem niesłyszącym*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Podgórska-Jachnik D. (2011). *Uwarunkowania i perspektywy edukacji włączającej osób z uszkodzonym słuchem*, [w:] E. Twardowska, M. Kowalska (red.), *Edukacja niesłyszących*, Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, s. 21-44.
- Podgórska-Jachnik D. (2013). *Głusi. Emancypacje*, Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Sak M. (2011). *W poszukiwaniu optymalnego modelu edukacji osób głuchych i słabo słyszących w Polsce*, [w:] E. Twardowska, M. Kowalska (red.), *Edukacja niesłyszących*, Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, s. 71-76.
- Sak M. (2014). *Kształcenie głuchych w szkołach masowych i w klasach mieszanych z innymi niepełno sprawnościami*, [w:] M. Sak (red.), *Edukacja głuchych*, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, s. 67-81.
- Stinson M.S., Kluwin T.N. (2003). *Educational Consequences of Alternative School Placements*, [w:] M. Marschark, P.E. Spencer (red.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Oxford, UK: Oxford University Press, p. 52-64.
- Szczepankowski B. (1999). *Niesłyszący–Głusi–Głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Szumski G. (2010). *Wokół edukacji włączającej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Śliwerski B. (2018). *Hessen znany i nieznan, ale wciąż aktualny*, „Ruch Pedagogiczny”, t. LXXXVIII, nr 1, s. 93-108.
- Warnock M. (1978). *The Warnock Report, Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London, <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/> [dostęp: 2.09.2018].

ADRES DO KORESPONDENCJI

Katarzyna Plutecka

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej

e-mail: kaplutecka@interia.pl