

Anna Czyż

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Wydział Pedagogiczny, Instytut Pedagogiki Specjalnej

Miejsce osób tożsamościowo Głuchych¹ w modelu otwartej edukacji XXI wieku

The Status of Deaf People in the Model
of Open Education in the 21st Century

SŁOWA KLUCZOWE ABSTRAKT

kultura Głuchych,
tożsamość, system
edukacji, dwujęzycz-
ność, inkluzja.

Artykuł poświęcony jest sytuacji osób niesłyszących w systemie edukacyjnym promującym multikulturowość i transkulturowość. Uwzględnia się tu specyfikę funkcjonowania i identyfikacji tożsamościowej jednostki żyjącej jednocześnie w „świecie ciszy”, ale w „społeczeństwie dźwięku”. Zwraca się uwagę na tworzenie środowiska edukacyjnego sprzyjającego rozwojowi kulturowości Głuchych oraz znoszącego bariery biopsychospołeczne, w tym komunikacyjne. Praca skupiona jest wokół wsparcia rozwoju dziecka z wadą słuchu, które nie jest w stanie rozwinąć mowy dźwiękowej na poziomie umożliwiającym swobodną komunikację i eksplorację świata. Wzrastając jednak w kulturze Głuchych, może ono percypować rzeczywistość, budując relacje i tworząc reprezentacje poznawcze w Polskim Języku Migowym.

¹ Wyraz Głuchy pisany wielką literą oznacza przynależność kulturowo-tożsamościową osoby niesłyszącej. Oznacza to, że identyfikuje się, współtworzy kulturę i tradycję osób Głuchych, w komunikacji używa języka migowego panującego w danym kraju – u nas Polskiego Języka Migowego.

KEYWORDS **ABSTRACT**

Deaf culture,
Identity, Education
System, Bilingu-
alism, Inclusion

The article is devoted to the situation of the deaf in an educational system which promotes the multicultural and transcultural. This includes the specific of functioning and identity of the hard of hearing, who live in a “world of silence”, but “sound society”. Attention is drawn to how to create an educational environment conducive to the development of the culture of the hard of hearing and abolishing biopsychosocial barriers, including communication. The dissertation is focused on supporting the development of a child who is hard of hearing and unable to develop sound speech at a level that allows human communication and exploration of the world. Growing up in a hard of hearing culture, however, they can perceive reality by creating relationships and cognitive representations in Polish Sign Language.

Wprowadzenie

Od czasów starożytnych osoby z uszkodzonym narządem słuchu były społecznie wyróżniane. Stosunek do nich zależał od panującego światopoglądu czy wiary. W jednych krajach byli szanowani i podziwiani (np. w starożytnym Egipcie), w innych wykluczani społecznie, a nawet zabijani (np. w starożytnych Atenach czy Sparcie). O pewnej ewolucji stosunku do niesłyszących osób można mówić dopiero w kontekście wieków średnich, gdzie panujący system opieki nad sierotami i niepełnosprawnymi uwzględniał także niesłyszących. Jedną z pierwszych placówek profesjonalnie zajmujących się osobami niesłyszącymi był kijowski klasztor Peczerska Ławra, założony przez mnichów Antoniego i Teodozjusza. Zatrudniano w nim lekarzy, oferowano opiekę, przygotowywano do pracy. Charytatywny system opieki nad niesłyszącymi panował do późnych lat XVIII wieku, gromadząc i pomagając niesłyszącym z niższych warstw społecznych. Rodzący się kult humanitaryzmu, pęd wiedzy i poznania czasów oświecenia dał początek badaniom nad zjawiskiem niedosłuchu, zwrócił uwagę naukowców na „wyuczalność” osób niesłyszących oraz rozpoczął okres w historii dziejów surdopedagogiki zwany nauczaniem indywidualnym. W historii tych czasów zapisał się wybitni nauczyciele, tacy jak: Hieronim Cardano, który podważył dotychczas panujący pogląd, że niemota jest konsekwencją wadliwości aparatu artykulacyjnego, łącząc wadę słuchu z rozwojem mowy, czy tworząc pierwsze klasyfikacje uszkodzeń słuchu ze względu na czas ich powstania oraz głębokość; Pablo de Ponce, który wcielił poglądy Cardano w praktykę terapeutyczną; Jan Konrad Amman – pierwszy oralista w nauczaniu niesłyszących; Jakub Rodriguez Pereira – pierwszy dyplomowany przez Akademię w Saën nauczyciel niesłyszących. System indywidualnego nauczania,

