

Edukacja  
Niestłyszających  
publikacja konferencyjna

---

Redakcja: **Ewa Twardowska i Małgorzata Kowalska**  
Korekta: **Ewa Twardowska, Agnieszka Kwiecień, Katarzyna Kolibabska**  
Projekt i skład: **Bartosz Stępień**

© Copyright by **Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, Łódź 2011**

ISBN 978-83-929957-5-3

Wydawca: **Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki**  
90-040 Łódź, ul. Nawrot 94/96  
tel. 42 231 30 36, fax 42 674 44 54, [www.pzg.lodz.pl](http://www.pzg.lodz.pl)

Druk: Poligraf, [www.poligraf.net.pl](http://www.poligraf.net.pl)

Publikacja dofinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓRNOŚCI



**Łódzkie**



**Polski Związek Głuchych**  
Oddział Łódzki

**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja bezpłatna

# Spis treści

---

Słowo wstępne..... 5

## Edukacja włączająca/integracyjna/specjalna

**Mariusz Sak**

*Postawy osób niesłyszących wobec różnych niepełnosprawności w edukacji integracyjnej*..... 11

**Dorota Podgórska-Jachnik**

*Uwarunkowania i perspektywy edukacji włączającej osób z uszkodzonym słuchem*..... 21

**Iwona Jagoszewska**

*Aktualizacje w kształceniu niesłyszących studentów surdopedagogiki*..... 45

## Edukacja niesłyszących

**Mariusz Sak**

*W poszukiwaniu optymalnego modelu edukacji osób głuchych i słabosłyszących w Polsce*..... 71

**Beata Ziarkowska-Kubiak**

*O potrzebie zmian w programach i metodach nauczania Głuchych Polaków języka i kultury polskiej*..... 77

**Justyna Kowal**

*Język polski jako obcy a edukacja niesłyszących*..... 93

**Małgorzata Januszewicz**

*Rola sprawności czytania i pisanie w nauczaniu głuchych języka polskiego jako obcego*..... 111

**Magdalena Dunaj, Justyna Rehowicz**

*Osoba głucha w roli modelowej*..... 123

**Maria Wiśniewska**

*Język pierwszy dziecka głuchego*..... 133

## Język migowy

**Ewelina Moroń**

*Konceptualizacja języka migowego w edukacji niesłyszących – spojrzenie krytyczne*..... 157

**Anna Wiśniewska**

*Czeska droga ku dwujęzycznemu nauczaniu niesłyszących*..... 171



## Słowo wstępne

**P**ředstawiamy Czytelnikom tom konferencyjny „Edukacja niesłyszących”, wydany na okoliczność konferencji pod tym samym tytułem, zorganizowanej przez Polski Związek Głuchych w Łodzi w dniach 15–17 października 2011 roku.

Ten sam tytuł przyświecał projektowi realizowanemu przez PZG w Łodzi w latach 2010–2011. Projekt „Edukacja niesłyszących” powstał w odpowiedzi na trudności edukacyjne zaobserwowane wśród uczniów Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 1 w Łodzi. Przed rozpoczęciem realizacji projektu, od trzech lat żaden z uczniów nie podchodził do egzaminu maturalnego, zamykając sobie w ten sposób dalszą drogę edukacyjną.

Trudności edukacyjne nie występują jedynie w tym ośrodku, doświadczą ich wielu uczniów niesłyszących w całym kraju.

Nie sposób w ciągu dwóch lat rozwiązać taki problem – warto jednak zacząć działania w celu poprawienia zaobserwowanego stanu rzeczy.

W ramach projektu zorganizowano zajęcia wyrównawcze z języka polskiego, angielskiego, matematyki, aby móc pracować nad trudnościami, poświęcić więcej czasu na zadania, które sprawiają uczniom problemy. Uruchomiono zajęcia logopedyczne, aby poprawiać komunikację werbalną, a co za tym idzie, samodzielność uczniów niesłyszących w kontakcie ze słyszącą częścią społeczeństwa.

Prowadzono zajęcia z naturalnego języka migowego, zwieńczone obozem polskiego języka migowego dla najaktywniejszych uczniów.

Zorganizowano także zajęcia z kultury Głuchych, podczas których młodzież zapoznawała się z ideą ruchu społecznego osób niesłyszących i z konceptem postrzegania osób niesłyszących jako mniejszości językowo-kulturowej, a nie jedynie osób niepełnosprawnych.

Po dwóch latach oddziaływań możemy stwierdzić, że sytuacja uczniów uległa poprawie, zdobyli nowe kompetencje, zmniejszyli posiadane deficyty, zaczynają podejmować trud podchodzenia do egzaminu maturalnego, planowania dalszego rozwoju edukacyjnego. Jest to sukces zarówno projektu, jak i nauczycieli, którzy na co dzień pracują z młodzieżą i starają się zachęcić ją do tego wzmożonego wysiłku w staraniach o lepszą przyszłość.

Zdajemy sobie sprawę, że jest to dopiero początek drogi w kierunku poprawy jakości usług edukacyjnych kierowanych do osób głuchych. Początek wysiłku,

w którym uczestniczą sami uczniowie, ale i nauczyciele, dyrektorzy szkół, osoby decydujące o całokształcie systemu edukacyjnego nakierowanego na uczniów głuchych.

Uchwalona w lipcu br. Ustawa o języku migowym i innych środkach wspierania komunikowania się wprowadzie nie obejmuje wprost dziedziny edukacji, niemniej stwierdza (jako pierwszy akt prawny w Polsce), że osoby głuche mają prawo do komunikacji w języku migowym jako pierwszym. Mimo że na akty wykonawcze do ustawy z pewnością musimy poczekać i póki co ustawa nie wpłynie znacząco na życie osób głuchych ani na ich edukację, to jednak wydaje się być krokiem milowym w budowaniu ich rzetelnego włączenia społecznego oraz w tworzeniu warunków do niezależnego życia.

Książka nie zawiera wszystkich wystąpień prezentowanych podczas konferencji. Mimo to jest w pewnym sensie reprezentacją aktualnych poglądów na temat nauczania osób głuchych. Podział tematyczny książki wynika z obserwacji tendencji w tej dziedzinie: edukacja włączająca/ integracyjna/ specjalna, edukacja niesłyszących, język migowy. Rozdział pierwszy zawiera trzy teksty skupione na wymienionych w jego tytule rodzajach edukacji osób niepełnosprawnych. Rozdział trzeci zawiera artykuły traktujące o języku migowym w kontekście edukacji niesłyszących, z których pierwszy szczególnie ciekawie obnaża mechanizmy myślenia o języku migowym i osobach głuchych, przejawiających się w języku (polskim). Rdzeń książki, jak również konferencji, to edukacja niesłyszących jako osobna dziedzina zainteresowań. Rozważana nie tylko w kontekście języka migowego i już nie w zestawieniu z integracją społeczną, jakkolwiek rozumianą. Edukacja niesłyszących, której w świetle badań już nie można zrównać z nauczaniem osób niepełnosprawnych. Zbliżona nieco do nauczania obcokrajowców, ale tylko w zakresie języka polskiego jako obcego. Obszar trudny, odosobniony i wymagający bardzo szerokiego spojrzenia, uwzględniającego wiele aspektów, zarówno związanych z osobami głuchymi/Głuchymi, jak i słyszącym otoczeniem. Szczególnie ten rozdział polecamy Państwu lekturze. Mamy też nadzieję, że jego publikacja przyczyni się do wzmożenia dyskusji i działań w tej dziedzinie, aby wreszcie zaowocować zgoła nowym modelem edukacji niesłyszących w formule systemowej, a już nie doświadczalnej.

Lektura tekstów zamieszczonych w niniejszym tomie podpowiada, że świadomość w Polsce na temat głuchych i ich społecznego funkcjonowania zmieniała się w ostatnich latach i nadal burzliwie dojrzewa. Nie dysponujemy badaniami na temat tych przemian w świadomości, ale wydaje się, że „nowa fala” wędruje przez różne środowiska, począwszy od głuchej młodzieży i CODA zbuntowanych przeciwko skostniałym strukturom instytucji pomocowych, przez

ludzi skupionych wokół różnych nowopowstałych stowarzyszeń, po przedstawicieli PZG i wreszcie nauczycieli i wychowawców dzieci i młodzieży głuchej. Wszyscy wyżej wymienieni sukcesywnie zaczynają dostrzegać konieczność kompletnego przeformułowania podejścia do edukacji, aktywizacji zawodowej i społecznego włączenia osób głuchych. Dziś, w świetle zmian w świadomości, które mimo wszystko w pewnym stopniu podsumowuje ustawa o języku migowym, nie trzeba już przekonywać, że język migowy jest językiem i że jest to pierwszy język głuchych. Wciąż jednak dość powszechne jest podejście do edukacji głuchych, jakie królowało przez ostatnie kilkadziesiąt lat, traktujące brak słuchu jako (tylko) niepełnosprawność wymagającą rehabilitacji i wyręczania w działaniu. Również niniejszy tom zawiera takie głosy. Niech wzmocnią one siłę przemian i sprowokują do bardziej aktywnego działania, bardziej uczciwego podejścia do zagadnienia języka migowego, zwłaszcza polskiego języka migowego i jego użytkowników jako mniejszości językowo-kulturowej.

*Redakcja*





# Edukacja włączająca/integracyjna/specjalna



Mariusz Sak

## Postawy osób niesłyszących wobec różnych niepełnosprawności w edukacji integracyjnej

Problematyka edukacji osób niepełnosprawnych wywoływała i nadal wywołuje liczne dyskusje. Wiele lat edukacji za murami szkół „specjalnych” powodowało, że osoby sprawne dorastały w atmosferze braku kontaktów z osobami niepełnosprawnymi, które widywały z rzadka, zarówno w życiu codziennym, jak i w mediach. Spotkanie takiej osoby stawało się więc często mikrosensacją, sama zaś osoba budziła różne, z reguły negatywne, odczucia. Problem ten dotyczył też i osoby głuche.

Efektem tak konstruowanej edukacji segregacyjnej był niemal całkowity brak wiedzy o osobach z wadą słuchu, skutkujący narastaniem wokół tej grupy ludzi szeregu stereotypów.

Integracją określa się proces włączania ludzi niepełnosprawnych w tok życia ludzi sprawnych. Integracja edukacyjna jest środkiem do osiągnięcia celu nadrzędnego, jakim jest integracja społeczna. Należy zauważyć, że samo włączanie dzieci niepełnosprawnych do klasy uczniów sprawnych ma charakter jedynie formalny, świadczy o społecznej integracji<sup>1</sup>.