pomimo sukcesów edukacyjnych, sławy i bogactwa dla surdopedagogów, poprzez swoją ekskluzywność skazany był na upadek. Przy społecznej niewydolności systemu, dwutorowości opieki, jaką współtworzył system opieki charytatywnej, który nie zapewniał wystarczającej edukacji, oraz polityce ekonomicznej, szkolnictwo zorganizowane z czasem wyparło nauczanie indywidualne, jednocześnie przynosząc nowe dylematy, w tym trwający od 1770 roku po dzisiejsze dni spór o metodę pracy z osobami niesłyszącymi. Konkurujące szkoły – francuska księżka Michała d’Epée, pracująca z niesłyszącymi za pomocą mowy migowej oraz niemiecka, oralna, Samuela Heinickego – dały początek także surdopedagogice porównawczej. Wpływy pierwszej najbardziej widoczne były w kształtowaniu i podkreślaniu tożsamości Głuchych, zaś drugiej w nabywaniu wiedzy, a w późniejszych czasach, poprzez zastosowanie urządzeń wspomagających słyszenie i terapii, zbliżaniu osób niesłyszących do świata dźwięków². Ten trwający od stuleci spór o metodę tworzy podwaliny dla dyskusji o miejscu osób z uszkodzonym narządem słuchu w zmieniającym się współczesnym społeczeństwie i systemie edukacyjnym otwartym na wielokulturowość, coraz głębiej i intensywniej rozumiejącym tożsamość kulturową Głuchych.

Kultura i tożsamość osób niesłyszących

Rozwojem człowieka rządzą różne mechanizmy, które z jednej strony dają mu szansę osiągnąć samodzielność, autonomię, odrębność, a z drugiej pozwalają porównać siebie z innymi, zidentyfikować podobieństwa i różnice, ukształtować tożsamość. Już w drugim półroczu życia dziecka w wyniku konsolidacji doświadczeń i przywiązania do opiekuna coraz intensywniej rozwija się podmiotowość i autonomiczność jednostki. Dziecko coraz lepiej orientuje się we własnych potrzebach, dąży do ich zaspokojenia, identyfikuje stany emocjonalne, coraz sprawniej przyswaja reguły społecznego funkcjonowania, tworząc i doskonaląc struktury własnego Ja³, jednocześnie wprawę i rozwój zawdzięczając mechanizmom naśladownictwa, dzięki którym wzorując się na środowisku wychowawczym nabywa m.in. system wiedzy, reguł, wartości czy komunikacji. Osadzenie dziecka w pewnych warunkach i okolicznościach determinuje jego rozumienie świata, a w okresie dorastania pozwala na zintensyfikowanie poszukiwań informacji, kształtowania własnego rozumienia i wyobrażania świata oraz siebie, jako partycypanta, ale i kreatora rzeczywistości materialnej i niematerialnej.

² Por. K. Kirejczyk, *Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych*, Warszawa 1967; A. Czyż, *W stronę świata dźwięków*, [w:] *Interdyscyplinarne aspekty wczesnej diagnozy logopedycznej*, red. J. Trzaskalik, Mysłowice 2015, s. 135–159.

³ Por. M. Czub, *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 41–66.

Budzi się tożsamość podmiotu, która jest wynikiem nabywania doświadczeń z relacji podstawowych oraz oferty kulturowo-społecznej środowiska rozwojowego człowieka. Tożsamość człowieka budzi się w okresie burzliwych zmian hormonalnych okresu dojrzewania i może trwać nawet do okresu dorosłości. Polega ona na integrowaniu doświadczeń i zmian w sferach biologicznej, społecznej, psychologicznej, poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: kim jestem, jaki jestem – co potrafię a czego nie, oraz konfrontacji pomiędzy tym, jak siebie percypuję, a jak percypują mnie inni⁴. W procesie kształtowania się tożsamości Erik H. Erikson⁵ wyróżnia dwa okresy – pierwszy z nich to okres poszukiwania, eksperymentowania, testowania, odkrywania zarówno świata, jak i siebie oraz relacji. Okres ten jest obciążony dużym wysiłkiem, licznymi błędami i aktywnością. Drugi etap to podjęcie decyzji, zobowiązań oraz konsekwencji wyborów. Aby wybory były właściwie skonfrontowane i stabilne, Erikson⁶ pisze o pewnym opóźnieniu w okresie rozwoju człowieka zwanym moratorium. To właściwy dla danej jednostki czas, społecznie i kulturowo związany z tempem jej rozwoju, w którym dokonywane są wybory i podejmowane decyzje. Dean McAdams zwraca szczególną uwagę na historię życia jednostki, na narracyjny ton tożsamości kształtowany przez doświadczenia wczesnego dzieciństwa. Przedadolescencyjny okres rozwoju człowieka charakteryzuje burzliwość, brak spójności, a następnie tworząca się logika i powolne odchodzenie od obrazowości wczesnego dzieciństwa. Precyzja celów, pragnień, dążeń okresu dorastania i wylaniającej się dorosłości pozwala na świadome układanie bagażu doświadczeń we własną, dojrzałą historię, tworząc narracyjną tożsamość, na której bogactwo wpływają rodzina, środowisko i kultura wychowania i wzrostu, w tym środowisko edukacyjne⁷. W literaturze przedmiotu zwraca się szczególną uwagę na nierozzerwalność życia jednostki w zbiorowości/grupie. Tu z kolei pojawia się pojęcie tożsamości kulturowej jako części relacji z samym sobą, ale w powiązaniu ze światem zewnętrznym⁸, dzięki czemu dochodzi nie tylko do identyfikacji podmiotu jako części społeczności i zaspokajania potrzeby przynależności, ale także wspierany jest rozwój indywidualizmu poprzez konfrontację z grupą i identyfikację różnic indywidualnych.