Badania prowadzone przez osoby zajmujące się problematyką integracji zazwyczaj dotyczą problematyki albo osób sprawnych, albo osób niepełnosprawnych. Z reguły nie są prowadzone żadne analizy problematyki funkcjonowania poszczególnych rodzajów niepełnosprawności. Tymczasem zagadnienie integracji rozpatrywane z punktu widzenia konkretnej niepełnosprawności jest w stanie dać o wiele pełniejszy obraz sytuacji integracyjnej dzieci i młodzieży. Można zatem zadać sobie pytanie: jak sami niepełnosprawni postrzegają integrację?

Odnosząc to pytanie do osób z wadą słuchu, zapytać można, jak funkcjonują osoby głuche i słabosłyszące w integracji i jaki jest ich stosunek do innych rodzajów niepełnosprawności.

Celem referatu będzie przedstawienie wybranych elementów percepcji uczniów niepełnosprawnych (N=80), przede wszystkim z perspektywy uczniów niesłyszących i słabosłyszących (N=20), oraz omówienie implikacji uzyskanych wyników dla praktyki integracji osób niesłyszących i słabosłyszących. Poruszone zostaną przede wszystkim zagadnienia percepcji uczniów niepełnosprawnych w integracji, przez uczniów niesłyszących i słabosłyszących, a także wybrane aspekty percepcji uczniów niepełnosprawnych przez uczniów sprawnych.

<sup>1</sup> *Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia*, red. J. Bąbka, Warszawa 2001; A. Maciarz, *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1987.

Badania zostały przeprowadzone w latach 2006–2007 w klasach II i III gimnazjów integracyjnych na terenie województw śląskiego i łódzkiego. Zbadano postawy uczniów wobec osób niepełnosprawnych w czterech grupach niepełnosprawności: osób niesłyszących oraz słabosłyszących, osób niewidomych oraz niedowidzących, osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim oraz osób niepełnosprawnych ruchowo. Każda z wymienionych grup niepełnosprawności liczyła 20 osób. Narzędziem badawczym była zmodyfikowana Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych (SPWON) A. Sękowskiego<sup>2</sup> oraz kwestionariusz ankiety.

## 1. Wybrane informacje uzyskane za pomocą badań skalą SPWON

### a. Postawy badanych osób niesłyszących i słabosłyszących wobec samych siebie i innych niepełnosprawności

Podstawowym elementem badania wzajemnej percepcji był pomiar wzajemnych postaw między osobami niepełnosprawnymi.

Tabela 1. Dane uzyskane za pomocą skali SPWON<sup>3</sup>

	NS	NN	U	M
Średnia	129,14	101,36	90,48	109,10

Analizie poddano różnicę stosunku osób z grupy NS do samych siebie oraz do pozostałych grup badanych. Uzyskano następujące wyniki:

1. Grupa NS istotnie lepiej ocenia własną niepełnosprawność niż osoby niewidome i niedowidzące ( $p=0,001$ ).
2. Grupa NS istotnie lepiej ocenia własną niepełnosprawność niż osoby z upośledzeniem umysłowym ( $p=0,001$ ).
3. Grupa NS istotnie lepiej ocenia własną niepełnosprawność niż osoby niepełnosprawne ruchowo ( $p=0,001$ ).
4. Grupa NS ocenia istotnie lepiej osoby niewidome i niedowidzące od osób z upośledzeniem umysłowym ( $p=0,001$ ).
5. Grupa NS ocenia istotnie lepiej osoby niepełnosprawne ruchowo od osób niewidomych i niedowidzących ( $p=0,001$ ).
6. Grupa NS ocenia istotnie lepiej osoby niepełnosprawne ruchowo od osób z upośledzeniem umysłowym ( $p=0,001$ ).

<sup>2</sup> A. Sękowski, *Osobowościowe uwarunkowania postaw wobec ludzi niepełnosprawnych*, Lublin, 1991.

<sup>3</sup> Oznaczenie: NS – uczniowie niesłyszący i słabosłyszący, NN – uczniowie niewidomi i niedowidzący, U – uczniowie z upośledzeniem umysłowym, M – uczniowie niepełnosprawni ruchowo.

Uzyskane wyniki informują, że uczniowie niesłyszący i słabosłyszący ze szkół integracyjnych tworzą swoistą „piramidę” postaw do różnych niepełnosprawności. Najkorzystniejsze postawy przejawiają do grupy własnej, zaś najbardziej niekorzystne do grupy osób z upośledzeniem umysłowym.

### **b. Oceny danej grupy w ujęciu ogólnym**

Uzyskane w toku badań dane informują także o stosunku samo oceny poszczególnych grup do tego, jak opisują tę grupę inne niepełnosprawności. Uzyskano następujące wyniki:

1. Oceny osób niesłyszących i słabosłyszących są istotnie wyższe niż grupy NN ( $p=0,007$ ) oraz grupy U ( $p=0,001$ );
2. Oceny osób niesłyszących pochodzące od grupy NS nie różnią się statystycznie od ocen pochodzących od grupy M (nieistotne);
3. Oceny osób niesłyszących i słabosłyszących pochodzące z grupy NN są istotnie wyższe niż z grupy U ( $p=0,001$ ) oraz istotnie niższe niż z grupy M ( $p=0,041$ );
4. Ocena osób niesłyszących i słabosłyszących w grupie M jest istotnie wyższa niż w grupie U ( $p=0,001$ ).

W tym przypadku przedmiotem oceny były poszczególne grupy niepełnosprawności, których dokonały wszystkie grupy badanych. Jak widać, najkorzystniejsze postawy deklarowano wobec grupy niesłyszących i słabosłyszących, dalej wobec grupy niepełnosprawnych ruchowo, następnie wobec grupy niewidomych i niedowidzących, zaś najbardziej niekorzystne postawy deklarowano wobec osób z upośledzeniem umysłowym.

### **c. Porównanie ocen uzyskanych ze skali SPWON dla osób sprawnych oraz niepełnosprawnych ujętych w jednorodną grupę**

Zbadano też, czy istnieją różnice w ocenie poszczególnych grup niepełnosprawności między badanymi niepełnosprawnymi oraz równie liczną grupą sprawnych. Analiza uzyskanych wyników dała następujące wnioski:

1. W stosunku do grup NS, NN i M nie istnieją różnice między postawami sprawnych i niepełnosprawnych.
2. Oceny grupy U są jednakowe dla grup SP i NP ( $p=0,037$ ).

Oznacza to, że zarówno osoby niepełnosprawne, jak i sprawne wykazują silne podobieństwo w niekorzystnej ocenie grupy osób z upośledzeniem umysłowym.

## 2. Wybrane informacje uzyskane za pomocą badań kwestionariuszem ankiety

### a. Deklaracja znajomości innych osób z niepełnosprawnością

Badanych zapytano, czy znają inne osoby z niepełnosprawnością. Uzyskane wyniki prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Deklarowanie znajomości z kolegami z własnej i innych grup niepełnosprawnych przez grupę NS

	Rodzaj niepełnosprawności								Ogółem	
	NS		NN		U		M			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	14	70,00	4	20,00	0	0,00	2	10,00	20	25,00
Nie	6	30,00	16	80,00	20	100,00	18	90,00	60	75,00

$$\chi^2 = 30,933, df=3, p=0,001$$

Warto zauważyć, że 70% badanych z grupy NS zadeklarowało, że ma kolegów o tej samej niepełnosprawności, natomiast odsetek badanych, którzy zadeklarowali posiadanie kolegów o innych rodzajach niepełnosprawności waha się od 0% dla osób z upośledzeniem umysłowym do 20% dla osób niewidomych i niedowidzących.

### b. Towarzystwo innych niepełnosprawnych w różnych sytuacjach życiowych

Badanych poproszono o odpowiedź na pytanie dotyczące istotności towarzystwa innych niepełnosprawnych w różnych sytuacjach życiowych. Pytanie w kwestionariuszu brzmiało: „Czy czułbyś się pewniej lub bezpieczniej gdyby z Tobą była inna osoba niepełnosprawna, na przykład gdy masz coś do załatwienia w urzędzie, w szkole, w pracy lub na poczcie?”. Badani mogli wybrać jedną z podanych odpowiedzi.

Tabela 3. Poczucie bezpieczeństwa w towarzystwie innej osoby niepełnosprawnej

	NS	
	N	%
Tak, obojętnie jaka niepełnosprawność	3	15,00
Tak, tylko gdy są niesłyszący lub słabosłyszący	5	25,00
Nie wiem	4	20,00
Nie odczuwałbym żadnych korzyści	0	0,00
Nie chciałbym towarzystwa	1	5,00
Jest mi to obojętne	7	35,00
Ogółem	20	100,00

Jak można zauważyć, badani przede wszystkim nie odrzucają towarzystwa osoby niesłyszącej lub słabosłyszącej, choć jednocześnie nie deklarują w sposób istotny, że taka osoba jest dla nich ważna.

### c. Identyfikacja

Badanie identyfikacji uczniów niesłyszących i słabosłyszących przeprowadzono z wykorzystaniem pytania brzmiącego: „Zaznacz jedno zdanie, które najlepiej Cię określa lub dopisz własne podobnie określenie”. Respondenci mogli wybrać jedną z podanych odpowiedzi – określenie „własne”, czyli związane ze swoją niepełnosprawnością (głuchy, niesłyszący, niedosłyszący lub słabosłyszący itd), oraz określenia „niepełnosprawny” i „Polak” i „inne”. Uzyskane wyniki przedstawione zostały w tabeli 4.

Tabela 4. Stosunek poszczególnych grup niepełnosprawnych do ich określeń

	NS	
	N	%
Okr. własne (głuchy, niesłyszący, słabosłyszący itd.)	9	45,00
Niepełnosprawny	0	0,00
Polak	8	40,00
Inne	3	15,00
Ogółem	20	100,00

Uzyskane wyniki wskazują, że niesłyszący i słabosłyszący uczniowie szkół integracyjnych preferują własne określenia oraz określenie wynikające z narodowości („Polak”). Nie można pominąć określeń „innych”, którymi w zdecydowanej większości były po prostu dopisane imiona badanych. Na uwagę zasługuje rezultat uzyskany dla określenia „niepełnosprawny” – żaden badany nie wskazał na tę opcję wyboru.

### d. Reprezentacja grupy

Badanych zapytano też o ocenę możliwości wypowiedzania się w sprawach osób niesłyszących przez osoby z uszkodzeniami narządu słuchu, pozostałe grupy niepełnosprawnych oraz inne kategorie społeczne, którymi były grupy nauczycieli, specjalistów oraz osoby bez żadnej niepełnosprawności. Pytanie w kwestionariuszu miało następującą postać: „Wyobraź sobie, że niepełnosprawni muszą wybrać swojego przedstawiciela na ważne zebranie. Twoim zadaniem jest wystawić każdej osobie stopień taki jak w szkole: od 1 do 6. Każdą osobę musisz ocenić pod względem tego, jak uważasz, że najlepiej będzie reprezentować grupę niesłyszących.”

Uzyskane wyniki poddane regułom wnioskowania statystycznego dały następujące wnioski:

1. Osoby niesłyszące i słabosłyszące są istotnie lepiej oceniane od osób niewidomych i niedowidzących ( $p=0,001$ ).
2. Osoby niesłyszące i słabosłyszące są istotnie lepiej oceniane od osób z upośledzeniem umysłowym ( $p=0,001$ ).
3. Osoby niesłyszące i słabosłyszące są istotnie lepiej oceniane od osób niepełnosprawnych ruchowo ( $p=0,001$ ).
4. Nie ma różnic w ocenie osób niesłyszących i słabosłyszących oraz specjalistów przez grupę NS (nieistotne).
5. Nie ma różnic w ocenie osób niesłyszących i słabosłyszących oraz nauczycieli (nieistotne).
6. Osoby niesłyszące i słabosłyszące są istotnie lepiej oceniane od osób sprawnych ( $p=0,001$ ).
7. Nie ma różnic w ocenie osób niewidomych i niedowidzących oraz osób z upośledzeniem umysłowym (nieistotne).
8. Nie ma różnic w ocenie osób niewidomych i niedowidzących oraz niepełnosprawnych motorycznie (nieistotne).
9. Niewidomi i niedowidzący są przez grupę NS istotnie gorzej oceniani od specjalistów ( $p=0,001$ ).
10. Niewidomi i niedowidzący są przez grupę NS istotnie gorzej oceniani od nauczycieli ( $p=0,001$ ).
11. Nie ma różnic w ocenie osób niewidomych i niedowidzących oraz sprawnych (nieistotne).
12. Nie ma różnic w ocenie osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz niepełnosprawnych ruchowo (nieistotne).
13. Osoby z upośledzeniem umysłowym są istotnie gorzej oceniane od specjalistów ( $p=0,001$ ).
14. Osoby z upośledzeniem umysłowym są istotnie gorzej oceniane od nauczycieli ( $p=0,001$ ).
15. Nie ma różnic w ocenie osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz osób sprawnych (nieistotne).
16. Osoby niepełnosprawne ruchowo są istotnie gorzej oceniane od specjalistów ( $p=0,001$ ).
17. Osoby niepełnosprawne ruchowo są istotnie gorzej oceniane od nauczycieli ( $p=0,001$ ).
18. Nie ma różnic w ocenie osób niepełnosprawnych motorycznie oraz osób sprawnych (nieistotne).
19. Nie ma różnic w ocenie specjalistów i nauczycieli (nieistotne).



20. Specjaliści są istotnie lepiej oceniani od osób sprawnych ( $p=0,001$ ).

21. Nauczyciele są istotnie lepiej oceniani od osób sprawnych ( $p=0,001$ ).

Uzyskane wyniki informują, że dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących z placówek integracyjnych istotne jest, kto będzie ich reprezentował. Preferowane są osoby z własnej grupy niepełnosprawności, nauczyciele i specjaliści (jednak należy zauważyć, że wysoko ocenieni nauczyciele i specjaliści postrzegani jako osoby sprawne są oceniani nisko).

#### a. Porównywanie do innych niepełnosprawności

Badanych zapytano, czy poszczególne grupy niepełnosprawnych porównują swoją niepełnosprawność w kategoriach lżej – ciężej. Pytanie brzmiało: „Czy porównywałeś kiedyś swoją niepełnosprawność do innych i zastanawiałeś się, kto ma lepiej lub gorzej?”. Uzyskane wyniki prezentuje tabela 5.

Tabela 5. Deklaracja porównywania niepełnosprawności przez badanych

	Grupa NS	
	N	%
Tak	13	65,00
Nie	7	35,00
Ogółem	20	100,00

Uzyskany wynik nie wymaga szczególnej interpretacji – większość badanych porównuje swoją niepełnosprawność do innej.

Badanie zostało przeprowadzone także za pomocą pytania, które w tym przypadku miało brzmienie: „Kto ma najwięcej problemów w życiu?”. Uzyskane wyniki zawiera tabela 6.

Tabela 6. Deklaracja, która niepełnosprawność ma ciężej w opinii badanych

	Rodzaj niepełnosprawności								Ogółem	
	Grupa NS		Grupa NN		Grupa U		Grupa M			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Os. NS	3	15,00	6	30,00	1	5,00	5	25,00	15	18,75
Os. NN	8	40,00	4	20,00	9	45,00	10	50,00	31	38,75
Os. U	9	45,00	5	25,00	10	50,00	5	25,00	29	36,25
Os. M	0	0,00	5	25,00	0	0,00	0	0,00	5	6,25
Ogółem	20	100,00	20	100,00	20	100,00	20	100,00	80	100,00

$$\chi^2 = 24,473, df=9, p=0,004$$

Badani z grupy NS deklarują, że najcięższą niepełnosprawnością jest upośledzenie umysłowe (47,37%), w dalszej kolejności uszkodzenie narządu wzroku (36,84%) oraz słuchu (15,79%). Ciekawostką może być to, że w sumarycznym ujęciu (nie przedstawionym w tabeli) dla wszystkich badanych niepełnosprawnych z różnych grup, uszkodzenie narządu słuchu za najcięższe uznało 18,42% badanych.

Uzyskane wyniki z różnych niepełnosprawności są istotne statystycznie, a to oznacza, że poszczególne grupy niepełnosprawnych różnią się co do oceny wagi „życiowych problemów” w odniesieniu do własnej i innych grup niepełnosprawności.

### b. Życiowy sukces

Badanych zapytano, czy odniesienie sukcesu życiowego przez poprawienie swojego statusu ekonomicznego lub społecznego jest łatwiejsze w przypadku własnej niepełnosprawności czy też w innej grupie niepełnosprawności? Badanie zostało przeprowadzone za pomocą pytania o brzmieniu: „Do której grupy niepełnosprawności najlepiej pasuje zdanie: Oni mają gorzej. Ludzie nie potrafią się z nimi dogadać, są bardzo kłopotliwi, potrzebują dużo pomocy od innych ludzi. Nie mają szans na lepsze zarobki, ludzie będą ich mniej szanowali i mniej liczyli się z ich zdaniem. Będą mieć nieciekawą życie i gorszą pracę.” Uzyskane odpowiedzi prezentuje tabela 7.

Tabela 7. Opinia badanych grup dotycząca tego, która niepełnosprawność „ma gorzej”

	Rodzaj niepełnosprawności								Ogółem	
	NS		NN		U		M			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gorzej NS	10	50,00	5	25,00	3	15,00	5	25,00	23	28,75
Gorzej NN	3	15,00	7	35,00	3	15,00	6	30,00	19	23,75
Gorzej U	2	10,00	7	35,00	7	35,00	2	10,00	18	22,50
Gorzej M	5	25,00	1	5,00	7	35,00	7	35,00	20	25,00
Ogółem	20	100,00	20	100,00	20	100,00	20	100,00	80	100,00

$$\chi^2 = 17,692, df=9, p=0,039$$

Osoby z grupy NS oceniają, że własna niepełnosprawność ma gorzej (50%), w dalszej kolejności osoby niepełnosprawne ruchowo (25%), osoby niewidome i niedowidzące (15%) oraz osoby z upośledzeniem umysłowym (10%). Uzyskane wyniki wskazują na istnienie statystycznych różnic między grupami.

Uzyskane wyniki, które zostały przedstawione w sposób syntetyczny, a które były fragmentem szerszego badania percepcji różnych aspektów niepełnosprawności przez osoby niepełnosprawne i sprawne<sup>4</sup> [Sak, 2011], dowodzą, że sama

<sup>4</sup> M. Sak, *Percepcja różnych rodzajów niepełnosprawności przez osoby o normalnym i zaburzonym rozwoju* (w druku, 2011)

integracja osób sprawnych z niepełnosprawnymi jest swoistym uogólnieniem. Rozpatrywanie różnych procesów zachodzących w integracji, na przykład dotyczących postaw, stereotypów, uprzedzeń, jak i różnorodnych opinii czy też poglądów, z punktu bliżej niezdefiniowanej „niepełnosprawności”, daje wyniki często nierelevantne dla tych, które uzyskano by przy pomiarach obejmujących konkretną niepełnosprawność.

Wyniki uzyskane z pierwszej części badań informują, że osoby niesłyszące i słabosłyszące różnią się w nastawieniu do różnych rodzajów niepełnosprawności, z czego najgorzej oceniana jest niepełnosprawność intelektualna. Ponieważ w edukacji integracyjnej uczniowie z upośledzeniem umysłowym stanowią większość, postawa ta może być rezultatem obaw przed wrzucaniem ich „do jednego worka” (odnosząc się do popularnego integracyjnego hasła „jeden rozmiar dla wszystkich”). Wyniki z tej części badań dają podstawy do twierdzenia, że w stosunku do osób niesłyszących i słabosłyszących występują postawy pozytywne, zarówno ze strony grupy własnej, pozostałych grup niepełnosprawnych oraz ze strony osób sprawnych.

Druga część badań informuje nas, że osoby niesłyszące i słabosłyszące kontaktują się z innymi niesłyszącymi i słabosłyszącymi, ale potrafią radzić sobie w życiu także i bez ich towarzystwa. Identyfikują się jako grupa, preferują własne określenia środowiskowe, nie chcą być nazywani niepełnosprawnymi. Skłaniają się, by ich reprezentantem była inna osoba niesłysząca lub słabosłysząca bądź niesłyszący nauczyciel lub specjalista. Dokonują refleksji nad własną niepełnosprawnością, porównują uwarunkowania osiągnięcia życiowego sukcesu z przedstawicielami innych niepełnosprawności.

Zebrane informacje posłużyć mogą do tworzenia hipotez dotyczących takich aspektów kształcenia integracyjnego, jak na przykład potrzeby zmian, jego oceny, stosunków wewnątrzgrupowych, które mogą posłużyć do kolejnych ciekawych badań z zakresu integracji edukacyjnej uczniów niesłyszących i słabosłyszących.

#### Bibliografia:

1. *Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia*, red. J. Bąbka, Warszawa 2001.
2. A. Maciarz, *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1987.
3. M. Sak, *Percepcja różnych rodzajów niepełnosprawności przez osoby o normalnym i zaburzonem rozwoju* (w druku, 2011).
4. A. Sękowski, *Osobowościowe uwarunkowania postaw wobec ludzi niepełnosprawnych*, Lublin 1991.