Osoby z uszkodzonym narządem słuchu funkcjonują w specyficznej sytuacji rozwojowej. Ich tożsamość kształtowana jest w zależności od: stopnia uszkodzenia analizatora słuchowego, środowiska wychowawczego, które stanowią osoby słyszące lub niesłyszące, języka będącego pierwszym w komunikacji (komunikacja dźwiękowa

⁴ Por. M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 345–379.

⁵ Por. E.H.Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.

⁶ Tamże.

⁷ Por. D.P. McAdams, *The development of a narrative identity*, [w:] *Personality psychology: Recent trends and emerging directions*, red. D.M. Buss, N. Cantor, New York 1989, s. 160–174.

⁸ Por. F. Znaniecki, *Nauki o kulturze*, Warszawa 1971; M. Golka, *Socjologia kultury*, Warszawa 2007.

bądź gestowa), implikacji rehabilitacyjnych, w tym udziału sprzętów wspomagających słyszenie, wyboru placówki edukacyjnej, społecznej percepcji niepełnosprawności słuchowej. Wśród osób dotkniętych uszkodzeniem słuchu szczególną uwagę zwraca się na te, które identyfikują się z tzw. kulturą Głuchych. To osoby, które wzrastały w świecie ciszy lub które na pewnym etapie rozwoju tożsamości wybrały przynależność do świata ciszy, ich pierwszym systemem komunikacji z otoczeniem jest Polski Język Migowy (PJM) – naturalny i rozwijający się w środowisku osób Głuchych (nawet jeśli są zdolne do komunikacji na poziomie dźwiękowym, w codziennej komunikacji używają PJM-u), a doświadczenia kulturalno-społeczne i wzorce wychowawcze pochodzą od osób niesłyszących. Tworzą oni dość jednorodną i autonomiczną grupę społeczną, która rządzi się własnymi regułami współżycia społecznego, zasadami etyczno-moralnymi, systemem wartości czy mechanizmami funkcjonowania. Szacuje się, że w Polsce jedynie 5–10% dzieci niesłyszących pochodzi z rodzin Głuchych⁹. Ich rozproszenie na terytorium kraju nie sprzyja wspólnej integracji, wymianie zasobów, podejmowania wspólnych inicjatyw. A jednak trwają oni we własnej kulturze, bowiem jednym z podstawowych mechanizmów społecznych jest pozostawanie w związku z osobami podobnymi do nas samych, wspólne tworzenie, uleganie wpływom społecznym i ich wywieranie, prymat grupy nad jednostką. Ową grupę łączą wspólne cele oraz strategie ich osiągnięcia, dzięki niej zaspokajane są potrzeby członków¹⁰.

Zakładając odmienną kulturę tej grupy społecznej, zwraca się tu uwagę na jakościową stronę rodzącej się i stabilizującej tożsamości, kształtowanej funkcjonowaniem w świecie ciszy, jednak (w Polsce) pozostających także częścią społeczeństwa osób słyszących. Badania nad uwarunkowaniami przynależności do kultury Głuchych, prowadzone pod moim kierunkiem, ukazują, że identyfikacja kulturowo-tożsamościowa osób Głuchych bardziej zależy od poziomu posługiwania się naturalnym Polskim Językiem Migowym (PJM) niż od stopnia uszkodzenia słuchu, od środowiska edukacyjno-wychowawczego niż od zainteresowań wytworami kultury Głuchych oraz możliwościami własnego tworzenia dziedzictwa materialnego i niematerialnego¹¹.