Dorota Podgórska-Jachnik

## Uwarunkowania i perspektywy edukacji włączającej osób z uszkodzonym słuchem

**E**dukacja włączająca (inkluzyjna, inkluzywna) to termin coraz bardziej popularny zarówno w aktualnym pedagogicznym dyskursie naukowym, jak i polityce oświatowej większości wysoko rozwiniętych krajów. Włączanie (inkluzja) wyraźnie staje się obecnie wiodącym konstruktem pojęciowym, określającym współczesne podejście do rozwiązywania problemów kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z potrzebami wynikającymi z niepełnosprawności, systemową alternatywą oświatową zarówno na kontynencie europejskim<sup>1</sup>, jak i w Ameryce. Historycznie należy uznać czasowe pierwszeństwo amerykańskich włączających rozwiązań instytucjonalnych, jak i towarzyszących im refleksji teoretycznych, gdyż zaznaczyły się one w USA już w latach 60. i 70. XX wieku<sup>2</sup>. Pojęcie inkluzji, wyrosłe z krytycznego podejścia do tradycyjnej segregacyjnej edukacji specjalnej osób niepełnosprawnych, jako pierwsze pojawiło się w Europie w Wielkiej Brytanii w latach 70. i 80<sup>3</sup>. Termin ten stopniowo, lecz systematycznie wypiera inne pojęcia, przede wszystkim pojęcie „integracji edukacyjnej” lub też „edukacji integracyjnej”, choć niektórzy nie dostrzegają między nimi większej różnicy, traktując je synonimicznie, co zresztą będzie jeszcze przedmiotem rozważań w dalszej części opracowania.

Ponieważ edukacja włączająca osób z uszkodzonym słuchem, którym poświęcony jest niniejszy tekst, powinna być przedstawiana i budowana na tle całego społecznego ruchu inkluzyjnego, jednak z uwzględnieniem specjalnych potrzeb środowiska osób głuchych<sup>4</sup> i fenomenowi Głuchoty Kulturowej, w tym specyficznych uwarunkowań kształtowania się tożsamości społeczno-kulturowej Głuchych, dalsza analiza obejmuje dwa zasadnicze wątki problemowe:

<sup>1</sup> O. Zabolotna, *Edukacja włączająca jako oświatowa alternatywa – europejskie doświadczenie i inicjatywy Ukrainy*, [w:] *Inkluzja i ekskluzja społeczna osób z niepełną sprawnością. Współczesne konteksty i kontrowersje pedagogiki wspierającej*, red. M. Dycht i L. Marszałek, Warszawa 2009, s. 45.

<sup>2</sup> M. Winzer, *The Inclusion Movement: Review and Reflections in Reform in Special Education*, [w:] *Special Education in the 21<sup>st</sup> Century. Issues of Inclusion and Reform*, red. M. A. Winzer, K. Mazurek, Gallaudet University, Washington D.C. 2000, s. 6.

<sup>3</sup> G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2006, s. 23.

<sup>4</sup> W tekście znajdują się trzy intencjonalnie zróżnicowane formy zapisu: głuchy, Głuchy i g/Głuchy. Pierwszy zapis związany jest z konstatacją uszkodzenia słuchu, a więc samym medycznym aspektem tej niepełnosprawności sensorycznej. Drugi, z wielką literą G, wskazuje na identyfikację kulturową ze światem Głuchych i kulturą języka migowego. Zapis z użyciem g/G oznacza, iż w kontekście wypowiedzi mieścić się może jedna i druga kategoria lub nie ma to różnicy, którą kategorię przywołujemy.

1. przedstawienie założeń edukacji włączającej i stopnia ich wprowadzenia do praktyki oświatowej,
2. próba określenia uwarunkowań oraz perspektyw edukacji włączającej wobec osób słabosłyszących i głuchych.

Działania na rzecz edukacji włączającej przyjmują formę trendu, który wyraża się w reformowaniu systemów edukacji w poszczególnych krajach w kierunku otwarcia szkolnictwa tzw. ogólnodostępnego (nazywanego w naszym kraju także szkolnictwem masowym) na uczniów z niepełnosprawnością i z wynikającymi z niej specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Tak rozumiane – a realizowane poprzez różne strategie szczegółowe – włączanie uczniów do głównego nurtu edukacji ma swoje przesłanki teoretyczne. Jedną z nich jest ponowoczesne otwarcie na różnorodność, która jest wartościowana pozytywnie. W tradycyjnym sposobie myślenia trudno to pozytywne wartościowanie przenieść wprost na niepełnosprawność, postrzeganą dotąd w kategoriach „dopustu Bożego”, nieszczęścia, stygmatu jednostki. Dekonstrukcja pojęcia *niepełnosprawność* nie zdejmuje w magiczny sposób tych negatywnych obciążeń z osoby nią (niepełnosprawnością) obciążonej, a konstatacja powszechnej różnorodności nie niweluje e związanych z nią (niepełnosprawnością) problemów. J. Morris zauważa: „Choć bariery środowiskowe i postawy społeczne są kluczową częścią naszego doświadczania niepełnosprawności – i istotnie nas upośledzają – powiedzieć, że na tym kończy się nasze doświadczanie niepełnosprawności, to zaprzeczyć osobistemu odczuwaniu fizycznych i intelektualnych ograniczeń, choroby, lęku przed śmiercią”<sup>5</sup>. Trudno zaprzeczyć osobistemu obciążeniu brzemieniem niepełnosprawności. Trudno też pochwałę różnorodności naiwnie i z egzaltacją przenosić na pochwałę niepełnosprawności, choć można, a nawet warto zmienić optykę, by przekonstruować poznawczo sytuację osób z niepełnosprawnością. Jest to zabieg mentalny możliwy i koncepcyjnie płodny, w tym celu współczesna pedagogika specjalna chętnie przywołuje i tworzy różne modele niepełnosprawności, np. medyczny, społeczny<sup>6</sup>, społeczno-kulturowy<sup>7</sup>, antropologiczny czy też model socjopolityczny<sup>8</sup>, oparty na prawach i ekonomicznej analizie systemu polityki społecznej<sup>9</sup>. Ten wątek gości dość często w opracowaniach naukowych,

<sup>5</sup> J. Morris, *Pride Against Prejudice: Transforming Attitudes to Disability*, London (1991); cyt. za: C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, przeł. P. Morawski, Warszawa 2008, s. 84.

<sup>6</sup> T. Gałkowski, *Nowe podejście do niepełnosprawności. Uporządkowanie terminologiczne*, „Audiofonologia” 1997, nr 10, s. 159–164; *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, red. A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys, Warszawa 1997.

<sup>7</sup> M. Söder, *The label approach*, „European Journal of Special Education Needs” 1989, no. 4, s. 121, za: tamże, s. 11.

<sup>8</sup> C. Barnes, G. Mercer, dz. cyt., s. 18–21.

<sup>9</sup> L. Sibilski, *Social Aspects of Disability: Social Movements, Social Organization and Legislative Action*, Katowice 2000, s. 83–86.

dlatego nie będę go rozwijała w tym miejscu, warto tylko zwrócić uwagę na to, że w zależności od przyjętego modelu zupełnie inaczej definiowane są kluczowe problemy związane z niepełnosprawnością i zupełnie inne środki zaradcze służą ich rozwiązaniu.

W modelu społecznym – bliskim koncepcyjnie założeniom edukacji włączającej – niepełnosprawność jako problem odrywa się od samej jednostki: jest to problem całej społeczności, a konstruktem teoretycznym wyjaśniającym uwarunkowania tego problemu jest pojęcie barier. Bariery ujawniają się w relacjach jednostka – otoczenie społeczne (także fizyczne, zagospodarowane przez daną społeczność). Ikoną bariery stały się w powszechnym wyobrażeniu bariery architektoniczne, np. w formie przysłowiowych „trzech schodów”. Są tam, gdzie ludzie je stworzyli, nie myśląc o tych, dla których będą one przeszkodą, a nie ułatwieniem. Są więc uwarunkowane relacyjnie. Nie muszą istnieć, bo choć pełnią ważne funkcje dla osób bez niepełnosprawności, to można je zastąpić innym, alternatywnym rozwiązaniem o tych samych funkcjach, lecz nietworzącym barier. Jeszcze lepszym przykładem jest bariera komunikacyjna pomiędzy osobą głuchą a słyszącą: każda z nich może się porozumieć, ale nie znając wzajemnie swoich języków pozostają one po dwóch stronach bariery, która uniemożliwia porozumienie się im obojgu. Widać w tym przykładzie bardzo dobrze, że bariera nie jest ani właściwością jednostki, ani właściwością innych (choć może z tych właściwości wynikać): jest przeszkodą pomiędzy nimi, tkwi między nimi, uaktywnia się i ujawnia się przy próbie nawiązania kontaktu. Warto zauważyć, że sama niepełnosprawność jest barierą, zatem i niepełnosprawność trzeba uznać za owoc relacji. Różne konkretne bariery identyfikowane są poprzez różne szczegółowe ograniczenia funkcjonalne. C. Barnes i G. Mercer wyliczają za F. Bowe jako największe przeszkody we włączaniu osób z niepełnosprawnością do życia społecznego bariery związane z samymi postawami wobec inności, jak również bariery architektoniczne, edukacyjne zawodowe, prawne i osobiste – od skromnych zasobów materialnych po stygmatyzację<sup>10</sup>. Likwidacja barier lub przynajmniej dążenie do kreowania jak najmniej ograniczającego środowiska (LRE – least restrictive environment)<sup>11</sup> to konkretne działanie na rzecz włączania do społeczeństwa tych jednostek, np. osób z niepełnosprawnością, które na skutek barier i procesów dezadaptacyjnych ulegają marginalizacji i wykluczeniu. Społeczny model niepełnosprawności narzuca społeczną odpowiedzialność za te bariery, jak i za przeciwdziałanie

<sup>10</sup> C. Barnes, G. Mercer, dz. cyt., s. 18.

<sup>11</sup> M. Winzer, dz. cyt., s. 6.

marginalizacji i wykluczeniu. To podstawa ruchu włączającego – zwanego tak od procesu włączania (inkluzyj), pozostającego w prostej opozycji do procesu wyłączania (ekskluzyj)<sup>12</sup>.

Przejęcie społecznej odpowiedzialności za niepełnosprawność musiało zrodzić sprzeciw wobec praktyki segregacji osób niepełnosprawnych, krytykę ortodoksyjnych, izolujących od społeczeństwa praktyk edukacyjnych<sup>13</sup>, dokonywanych w imię daleko posuniętej specjalizacji usług rewalidacyjnych. W obszarze działań oświatowych ruch inkluzyjny przybrał postać edukacji włączającej, będącej alternatywą wobec tradycyjnego, dezintegracyjnego modelu edukacji specjalnej. G. Szumski zwraca uwagę na niejednoznaczność tego, co w praktyce bywa rozumiane w pedagogice przez inkluzję. Mogą to być bowiem przynajmniej cztery możliwe zakresy znaczeniowe:

1. synonim kształcenia integracyjnego;
2. kształcenie niesegregacyjne wysokiej jakości, obejmujące nie tylko wspólną edukację uczniów z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności, ale również włączenie do wspólnoty na zasadach pełnoprawności;
3. system szkół ogólnodostępnych dostosowany do wewnętrznego zróżnicowania uczniów, a przez to zabezpieczający ich zróżnicowane potrzeby, przy minimalizacji środków „specjalnych”; można tu mówić o asymilacyjnej elastyczności systemu;
4. totalna integracja, pełne włączenie, całkowita likwidacja kształcenia segregacyjnego<sup>14</sup>.