Uwzględniając specyfikę funkcjonowania osób Głuchych w rzeczywistości opanowanej przez osoby słyszące, należy także zwrócić uwagę na specyfikę kształtowania się tożsamości ze specyficznymi problemami na poziomie konfrontacji światów ciszy i dźwięków, rodzących się kryzysów i możliwości ich przewyciężenia, które tworzą się u zbiegu możliwości, jakie niesie świat zewnętrzny i potrzeby

⁹ Por. A. Irasiak, *Edukacja dwujęzyczna dla rozwoju językowego dzieci Głuchych w kontekście założeń edukacji międzykulturowej*, „Forum Oświatowe” 27 (2015)1, s. 29–42.

¹⁰ Por. E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 2005.

¹¹ Por. M. Wróbel, *Działalność kulturalno-społeczna osób niesłyszących*. Praca licencjacka napisana pod kierunkiem Anny Czyż, Uniwersytet Pedagogiczny im KEN w Krakowie, Kraków 2016.

własne, oraz ich zaspokojenia. W kontekście osób Głuchych sytuacja ciągłej walki o tożsamość oraz konfrontowanie siebie ze światem słyszących może prowadzić do powstawania tożsamości odroczonej, spowodowanej brakiem możliwości zaspokajania potrzeb jednostki przez otaczającą ją rzeczywistość. Ciągłe zawieszenie pomiędzy życiem w kulturze Głuchych a partycypowaniem w kulturze słyszących, gdzie żadna z powyższych nie tworzy optymalnego środowiska rozwoju, może potęgować doświadczanie kryzysów tożsamości egzemplifikujących się poprzez deficyt w percepcji własnej osoby i w konsekwencji nieumiejętności odnalezienia odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne typu: kim jestem, do czego dążę, jakie mam perspektywy rozwojowe¹².

Powyższe rozważania tworzą implikacje stosowanych rozwiązań w systemie wsparcia funkcjonowania Głuchych w postaci wsparcia rodziców w nabywaniu i doskonaleniu komunikacji pozaaudytywno-werbalnej, nacisku na kształcenie językowe uwzględniające PJM jako warunek zoptymalizowania wzrostu w naturalnym dla osoby niesłyszącej środowisku komunikacyjnym, oraz tworzeniu środowiska edukacyjnego, gdzie nauczanie i wychowanie odbywa się w języku manualnym.

Postuluje się tworzenie rozwiązań systemowych i prawnych, w tym uznania języka migowego jako pełnoprawnego środka komunikacji międzyludzkiej. W wielu krajach świata, w tym w Polsce, trwają dyskusje dotyczące uznania Głuchych za mniejszość narodową czy mniejszość językową. Pierwszym krajem, który uznał osoby Głuche za mniejszość językową, była Szwecja. Na świecie od lat wspiera się kulturę Głuchych. Istnieją placówki kształcące młodzież w narodowych językach migowych (najznakomitszym i najbardziej znanym przykładem jest Uniwersytet Gallaudetta w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej). Jednak w Polsce panujący do dziś oralizm i utożsamianie uszkodzenia słuchu z niepełnosprawnością skutecznie spowalnia proces integrowania kultury Głuchych oraz zrozumienia faktycznych potrzeb tej grupy¹³. W projektowaniu wsparcia nie bierze się pod uwagę podstawowych wskaźników tożsamości Głuchych, włączając w szeregi osób tożsamowościowo Głuchych wszystkie osoby z uszkodzonym narządem słuchu. Modele wsparcia osób niesłyszących nie uwzględniają potencjału tożsamościowego Głuchych, zakładają jedynie pomoc w komunikacji czy wsparcie socjalne. Nie proponuje się tu tak elementarnych działań, jak np. nauczanie języka migowego słyszących rodziców niesłyszących dzieci, organizowanie odpowiedniego środowiska

¹² Por.: J.E. Marcia, *Development and validation of ego-identity status*, "Journal of Personality and Social Psychology" 5 (1966)3, s. 551–558; J.E. Marcia, *Ego identity development*, [w:] *Handbook of adolescent psychology*, red. J. Adelson, New York 1980, s. 159–187.