W rzeczywistości obecne postulaty środowiska akademickiego i władz oświatowych idą w kierunku inkluzyj rozumianej jak w pkt. 2 i 3, co nie znaczy, że jest to stan osiągnięty – raczej modelowy i oczekiwany. Tak czy inaczej, należy zwrócić uwagę, że pojawienie się idei edukacji włączającej uruchomiło myślenie o kształcie współczesnej szkoły, nie tylko by mogła być szkołą otwartą dla uczniów niepełnosprawnych, ale by po prostu mogła stać się dobrą szkołą dla wszystkich. Jako szanse dla szkoły włączającej (a może nawet lepiej użyć tu metaforycznego określenia „szkoły odbejmującej”, takiej która nie pozwala na wykluczenie – idąc za sugestią Z. Bauman „wspólnoty obejmującej”, zapewniającej wszystkim jej członkom poczucie bezpieczeństwa i „ciepłego kręgu”<sup>15</sup>) wymieniałabym przede wszystkim:

<sup>12</sup> J. Bleszyński, *Inkluzja/ ekskluzyja jako wyzwanie społeczne w odniesieniu do edukacji specjalnej w Polsce*, [w:] *Inkluzja i ekskluzyja społeczna...*, dz. cyt., s. 14–18.

<sup>13</sup> M. Winzer, dz. cyt., s. 5.

<sup>14</sup> G. Szumski, dz. cyt., s. 23–25.

<sup>15</sup> Z. Bauman, *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, Kraków 2008, s. 5–10.



1. Uspołecznienie szkoły i jej silniejsze zakorzenienie społeczne.
2. Nowe spojrzenie na potencjał wspólnotowy i potrzebę budowania szkolnej wspólnoty edukacyjnej.
3. Tworzenie środowiska różnorodnego i pozytywne wartościowanie różnicy.
4. Autoedukację demokratyczną szkoły i naukę demokracji w działaniu.
5. Progresywną reformę szkoły przez refleksyjne 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, strategię 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.
6. Przeobrażenia szkoły w kierunku modelu „organizacji uczącej się” (P. Senge), czyli organizacji ciągle poszerzającej możliwości kreowania własnej przyszłości<sup>16</sup>.

Koncepcja edukacji włączającej rozszerza dotychczasowe pojmowanie pedagogiki specjalnej i wyprowadza ją ze szkoły specjalnej. Specjalne strategie edukacyjne podejmowane są ze względu na potrzeby ucznia, a nie ze względu na nazwę placówki. Kształcenie specjalne może być natomiast usytuowane w różnego rodzaju placówkach oświatowych<sup>17</sup>. Jednocześnie też należy wyraźnie zaznaczyć, że mimo konieczności zabezpieczenia specjalnych potrzeb, edukacja włączająca nie sprowadza się i nie może się sprowadzać do przypadkowej hybrydy dotychczasowej szkoły ogólnodostępnej i dotychczasowej szkoły specjalnej. Realizacja idei edukacji włączającej nie opiera się na prostym przeciwstawieniu sobie kształcenia specjalnego (złego, anachronicznego, z negatywnie wartościowaną segregacją) i ogólnodostępnego (raju, którego wrota otworzyły się w końcu dla niepełnosprawnych, a który – z definicji – będąc rajem, nie musi się już w żaden sposób zmieniać, by uszczęśliwić tych, którzy zostali do niego dopuszczeni). O. Zabolotna słusznie zauważa, że w procesie kształtowania się i rozwoju edukacji ogólnej i specjalnej, rozwijały się one, odpowiadając na potrzeby uczniów, niezależnie od siebie, natomiast dla realizacji systemowego celu edukacji inkluzyjnej, konieczna jest ich taka fuzja, by żadna z nich nie ucierpiała

<sup>16</sup> D. Podgórska-Jachnik, *Inkluzívny trend a zmena charakteru súčasnej edukácie*, [w:] *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*, red. V. Lechta, Trnava 2010.

<sup>17</sup> Rekomendacje Zespołu Ekspertów MEN ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych odnośnie zmian w systemie edukacji dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych, za: [http://radaporadnictwa.webd.pl/pliki/Rekomendacje\\_wszystkie\\_dla\\_MEN\\_\(2\).doc](http://radaporadnictwa.webd.pl/pliki/Rekomendacje_wszystkie_dla_MEN_(2).doc)

i nie utraciła swojej skuteczności. Autorka pisze: „(...) szkoła włączająca to instytucja, która powinna być adaptowana do szerokiego spektrum możliwości oświatowych i kulturalnych potrzeb wszystkich uczniów. Powinna odpowiadać tym potrzebom na zasadach równości, nie faworyzując żadnej grupy, na przykład bardziej zdolnych dzieci przed dziećmi ze specjalnymi potrzebami lub odwrotnie. Szkoła w swoim stosunku do uczniowskiej społeczności nie musi wyodrębniać niepełnosprawnych jako grupy obcego pochodzenia, która funkcjonuje oddzielnie. Misja szkoły włączającej polega na uznaniu praw uczniów, udzielaniu im pomocy w maksymalnym rozwoju w granicach indywidualnych zdolności i kształtowaniu ich do odpowiedzialnego życia w społeczeństwie”<sup>18</sup>.

Stopień zaawansowania wdrażania idei edukacji włączającej w różnych krajach jest obecnie zróżnicowany i realizowany z wykorzystaniem różnych strategii. To dość oczywista konkluzja, gdyż mimo wspólnych deklaracji i założeń ideowych każdy kraj, a nawet każda społeczność, problemy związane z niepełnosprawnością musi rozwiązać na swój własny sposób. Wspólna droga w tym zakresie wyraża się często aktami formalnymi o randze uzgodnień międzynarodowych, określającymi stosunek do niepełnosprawności, jak np. Deklaracja z Salamanki, Deklaracja Madrycka czy Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych. Efektem przełożenia owych aktów deklaracyjnych na realia polityki społecznej są programy rozwojowe, wcielające w życie uzgodnioną wizję społeczeństwa, z wpisanym w niej miejscem dla osób z niepełnosprawnością, często w kontekście szerszym niż sama niepełnosprawność. Na przykład europejski ruch inkluzyjny, animowany polityką społeczną Unii Europejskiej, przyjmuje formę ruchu na rzecz wszystkich zagrożonych wykluczeniem. Zbudowany jest na bazie teoretycznej idei społeczeństwa i ekonomii opartych na wiedzy (Knowledge-based Society, Knowledge-based Economy), społecznej spójności (Social Cohesion) oraz uczenia się przez całe życie (Lifelong Learning). Kierunek zmian społecznych podtrzymywany jest przez procedury wynikające z przyjętych kryteriów horyzontalnych, kluczowych, np. dla finansowania unijnych projektów rozwojowych<sup>19</sup>, ożywiona współpraca międzynarodowa pozwala dzielić się doświadczeniem w zakresie dobrych praktyk włączających<sup>20</sup>, tym niemniej – powrócę do tezy – każdy kraj musi uwzględnić swoją własną specyfikę, tradycję, zasoby i wypracować swój własny model inkluzji, w tym inkluzji edukacyjnej.

<sup>18</sup> O. Zabolotna, dz. cyt., s. 45.

<sup>19</sup> Wiele problemów osób z niepełnosprawnością, w tym problemów edukacyjnych pozwoliły lokalnie rozwiązać projekty finansowane z takich programów jak Equal czy Kapitał Ludzki z Europejskiego Funduszu Społecznego.

<sup>20</sup> Przykładem owocnej międzynarodowej współpracy była duża Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky”, Trnavská Univerzita v Trnave 7–8.04.2010. Uczestniczyli w niej m.in. przedstawiciele Słowacji, Czech, Austrii i Polski, liderzy zmian inkluzyjnych w krajowych systemach edukacji. Spotkanie zaowocowało międzynarodową publikacją *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*, dz. cyt.

Przykład USA pokazuje, że przemodelowanie systemu edukacji i całego społeczeństwa w kierunku inkluzji jest procesem długotrwałym. Idea inkluzji wytyczyła pewien cel. Ze świadomością tego już w latach 80. wprowadzono tam pojęcie „inkluzji progresywnej”<sup>21</sup>, przy czym progresję znacząco wzmocniły dokonujące się w międzyczasie zmiany legislacyjne, ze sztandarowym dokumentem zmieniającym jakość amerykańskiej edukacji Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 1990). Przykład USA jest o tyle ważny w opracowaniu poświęconym edukacji głuchych, iż to właśnie USA, w tym Waszyngton, w nim największa i najstynniejsza wyższa uczelnia dla głuchych, Uniwersytet Gallaudeta – stały się światowym centrum ruchu na rzecz uznania języka migowego i akceptacji tożsamości społeczno-kulturowej Głuchych. Można założyć, że ruch ten był możliwy w kraju stwarzającym dobre warunki prawne i edukacyjne dla rozwoju autonomii Głuchych. Był niejako wpisany w scenariusz inkluzyjnej progresji.

W większości systemów oświatowych krajów europejskich pojawiły się także trendy integracyjne w odniesieniu do niepełnoprawnych. W niektórych są one bardziej zaawansowane (Włochy, Dania, Norwegia, Austria<sup>22</sup>), w innych mniej, jednak w rzeczywistości trudno wskazać w pełni niesegregacyjny system w edukacji państwowej<sup>23</sup>. Do najważniejszych osiągnięć polskiego systemu w otwarciu na uczniów z niepełnosprawnością oraz w zaawansowaniu prac koncepcyjnych nad systemem edukacji włączającej<sup>24</sup> należą, według mnie, do tej pory:

1. Zdefiniowanie i operacjonalizacja na polski użytek *pojęcia specjalne potrzeby edukacyjne (SPE)*. Pojęcie to wykracza poza pojęcie niepełnosprawności, obejmuje wspólnym mianownikiem wszystkich uczniów i każdą odmienność funkcjonalną – także uczniów wybitnie zdolnych, z mniejszości językowych itp.
2. Zdefiniowanie i dążenie do standaryzacji wsparcia dla ucznia, nauczyciela i szkoły<sup>25</sup>.

<sup>21</sup> M. Reynolds i J. Birch, *Teaching exceptional children in all America's schools*, za: S. B. Stainback, *The Inclusion Movement: A Goal for Restructuring Special Education* [w:] *Special Education in the 21st Century...*, dz. cyt.

<sup>22</sup> Istnieją trudności ze zdefiniowaniem „wskaźnika inkluzji”, na co zwraca uwagę G. Szumski. Pośrednio wykorzystuje się do tego celu różne zbudowane wskaźniki niesegregacyjności, głównie dostępne w bazach EURIDICE i OECD, ale i one nastrożają trudności interpretacyjnych (zob. G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych...*, dz. cyt., s. 18–21).

<sup>23</sup> O. Zabolotna, dz. cyt., s. 48.

<sup>24</sup> W Polsce pod koniec roku 2009 zakończył długotrwałą pracę zespół ekspercki powołany przez Ministra Edukacji ds. opracowania narodowej strategii edukacji włączającej. Wypracowane rozwiązania są podstawą do planowanych obecnie zmian systemowych.

<sup>25</sup> MEN, *Założenia projektowanych zmian. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, 2010, za: [www.konferencje.men.gov.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1070&Itemid=218](http://www.konferencje.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1070&Itemid=218) (data dostępu 14.02.2010).

3. Przekształcanie indywidualnej pracy nauczyciela z dzieckiem w pracę zespołową (wielospecjalistycznego zespołu)<sup>26</sup> (tworzenie zespołów ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych).
4. Likwidacja różnego rodzaju barier, budowanie najmniej ograniczającego środowiska (LRE – last restricting environment)<sup>27</sup> i przestrzeni przyjaznej (home area system)<sup>28</sup>.
5. Wyodrębnienie podmiotów współdziałających w procesie inkluzji na rzecz wspólnego rozwiązywania problemów niepełnosprawności we własnej mikrospołeczności;
6. Dążenie do systemowego i (względnie) trwałego charakteru przekształceń szkoły jako instytucji przeciwdziałającej wykluczeniu, dążenie do ciągłości oddziaływań. Programy na poziomie lokalnym, krajowym i międzynarodowym<sup>29</sup>.

Przesunięcie edukacji specjalnej w nowej postaci do szkół ogólnodostępnych to niewątpliwie ważny krok w kierunku inkluzji, ale postulat zachowania jakości tej edukacji, jest równie ważny. Eksperci MEN podkreślają, iż niezależnie od usytuowania kształcenia specjalnego, musi być ono prowadzone w nadzorowanych, systematycznych i zaprogramowanych ramach, przez osoby przygotowane do pracy z niepełnosprawnymi<sup>30</sup>. Nie sposób jednak jeszcze długo wyobrazić sobie w naszej edukacyjnej rzeczywistości wysoce specjalistycznego przygotowania każdego nauczyciela szkoły ogólnodostępnej do pracy z każdym rodzajem niepełnosprawności. Dotyczy to tym bardziej takiej stosunkowo unikalnej specjalności jak surdopedagogika. Trudno osiągnąć stan gotowości i otwarcia szkoły na potrzeby dziecka z każdą niepełnosprawnością, bazując na dodatkowym specjalistycznym przygotowaniu każdego nauczyciela. To po prostu niemożliwe. Szkoły będą próbowały kompensować te niedostatki przerzucając ciężar zapewnienia fachowości na barki nauczyciela wpięrającego, nauczyciela i/lub psychologa doradcy, pedagoga szkolnego z odpowiednim przygotowaniem, docelowo – zgodnie z założeniami reformy systemu edukacji uruchamiającej w oświacie ruch inkluzyjny

<sup>26</sup> B. Jachimczak, *Special Pedagogue in a mainstream school – a possibilities and limitation*, „Studia Edukacyjne” 2007; D. Podgórska-Jachnik, *Współpraca i co-teaching głuchych i słyszących surdopedagogów jako przykład gospodarowania zasobami wynikającymi z różnorodności*, [w:] *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Wyzwania praktyki*, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, Łódź 2008, s. 201–207; A. Watkins ed., *Special Needs Education. Country Data, European Agency for Development in Special Needs Education*, 2008, za: <http://www.european-agency.org/publications/ereports> (data dostępu: 12.02.2010).

<sup>27</sup> M. A. Winzer, dz. cyt.

<sup>28</sup> A. Wyka, *Nauczanie włączające* (recenzja książki P. Miettlera *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*, 2010), za: <http://www.cmppp.edu.pl/node/20021> (data dostępu: 7.02.2010).

<sup>29</sup> D. Podgórska-Jachnik, *Inkluzjny trend...*, dz. cyt.

<sup>30</sup> Rekomendacje Zespołu Ekspertów MEN ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych..., dz. cyt.

– na cały szkolny zespół do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych<sup>31</sup>. Wyposażone w 2010 roku w pakiet sześciu szczegółowych rozporządzeń ministerialnych szkoły usytuowane w głównym nurcie edukacji zobowiązane są do nowych zadań, dostosowujących cały proces kształcenia także do potrzeb uczniów ze SPE. Ma być to realizowane m.in. poprzez:

- wielospecjalistyczną, szerokoprofilową diagnozę i opracowany na jej podstawie indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, obejmujący indywidualną strategię usprawniania, korekcji i kompensacji zaburzonych funkcji; w przypadku uczniów z uszkodzonym słuchem istotną częścią diagnozy jest określenie profilu kompetencji i preferencji komunikacyjnych (ze wskazaniem na Kartę Oceny Zachowań Komunikacyjnych KOZK K. Krakowiak i M. Panasiuk<sup>32</sup>);
- wnikliwą obserwację dziecka w szkole i monitorowanie jego rozwoju, oparte na stałej i ścisłej współpracy nauczycieli z jego rodziną; w przypadku uczniów z uszkodzonym słuchem należy liczyć się z koniecznością nawiązania współpracy z głuchymi rodzicami – komunikacja z nimi może stanowić dodatkową barierę komunikacyjną w pracy nauczyciela, lecz w żadnym wypadku nie mogą oni zostać pominięci lub zmarginalizowani w edukacji ich dziecka; znaczącą rolę mogą odegrać wtedy także głusi nauczyciele zatrudnieni w szkole<sup>33</sup>;
- prowadzenie specjalistycznych zajęć dostosowanych do potrzeb dziecka; w przypadku uczniów z uszkodzonym słuchem bardzo ważne będą zajęcia logopedyczne, trening słuchowy, ale również trening zdolności poznawczych, dodatkowe lektoraty z języka polskiego, zajęcia wyrównawcze z przedmiotów stwarzających większe trudności, psychoterapia czy inne formy terapii;
- pomoc w wyborze dalszego kierunku kształcenia lub typu szkoły, co w przypadku uszkodzenia słuchu może oznaczać decyzję w mocno okrojonym polu wyborów;
- pomoc w kontaktach z instytucjami wspierającymi<sup>34</sup>.

<sup>31</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. nr 228, poz. 1487).

<sup>32</sup> K. Krakowiak, M. Panasiuk, *Umiejętności komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem*, Lublin 1992.

<sup>33</sup> G. Solit, A. Bednarczyk, *Creating Effective Preschools for Deaf, Hard of Hearing, and Hearing Children*, Gallaudet University, Washington D.C. 1999.

<sup>34</sup> Porównaj: Rekomendacje Zespołu Ekspertów MEN ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych..., dz. cyt.

Rozległość i odpowiedzialność tych zadań wskazuje na to, że szkoły zmuszone są lub będą<sup>35</sup> do poszukiwania i zatrudniania specjalistów – pedagogów specjalnych, psychologów, terapeutów, rehabilitantów. Niezbędne mogą się też okazać dodatkowe zajęcia służące opanowaniu wybranych form komunikacji, np. języka migowego czy fonogestów, tak dla dziecka, jak i dla jego rodziny. Nie wszystkie zajęcia dodatkowe muszą być przy tym organizacyjnie przypisane szkole, ale główny ciężar odpowiedzialności za kształt edukacji – razem ze elementami specjalnymi – spoczywa jednak na niej. W odniesieniu do problematyki surdopedagogicznej warto zauważyć, że pozytywną rolę w edukacji włączającej odegrać może także zatrudnianie nauczycieli z niepełnosprawnością, w tym nauczycieli głuchych i słabosłyszących. Mają oni do spełnienia istotną misję wobec swoich podopiecznych z uszkodzonym słuchem. Ich obecność w szkole realizującej ideę włączania uzasadnia przynajmniej kilka argumentów. Nauczyciel z uszkodzonym słuchem:

- dobrze rozumie sytuację ucznia niesłyszącego,
- może być znakomitym wzorcem naturalnego języka migowego,
- może być wzorcem osobowym podnoszącym poziom aspiracji edukacyjnych niesłyszących uczniów,
- stwarza okazję do rozwijania wyobrażeń dzieci pełnosprawnych o innym człowieku, odmiennym przez swoją niepełnosprawność; osłabia lęk przed innością i głuchotą<sup>36</sup>.

Współpraca głuchych i słyszących nauczycieli (w jednej szkole, a jeszcze lepiej w jednej klasie na zasadzie partnerskiego co – teaching), to potencjalny cenny wychowawczo wzorzec integracji, partnerstwa i współpracy, który może odegrać istotną rolę w modelowaniu postaw społecznych, w tym postawy wobec niepełnosprawności i osób niepełnosprawnych<sup>37</sup>.

Należy jednak odróżnić plany od rzeczywistości, nadzieję od świadomości ograniczeń, marzenia od faktów. Postulowany zakres zmian zostanie dopiero poddany weryfikacji. Życie pokaże, co w zamysle reformy „ku edukacji włączającej” jest dobrze przemyślanym rozwiązaniem, mającym na celu dobro dziecka, a co

<sup>35</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, narzuca obowiązek opracowania lub dostosowania wykorzystywanych IPET (indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych) do nowych wymogów w niektórych placówkach już do 30 września 2011 r., w pozostałych do 30 września roku następnego.

<sup>36</sup> D. Podgórska-Jachnik, *Nauczyciel niesłyszący w obrazie szkoły przyszłości*. „Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku” 2006, t. VI.