¹³ Por. E. Mreńca, *Podsumowanie konferencji naukowej Głusi jako mniejszość językowa i kulturowa*, „Niepełnosprawność – Zagadnienia Problemy Rozwiązania” 17 (2015)4, s. 118–126.

edukacyjnego uwzględniającego nauczanie przedszkolne i szkolne w Polskim Języku Migowym, promowanie inicjatyw kulturalnych Głuchych oraz jednoczenie się i wymiany zasobów w środowisku. Mając na uwadze dobro rozwoju osobowości w połączeniu z potrzebami samych Głuchych, wsparcie rozwoju kulturowości osób Głuchych w powiązaniu z kształtowaniem wiedzy, poszanowaniem i rozumieniem kultury osób słyszących, z którym pozostają w bezustannej interakcji, powinno stać się priorytetem dzisiejszych czasów.

W poszukiwaniu lepszych rozwiązań. Ku dwujęzyczności Głuchych

Polskie doświadczenia w nauczaniu osób niesłyszących naznaczone są niemieckim oralizmem oraz przekonaniem, że narodowe języki migowe nie są pełnoprawnymi systemami komunikacyjnymi. Nawet w edukacji osób identyfikujących się z kulturą Głuchych od wielu dekad stosowany jest polski język foniczny, a ich nauczyciele z reguły nie znają Polskiego Języka Migowego¹⁴. Problem uczestnictwa osób Głuchych w edukacji XXI wieku tkwi jednak znacznie głębiej. To problem nie tylko uznawalności języka migowego jako języka mniejszości czy atrybutu tożsamości Głuchych, ale przede wszystkim braku systemowego wsparcia funkcjonowania rodziny jako podstawowej komórki tworzącej podwaliny rozwoju niesłyszącego dziecka. Dzieci urodzone w rodzinach osób słyszących najczęściej nie identyfikują się z kulturą Głuchych, w zależności od rezultatów rehabilitacji opanowują mowę dźwiękową na zróżnicowanym poziomie. Wśród nich znajdują się osoby, których funkcjonowanie w świecie dźwięków jest porównywalne z osobami słyszącymi (w niniejszej rozprawie nie stanowią podmiotu zainteresowania, gdyż ich rozwój komunikacji pozwala na podejmowanie edukacji w każdej szkole, komunikacja z otoczeniem przebiega bez zakłóceń, a tożsamość kształtowana jest zgodnie z przekazem kulturowym, wzorcami, tradycjami i in. osób słyszących), po osoby, których poziom rozwoju mowy dźwiękowej i wykorzystywania percepcji słuchowej jest niewystarczający nawet do komunikowania podstawowych potrzeb. Z językiem migowym spotykają się one bardzo późno lub wcale, najczęściej na etapie edukacji szkolnej, jeśli realizują obowiązek szkolny w placówkach specjalistycznych, a nabywanie tego systemu komunikacji manualnej jest porównywane z nabywaniem języków obcych u osób słyszących. Z kolei wśród rodziców niesłyszących, posiadających niesłyszące potomstwo, język migowy co prawda stanowi pierwszy język komunikacji, jest naturalnie przekazywany i wykorzystywany w otoczeniu dziecka, lecz w wielu przypadkach poziom rozwoju

¹⁴ Por. B. Wilimborek, *Nauczanie języka migowego osób słyszących*, „Języki w Europie” (2015)4, s. 115–118.

języka u rodziców jest niewystarczający, by stworzyć adekwatną i pełną reprezentację świata u potomstwa, lub poziom sprawności językowej jest wystarczający do swobodnego nabywania wiedzy, umiejętności, jednak zamknięcie się na doświadczenia świata słyszących hamuje możliwość pełnego uczestnictwa w społeczeństwie dziecka niesłyszącego, albowiem dzieci nie nabywają wiedzy na temat kultury osób słyszących. Ponadto ogromnym problemem staje się niski poziom rozumienia mowy dźwiękowej realizowanej jako przekaz foniczny, ale też w postaci pisma, co utrudnia samodzielne funkcjonowanie w społeczeństwie (np. wizyty u lekarzy, psychologa czy załatwianie spraw urzędowych odbywają się przy udziale tłumacza języka migowego, co obniża jakość funkcjonowania). Celem współczesnego wsparcia i stworzenia optymalnych warunków wzrostu dziecka z uszkodzonym narządem słuchu jest stworzenie systemu, który od najwcześniejszych dni zapewni dziecku możliwość rozwoju zgodnie z ideą dwujęzyczności – realizacji języka polskiego fonicznego, w szczególności realizowanego w piśmie, oraz Polskiego Języka Migowego, co zabezpieczy możliwość komunikacji oraz wzmocni proces kształtowania się tożsamości językowo-kulturowej Głuchych. Idea ta powinna być wcielana w środowisko wychowawcze zarówno rodzin słyszących posiadających dziecko niesłyszące, jak i rodzin niesłyszących posiadających niesłyszące potomstwo. Pierwsze powinny przejść gruntowny kurs wiedzy o kulturze osób Głuchych, poznać ich środowisko, nawiązać i utrzymywać kontakty z Głuchymi oraz mieć zapewnioną naukę języka migowego, a do momentu uzyskania biegłości komunikacyjnej otrzymywać pomoc asystenta rodziny posługującego się Polskim Językiem Migowym. Rodziny Głuchych powinny natomiast gruntownie poznać kulturę osób słyszących oraz zapewnić dziecku możliwość rozwoju polskiego języka fonicznego i systemu realizowanego w piśmie, jako gwarancji funkcjonowania w kulturze Głuchych, ale samodzielności w świecie zdominowanych przez osoby słyszące. Ponadto należy zapewnić im szansę wyboru własnych dróg zawodowych z obszerniejszej oferty możliwych do pełnienia zawodów, które nie są dostępne bez biegłości w posługiwaniu się językiem polskim. Dla adekwatnego wsparcia osób niesłyszących należy skupić się na rozwoju kadry, a przede wszystkim zaopatrzeniu osób pozostających w bezpośrednim kontakcie na płaszczyźnie edukacyjnej w komunikację za pomocą Polskiego Języka Migowego oraz organizację środowiska edukacyjnego zgodnie z ideą dwujęzyczności¹⁵, dla tworzenia społeczeństwa międzykulturowego¹⁶.