<sup>37</sup> D. Podgórska-Jachnik, *Współpraca i co-teaching głuchych i słyszących surdopedagogów jako przykład gospodarowania zasobami wynikającymi z różnorodności*, [w:], *Miejsce Innego...*, dz. cyt.

polityczną zasłonką dla realizacji ekonomicznych cięć i uprawiania politycznej ideologii. Zapewne w założeniach inkluzji kryje się pewna szansa dla uczniów z uszkodzonym słuchem, należy jednak bardzo ostrożnie kreować wizje i testować nowe rozwiązania. Jest to konieczne, bo dotychczasowe próby przesuwania populacji uczniów z uszkodzonym słuchem przebiegały z pewnym trudem. Mimo iż ich liczba w szkołach ogólnodostępnych systematycznie się zwiększa, statystyki dowodzą, iż jest to proces relatywnie wolniejszy niż w przypadku innych niepełnosprawności<sup>38</sup>. Dla większości rodziców sam wybór szkoły dla głuchej osoby jest już wielkim problemem, choć niektórzy żywią nadzieję, że nawet samo przebywanie z dziećmi słyszącymi jest rozwiązaniem wszystkich kwestii edukacyjnych i rozwojowych, że szkoła ogólnodostępna stwarza najlepszą szansę na adaptację niesłyszącego ucznia do świata ludzi słyszących. Tymczasem może tak być, lecz nie musi. Smutnych odwrótów z „nieudanej integracji” dowodzą doświadczenia rekrutacyjne niesłyszącej młodzieży. Charakterystycznym rysem wspomnień wielu studentów z uszkodzonym słuchem w WSP w Łodzi<sup>39</sup> była wędrówka po placówkach edukacyjnych, a więc szukanie tej najlepiej dostosowanej do potrzeb dziecka metodą prób i błędów. Było to często okupione brakiem promocji, powtarzaniem klas, lękiem przed nowym otoczeniem. Taka ścieżka edukacyjna dowodzi często u tych osób procesu wyłączenia, a nie włączania. Czy wejście na – z założenia – jakościowo wyższy poziom integracji edukacyjnej w formie rozwiązań inkluzyjnych zmieni ten stan rzeczy? Czy rodzice chętniej posła swoje głuche dziecko do szkoły inkluzyjnej niż integracyjnej (o ile rozumieją tę różnicę, bo jest ona jeszcze często powierzchownie pojmowana przez wielu nauczycieli w kategoriach kosmetyki semantycznej)? Czy czeka tam na to dziecko lepiej przygotowany nauczyciel i gotowa przyjąć je wspólnota? Na te pytania nie ma jeszcze sprawdzonych odpowiedzi, tym bardziej decyzje rodzicielskie podejmowane powinny być z większą ostrożnością.

Kwestia wyboru szkoły dla dziecka z niepełnosprawnością jest trudną i odpowiedzialną decyzją rodziców, którą można przyrównać do równania z wieloma niewiadomymi. Rodzice biorą pod uwagę wiele czynników, np. rodzaj szkoły (ogólnodostępna, integracyjna, specjalna), jej lokalizację, ofertę edukacyjną (ta, stanowiąc coraz częściej element marketingowy w grze o klienta – ucznia często jest zniekształcona), ewentualne koszty związane z kształceniem, kompetencje nauczycieli w zakresie możliwości pracy z uczniem o specjalnych potrzebach

<sup>38</sup> M. Kummant, *Tendencje w kształceniu integracyjnym w Polsce w latach 2003–2008. Raport CM PPP MEN*, 2008 (data dostępu 20.03.2010), [http://www.kaweczynska.pl/studia/podyplomowe.materiały/CMPPP\\_Raport\\_niepełnosprawni\\_w\\_oswiacie\\_III.pdf](http://www.kaweczynska.pl/studia/podyplomowe.materiały/CMPPP_Raport_niepełnosprawni_w_oswiacie_III.pdf)

<sup>39</sup> Spostrzeżenie poczynione przy okazji innych badań, przy prowadzeniu wywiadów narracyjnych i gromadzeniu biografii edukacyjnych tych studentów.

edukacyjnych (to właśnie najczęściej jedna z niewiadomych, ale także, niestety, słaby punkt szkół ogólnodostępnych), dodatkowe wsparcie edukacyjne i terapeutyczne, możliwość kontaktu dziecka z rówieśnikami bez niepełnosprawności, ale i z innymi dziećmi z niepełnosprawnością, możliwość skorzystania z doświadczeń ich rodziców. W przypadku dzieci z uszkodzonym słuchem obecność innych głuchych uczniów to nie tylko podzielenie podobnych doświadczeń związanych z niepełnosprawnością, ale również szansa na możliwość porozumienia się, skuteczną komunikację w języku migowym. Nawet, gdy dzieci z uszkodzonym słuchem nie wyniosły z domu języka migowego, uczą się go błyskawicznie od rówieśników. Nie przez wszystkich rodziców jest to jednak postrzegane w kategoriach korzyści: pokutujące jeszcze w niektórych środowiskach straszenie rodziców językiem migowym jako „śmiercią dla mowy” ich dziecka powodować może niezasadny lęk przed kontaktami z innymi głuchymi i ich naturalnym sposobem komunikacji.

Interesujące jest, iż mimo takiej mnogości różnych kryteriów oceny szkoły, w praktyce życia codziennego o wyborze najczęściej i tak dominują jednak tylko dwa: kryterium ekonomiczne i kryterium bliskości szkoły (aż 50% uzasadnień wyborów rodzicielskich<sup>40</sup>). To niesłuszne zawężenie, gdyż właściwie ukształtowana ścieżka edukacyjna posiada w sobie niewiarygodnie sprawczą moc w przełamywaniu ograniczeń wynikających z niepełnosprawności dziecka, niewłaściwe wybory mogą natomiast być nie tylko przyczyną ograniczenia szans życiowych, lecz nawet przyczyniać się do prawdziwej traumy ucznia. Odpowiedzialność za dobry wybór szkoły nie ogranicza się do alternatywy: szkoła specjalna czy ogólnodostępna. Każda z nich powinna zaspokajać specjalne potrzeby edukacyjne wynikające u dziecka z uszkodzenia słuchu i ewentualnych niepełnosprawności sprzężonych z tym uszkodzeniem, a może robić to w rozmaity sposób. Rodzice nie zawsze wiedzą, na co zwrócić uwagę, szukają wsparcia, wskazówek, są zagubieni i przytłoczeni odpowiedzialnością<sup>41</sup>. W przypadku szkoły specjalnej łatwiej o gwarancję zapewnienia specjalnego wsparcia edukacyjnego, lecz nie oznacza to wcale gwarancji najlepszego wyboru dla konkretnego dziecka, tym bardziej, że różne szkoły specjalne mogą oferować różne podejścia metodyczne i komunikacyjne, wynikające z różnego podejścia do niepełnosprawności, głuchoty, świata i kultury Głuchych i języka migowego. Obszary te powinny podlegać rodzicielskiej weryfikacji, a wybór

<sup>40</sup> U. Bartnikowska, M. Wójcik, *Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła – rodzic – dziecko w kształceniu integracyjnym*, [w:] *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, red. Z. Gajdzica, A. Klinik, Katowice 2004.

<sup>41</sup> Relacje rodziców zawarte np. w: *Bliżej życia. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu*, red. J. Kobosko, Warszawa 2001.



rodziców powinien mieć swoje racjonalne uzasadnienie<sup>42</sup>. Jednocześnie należy utrzymywać wysoki poziom oczekiwań wobec tego, co może zaoferować dziecku głuchemu szkoła ogólnodostępna: nauka w głównym nurcie edukacji (mainstreaming education) nie może oznaczać braku odpowiednich serwisów wspierających, specjalistycznych metod pracy, nierespektowania zdobyczy dydaktyki specjalistycznej.

W tym kontekście istotne jest pytanie, co założenia edukacji włączającej mogą zmienić w perspektywach kształcenia osób z uszkodzonym słuchem. Warto zadać sobie pytanie:

- Co oznacza inkluzja edukacyjna i społeczna osób z uszkodzonym słuchem?
- Jakie są ograniczenia procesu inkluzji edukacyjnej w przypadku uczniów głuchych?
- Co oznacza najmniej ograniczające środowisko w odniesieniu do osób słabosłyszących i niesłyszących?
- Jakie warunki muszą zostać spełnione, by proces inkluzji edukacyjnej i społecznej osób z uszkodzeniem słuchu, zwłaszcza z głębokim uszkodzeniem, mógł rzeczywiście zaistnieć i pełnić swą rolę rozwojową i integracyjną?

W świetle dotychczasowych doświadczeń integracyjnych – i tych pozytywnych, i tych negatywnych, obserwacji rozwoju społeczności g/Głuchych w USA<sup>43</sup> i w Polsce, analizy założeń teoretycznych ruchu włączającego w edukacji oraz założeń teoretycznych współczesnej polskiej surdopedagogiki, można formułować odpowiedzi na te pytania, choć z pewnością podlegają one dyskusji i dobrze, by taką dyskusję były w stanie sprowokować.

### **Co zatem oznacza inkluzja edukacyjna i społeczna osób z uszkodzonym słuchem?**

Odpowiedź tylko pozornie jest prosta, iż oznacza to pełen, nieograniczony dostęp do edukacji na wszystkich jej poziomach, włączenie słabosłyszących i głuchych uczniów i studentów do wspólnoty szkoły/uczelni na zasadach pełnoprawności i pełnego uczestnictwa. Oznacza stworzenie warunków

<sup>42</sup> G. Szumski, dz. cyt.

<sup>43</sup> Na czele z fenomenem społeczności Głuchych skupionych wokół Uniwersytetu Gallaudeta w Waszyngtonie i całego amerykańskiego ruchu emancypacyjnego Głuchych – zob. D. Podgórska-Jachnik, *Emancypacja ofensywna a perspektywy integracji osób niepełnosprawnych*, [w:] *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*, red. U. Bartnikowska, Cz. Kosakowski, A. Krause, Olsztyn 2008 oraz D. Podgórska-Jachnik, *Historia wychowania i edukacji głuchych z perspektywy surdopedagogiki początku XXI wieku*, [w:] *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną*, red. D. Baczała, J. Binnesebel, J. Błęszyński, Łódź 2009.

do społecznego zakorzenienia, likwidację szklanych ścian, dzielących świat głuchych i słyszających? Czy to możliwe? W jakiej skali? W jakim środowisku? Czy jest w stanie stworzyć takie każda ogólnodostępna szkoła, bez specjalistów przygotowanych do kontaktu, komunikacji z dziećmi głuchymi? Myślę, że i tak, i nie. Tak, bo jeśli założyć rzeczywistą identyfikację szkolnej społeczności z ideą wspólnoty włączającej, nawet problemy komunikacyjne nie powinny tworzyć barier. Cytowany już Z. Bauman pisze o wspólnocie jako o miejscu wzajemnej życzliwości, gdzie „Nikt nie będzie kpił, nie będzie wyszydzał naszej niezręczności i szydził z naszego nieszczęścia”, gdzie członkowie są zobowiązani na podstawie niepisanych umów do pomocy wzajemnej i na tej samej podstawie mają prawo oczekiwać pomocy od innych<sup>44</sup>.