¹⁵ Por. E. Mreńca, *Podsumowanie konferencji naukowej Głusi jako mniejszość językowa i kulturowa*, dz. cyt., s. 118–126.

¹⁶ Por. J. Nikitorowicz, *Dialog kultur w społeczeństwie wielokulturowym i w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście integracji*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, red. A. Paszko, Kraków 2004, s. 13–32; J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995; J. Nikitorowicz, *Tożsamość kulturowa w kontekście wyzwań edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja – różnica i tożsamość*, red. K. Rędziński, I. Wagner, Częstochowa 2004/2005, s. 21–30.

Miejsce Głuchych w systemie edukacyjnym. Od segregacji po inkluzję i nauczanie dwujęzyczne

W czasach postkomunizmu w Polsce starano się nadrobić zaległości związane z poglądami i polityką wobec edukacji osób niepełnosprawnych. Próbowano wzmacniać szkolnictwo specjalne oraz czynić je nie tylko sprzyjającym wzrostowi podopiecznych, ale też ich kooperacji społecznej, w myśl rozwijającej się idei integracji próbowano łączyć grunt edukacji specjalnej i ogólnodostępnej, aby zaspokajać indywidualne potrzeby dzieci wymagających specjalnych warunków, pomocy czy środków. Współcześnie, wzorując się na polityce społecznej krajów skandynawskich oraz basenu Morza Śródziemnego, postuluje się ideę inkluzji, która zakłada różnorodność potrzeb wszystkich podmiotów i różnorodność oraz adekwatność ich wsparcia wychowawczo-edukacyjnego¹⁷. W myśl polityki inkluzji doskonale wpisuje się tworzenie dwujęzycznego środowiska edukacyjnego dzieci Głuchych. To odpowiedź na piętrzące się problemy niesłyszących oraz metodykę nauczania, która nie nadaża za rozwojem społecznym i potrzebami samych zainteresowanych. Postuluje się przede wszystkim odejście od niewydolnego systemu edukacyjnego opartego na zasadach oralizmu, przy jednoczesnym prowadzeniu edukacji wspierającej rozwój umiejętności posługiwania się językiem polskim w piśmie oraz prowadzeniu wszystkich działań edukacyjno-wychowawczych z użyciem Polskiego Języka Migowego. Pomimo chęci organizowania edukacji dedykowanej tylko osobom Głuchym, uwzględniając potrzeby wszystkich oraz stan rozproszenia postuluje się reorganizację systemu edukacji przy zachowaniu różnorodności form jej realizacji, z zachowaniem szczególnej uwagi w odniesieniu do poziomu integracji dziecka Głuchego w społeczności uczniowskiej. W okresie edukacji, szczególnie wczesnej, dzieci dopiero wykształcają umiejętności społeczne, nie potrafią w pełni korzystać z mechanizmów obronnych i skutecznie, bez strat, radzić sobie w sytuacjach trudnych, jakie mogą napotkać w kontaktach z rówieśnikami o różnym poziomie wiedzy i wrażliwości. Dotychczas prowadzone badania wskazują na trudności w relacjach społecznych dziecka ze względu na odmienność środków stosowanych w komunikacji¹⁸.

Edukacja dwujęzyczna dziecka Głuchego mogłaby przebiegać zatem zarówno w placówkach specjalistycznych, jak i ogólnodostępnych i integracyjnych. Dzieci

¹⁷ Por. M. Leicester, *Integrowanie nierówności*, [w:] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*, red. G. Fairbairn, S. Fairbairn, Warszawa 2000, s. 123–141; A. Czyż, *Od segregacji po inkluzję – refleksje*, [w:] *W drodze ku dorosłości – wyzwania i szanse dla procesu edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością*, red. S. Kurzeja, M. Penczka, Katowice 2014, s. 142–159; A. Czyż, *Idea edukacji włączającej w opinii pedagogów*, [w:] *Segregacja – integracja – inkluzja*, red. B. Grochmal-Bach, A. Czyż, A. Skoczek, Kraków 2013, s. 35–57.

¹⁸ Por. A. Jagier, M. Kosowska, *Relacje dziecka z wadą słuchu w szkole*, Warszawa 2011, s. 91; Nunes T., Pretzik U., Ollson J., *Deaf Children's social relationships in mainstream schools*, "Journal of Deaf Education International" (2001)3, p. 123–136.

nieślyszące realizowałyby wspólną dla wszystkich uczniów podstawę programową, jednak na podstawie specjalistycznych programów i podręczników opracowanych dla użytkowników języka migowego. Ponadto w zakres programowy wchodziłyby takie przedmioty, jak nauka Polskiego Języka Migowego, polskiego języka fonicznego ze szczególnym uwzględnieniem pisemnej formy jego realizacji, nauka o historii i kulturze Głuchych w kraju i na świecie, nauka o kulturze osób słyszących w kraju i na świecie, poradnictwo społeczno-zawodowe, nauka innych manualnych systemów językowych, takich jak np. amerykański język migowy (ASL) czy Francuski Język Migowy itp., zamiast nauki innych, obcych języków fonicznych¹⁹. Zajęcia odbywałyby się w Polskim Języku Migowym, opierając się na zasadach: jeden nauczyciel biegle posługujący się Polskim Językiem Migowym oraz językiem polskim fonicznym przynajmniej w formie pisemnej (taka forma zalecana byłaby dla specjalistycznych placówek skupiających tylko Głuchych, głównie z uwagi na ograniczenie przekazu oralnego); jeden nauczyciel biegle posługującym się w mowie i piśmie polskim językiem fonicznym oraz Polskim Językiem Migowym, gdzie przekaz byłby realizowany w dwóch językach, ale używanych przez jedną osobę z tłumaczeniem na PJM *ex post* lub *ex ante* (forma zalecana w nauczaniu integracyjnymi i inkluzyjnym, lecz również możliwa i skuteczna w nauczaniu specjalistycznym); dwóch nauczycieli, z których przynajmniej jeden biegle operuje oboma systemami językowymi, gdzie tłumaczenie mogłoby odbywać się symultanicznie *ex post* lub *ex ante* (forma zalecana w nauczaniu integracyjnymi i inkluzyjnym, lecz również możliwa i skuteczna w nauczaniu specjalistycznym, generująca większe w porównaniu z pozostałymi koszty finansowe). Osoby odpowiedzialne za translację winny być biegle nie tylko w czynieniu przekładu, ale również posiadać gruntowne przygotowanie surdopedagogiczne oraz przedmiotowe. W innym przypadku nauczanie dwujęzyczne sprowadzone zostałoby do współpracy na gruncie edukacji tłumaczy języka migowego z nauczycielami. Ci zaś nie zawsze potrafią przekazywać wiedzę zgodnie z metodyką nauczania oraz kształtować umiejętności i kompetencje społeczne. Każda z powyższych form ma swoje dobre i złe strony. Najważniejszą kwestią w procesie reorganizacji systemu nauczania Głuchych jest jednak chęć podejmowania prób dokonania zmiany. Tkwienie w skostniałym systemie edukacji powoduje straty społeczne, wychowywanie pokoleń osób nieprzygotowanych do życia. Współczesna polityka oświatowa musi zacząć zwracać baczniejszą uwagę na wsparcie Głuchych z poszanowaniem ich praw i autonomii, ale przede wszystkim stwarzać adekwatne do ich potrzeb środowisko rozwoju i edukacji, gdzie wiedza o świecie oraz szanse jej wykorzystania będą możliwe dzięki zastosowaniu najbardziej naturalnego i czytelnego dla osób Głuchych sposobu komunikacji – Polskiego Języka Migowego.

¹⁹ Por. E. Mreńca, *Podsumowanie konferencji naukowej Głusi jako mniejszość językowa i kulturowa*, dz. cyt., s. 118–126.

Zakończenie

Niniejsza praca stanowi próbę zwrócenia uwagi na różne potrzeby podmiotów objętych edukacją. Ukierunkowuje wielokulturową politykę otwartych drzwi na potrzeby osób, które tkwią w bardzo specyficznej sytuacji. Nie są cudzoziemcami, nie emigrują. Są Polakami, ale osobami, których tożsamość kulturowo-językowa jest różna od społeczeństwa, którego stanowią część i w którym żyją. Komunikują się na gruncie polskim za pośrednictwem języka polskiego, ale w formie manualnej. Język ten nie stanowi linearnego przekładu z zastosowaniem reguł gramatyki, składni, semantyki fonicznego języka polskiego. Jest językiem gestów zorganizowanym w odrębny system. Język ten organizuje i scala wiele jednostek podobnie funkcjonujących. Pozwala na tworzenie własnych struktur społecznych, własnej sztuki, własnych zwyczajów i obyczajów. Osoby te są odrębne, ale jednocześnie współzależne od słyszącej części społeczeństwa polskiego. Nie są niepełnosprawne, ale wymagają specjalnego wsparcia dla pełnego rozwoju, w tym edukacyjnego. Wsparcie to musi uwzględniać ich tożsamość jako Głuchych.

Bibliografia

- Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Bardziejewska M., *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Czub M., *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Czyż A., *Idea edukacji włączającej w opinii pedagogów*, [w:] *Segregacja – integracja – inkluzja*, red. B. Grochmal-Bach, A. Czyż, A. Skoczek, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
- Czyż A., *Od segregacji po inkluzję – refleksje*, [w:] *W drodze ku dorosłości – wyzwania i szanse dla procesu edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością*, red. S. Kurzeja, M. Penczka, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2014.
- Czyż A., *W stronę świata dźwięków*, [w:] *Interdyscyplinarne aspekty wczesnej diagnozy logopedycznej*, red. J. Trzaskalik, Wydawnictwo WSZP Hlonda, Mysłowice 2015.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 1997.
- Golka M., *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.
- Irasiak A., *Edukacja dwujęzyczna dla rozwoju językowego dzieci Głuchych w kontekście założeń edukacji międzykulturowej*, „Forum Oświatowe” 27 (2015)1.
- Jagier A., Kosowska M., *Relacje dziecka z wadą słuchu w szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.

- Kirejczyk K., *Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.
- Leicester M., *Integrowanie nierówności*, [w:] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*, red. G. Fairbairn, S. Fairbairn, Wydawnictwo Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2000.
- Marcia J.E., *Development and validation of ego-identity status*, "Journal of Personality and Social Psychology" 5 (1966)3.
- Marcia J.E., *Ego identity development*, [w:] *Handbook of adolescent psychology*, red. J. Adelson, New York: John Wiley, New York 1980.
- McAdams D.P., *The development of a narrative identity*, [w:] *Personality psychology: Recent trends and emerging directions*, red. D.M. Buss, N. Cantor, New York: Springer-Verlag, New York 1989.
- Mreńca E., *Podsumowanie konferencji naukowej Głusi jako mniejszość językowa i kulturowa*, „Niepełnosprawność – Zagadnienia Problemy Rozwiązania” 17 (2015)4.
- Nikitorowicz J., *Dialog kultur w społeczeństwie wielokulturowym i w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście integracji*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, red. A. Paszko, Wydawnictwo BiblioTheca, Kraków 2004.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1995.
- Nikitorowicz J., *Tożsamość kulturowa w kontekście wyzwań edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja – różnica i tożsamość*, red. K. Rędziński, I. Wagner, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2004/2005.
- Nunes T., Pretzik U., Ollson J., *Deaf Children's social relationships in mainstream schools*, "Journal of Deaf Education International" (2001)3.
- Wilimborek B., *Nauczanie języka migowego osób słyszących*, „Języki w Europie” (2015)4.
- Wróbel M., *Działalność kulturalno-społeczna osób niesłyszących*. Praca licencjacka napisana pod kierunkiem Anny Czyż, Uniwersytet Pedagogiczny im KEN w Krakowie, Kraków 2016.
- Znaniecki F., *Nauki o kulturze*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971.

ADRES DO KORESPONDENCJI

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Dr Anna Czyż
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej,
Wydział Pedagogiczny, Instytut Pedagogiki Specjalnej,
Katedra Rehabilitacji Osób z Zaburzeniami Słuchu i Komunikacji
e-mail:annaczyz@up.krakow.pl