W nieformalnych bliskich relacjach nawet brak języka nie jest przeszkodą w komunikacji. Studentka z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słuchu, obecnie magister pedagogiki, z artykulacją nie pozwalającą na porozumiewanie się foniczne, opowiada o swojej przyjaźni ze słyszącą sąsiadką<sup>45</sup>: „Ja troszkę ją uczyłam (języka migowego – przyp. D. P.-J.), coś tam umie. Staram się do niej mówić, a jeżeli nie rozumie mnie, wtedy piszemy sobie. To nie jest jakoś tam specjalnie skomplikowane, bo nie pisze jakichś zdań trudnych, jakoś bardzo złożonych. Takie bardziej proste, pojedyncze zdania. Ten kontakt jest czasem taką metodą prób i błędów. Czasami kilka razy próbuje jej coś powiedzieć, po odpowiedzi widzę, że ona nie zrozumiała czy zrozumiała opacznie moje pytanie i tak próbujemy dojść jakoś do skutku. Rozmawiamy sobie najczęściej o takich dziewczęcych tematach. Kiedyś na przykład kupowałyśmy obie «Bravo Girl» i sobie czytałyśmy. Opowiadałyśmy sobie o muzyce, o ubraniach. Rozmawiałyśmy sobie o lalkach, które miałyśmy. Wymieniałyśmy się ubrankami.” Zapytałam: „Jak rozmawiałyście o muzyce?” W odpowiedzi usłyszałam: „Zazwyczaj E. opowiadała mi, że to jest jakaś ładna piosenka, ta muzyka. Często w telewizji leciał jakiś klip jakiegoś zespołu. Ja tego nie słyszałam, ale E. mówiła mi: to jest bardzo ładne, to jest bardzo fajne. Miałyśmy ulubione zespoły, piosenkarzy. Mnie bardziej fascynowało to, jak oni wyglądają, chciałam zobaczyć te osoby i to mnie bardziej ciekawiło. Na przykład Piasek, wykonawca polski, był bardzo ładnie wystylizowany i to jak on wtedy wyglądał, bardzo mi przypadło do gustu.” W wywiadzie wielokrotnie przewijał się wątek tej przyjaźni.

Porozumienie jest pochodną chęci bycia razem, jednak pozostaje pytanie, czy ten poziom komunikacji i ta strategia komunikacji wystarczą do celów edukacyjnych, czy pozwolą na pełne uczestnictwo w procesie dydaktycznym.

<sup>44</sup> Z. Bauman, dz. cyt., s. 6–7.

<sup>45</sup> Wywiad odbył się za pośrednictwem tłumacza języka migowego M. Kozłowskiej.

Tu mogłoby się pojawić sceptyczne „nie”, jednak powstrzymują mnie przed nim refleksje C. Dziemidowicza, który przekonująco udowadnia prymat poznania nad językiem, a nie odwrotnie (choć nie przeczy, że język jest też narzędziem poznania). Dziemidowicz podważa naukowość tradycyjnej surdopedagogiki logopedycznej jako nieakceptującej oczywistego założenia wywiedzonego z teorii mechanizmu poznawania języka (także autorskiej teorii mechanizmu poznawania języka w całkowitej ciszy). W świetle tej teorii błędne jest opieranie głównego ciężaru strategii edukacyjnej dziecka głuchego na uporczywym nauczaniu języka, co autor postrzega jako (o)błądną fiksację surdopedagogiki. Z punktu widzenia potrzeby prawdziwej, żywej aktywizującej stymulacji poznawczej „(...) gabinet logopedyczny, jako środowisko nauczania języka, może być źródłem wyłącznie kodu ograniczonego. Dziecku głuchemu potrzebna jest zabawa, przyjaźnie, wyprawy w nieznaną, kino, teatr, opera, biblioteki, muzea, a nie gabinet logopedyczny”<sup>46</sup>. Idąc tym tropem można by dopowiedzieć, iż dziecku głuchemu potrzebni są zwykli koledzy z podwórka, zwykli rówieśnicy i zwykła osiedlowa, czyli normalna, wypełniona bogactwem życia codziennego rzeczywistość w naturalnym środowisku, a nie preparowany sztuczny świat szkoły specjalnej fetyszyzującej nauczanie mowy. To przewrotna, a może i ryzykowna teza, ale Dziemidowicz nie znalazłszy w oralistycznej surdopedagogice naukowego oręża do skutecznego zwalczania skutków głuchoty, kwestionuje jej naukowość i zasadność podejmowanych działań praktycznych. Píše: „Surdopedagogika jest w takiej samej sytuacji jak dziecko niesłyszące, może dysponować kodem ograniczonym z powodu deprivacji doświadczeń rzeczowych, zamykając się w kręgu własnych historycznych ograniczeń (...)”<sup>47</sup>. Gdyby zatem specjalne podejście surdopedagogiczne<sup>48</sup> miało być czynnikiem *de facto* ograniczającym rozwój, może koncepcja inkluzji i „lepszego szkoły dla wszystkich” jest właściwym kierunkiem? Zakładając wczesne włączanie dziecka głuchego, z zachowaniem innych warunków podtrzymania aktywności poznawczej (atrakcyjna oferta edukacyjna, dostosowana do poziomu i potrzeb rozwojowych dziecka, poczucie bezpieczeństwa, podtrzymanie pozytywnej motywacji, pozytywne komponenty emocjonalne), model edukacji włączającej mógłby pojawić się jednak po stronie szans.

<sup>46</sup> C. Dziemidowicz, *Dziecko głuche i język ojczysty*, Bydgoszcz 1996, s. 104.

<sup>47</sup> Tamże, s. 105.

<sup>48</sup> Rozważania mają charakter hipotetyczny, wynikający z wejścia w sposób myślenia autora. Trzeba zaznaczyć, że od czasu ukazania się tej krytycznej, aczkolwiek (a może właśnie dlatego) bardzo interesującej książki, minęło 15 lat, obraz surdopedagogiki bardzo się zmienił, choć wiele argumentów krytycznych nadal pozostaje aktualnych.

Jakie są ograniczenia procesu inkluzji? Nie poddaję kwestii oceny stopnia przygotowania dydaktycznego szkoły ogólnodostępnej do edukacji włączającej uczniów niepełnosprawnych, choć wyniki badań wskazują na niedostateczne kompetencje nauczycieli<sup>49</sup>. Powinno być to jednak przedmiotem rozwiązań systemowych: jeśli władze oświatowe zaakceptują ten stan bez próby podniesienia tych kompetencji, to nie ma w ogóle co mówić o jakimkolwiek procesie inkluzji, tylko o administracyjnym przeniesieniu uczniów niesłyszących do szkół stanowiących nieprzygotowane, nieprzyjazne środowisko. Edukacja włączająca przyjęłaby wtedy formę „edukacji survivalowej”. O takiej się nie wypowiadam.

W sferze rzeczywistych ograniczeń podstawową kwestią pozostaje – jak zawsze w przypadku osób z uszkodzonym słuchem – bariera komunikacyjna. Natomiast w moim przekonaniu – jak i w świetle wcześniejszych wywodów – nie należy jej przeceniać, gdy istnieje możliwość systemowego (gwarantowanego) wsparcia procesu dydaktycznego przez tłumacza języka migowego (w wielu krajach jest to wsparcie standardowe przez cały okres kształcenia; w Polsce – częściowe dofinansowanie usług tłumaczy w ramach programu PFRON – Pitagoras, niestety nie ma charakteru systemowego, jest tylko programem celowym, co oznacza ograniczenie w czasie i uzależnienie finansowania od możliwości budżetowych w danym roku), gdy istnieje wola zbudowania systemu komunikacji (są nauczyciele, którzy z powodu ucznia niesłyszącego w klasie kończyli kursy fonogestów lub języka migowego; niestety, o powszechnej gotowości do tego typu poświęceń wśród nauczycieli, nawet w szkołach specjalnych wyraża się negatywnie M. Świdziński<sup>50</sup>, z którego inicjatywy uruchomiono na Uniwersytecie Warszawskim pierwszy w Polsce lektorat polskiego języka migowego). Problemem nie jest komunikacja ograniczona – tę można rozwinąć. Proces budowania mostów komunikacyjnych to proces empatycznego poznawania drugiego człowieka, jak w relacji cytowanej studentki: „Kiedyś bardziej orientowałam się tak, że wyczuwałam co ona [koleżanka – D. P.-J.] chce powiedzieć do mnie, co chce mi przekazać, chociaż bardziej też gest tutaj znaczył. Na przykład E. chciała mi przekazać, że coś jest fajne, to gładziła mnie po ramieniu, takie ruchy były skojarzone z tym, co chciała mi powiedzieć. Czasem też porozumiewałam się z nią poprzez pismo. Ale więcej rzeczy rozumiałam tak bardziej intuicyjnie, tak najbardziej na zasadzie domysłania się, co mi chciała powiedzieć. Ja nie znałam języka migowego jeszcze wtedy. Moja cała rodzina słyszy i dopiero ja jestem jedyna

<sup>49</sup> B. Jachimczak, dz. cyt.

<sup>50</sup> M. Świdziński, *Po głuchoniemsku*, „Charaktery” 2003, nr 7, za: <http://charaktery.onet.pl>, (data dostępu 12.11.2010 r.).

osoba niesłysząca w niej.” To nie jest trudne. Prawdziwym problemem jest niby-komunikacja lub brak woli bycia razem i komunikowania się. Z niby-komunikacją mamy do czynienia w przypadku akceptacji stanu informacji niepełnej: udajemy, że rozumiemy, zaprzestajemy wyjaśnień i prób „dogadania się”, choć widzimy brak zrozumienia. Może to dotyczyć jednej, lub obu komunikujących się stron, jednak zawsze odczuwane jest to boleśnie jako swoiste odrzucenie. Uczniowie i studenci czasem przychodzą z rozżaleniem na nauczyciela: „dał mi tróję i wolał mnie nie pytać”. Poważniejsze w skutkach i właściwie uniemożliwiające inkluzję jest okazywanie lekceważenia dla innego sposobu komunikowania się, dyskredytujące osobę, która się nim posługuje. Może to dotyczyć negatywnego odbioru komunikacji migowej przez słyszących, chociaż raczej w rzeczywistości mamy częściej do czynienia z fascynacją tym sposobem porozumiewania się. Częściej przedmiotem drwin, złośliwości mogą być próby werbalnego sposobu komunikowania się, zniekształceń artykulacyjnych czy niekontrolowanych odgłosów. Jeśli jednak takie zachowania stałyby się prawdziwą przeszkodą w inkluzji, świadczyłyby to źle o pracy wychowawczej szkoły. W agresywnym środowisku takiej klasy na negatywne reakcje mógłby być narażony każdy, nie tylko osoby niepełnosprawne. Należy również dodać, że nie tylko osoby niepełnosprawne bywają narażone na akty agresji. Bywa, że agresja jest ukierunkowana również w drugą stronę<sup>51</sup>. W odniesieniu do dyskredytacji sposobu komunikowania się słyszących zdarza się przedrzeźnianie ich przez głuchych poprzez bardzo szybkie otwieranie i zamykanie ust. To działanie intencjonalne, jednak myślę, że część zachowań odbieranych źle przez głuchych, jak i słyszących, wynika jednak niekoniecznie ze złej woli, ale z nieznamości specyficznego *savoir-vivre*’u towarzyszącego odmiennemu sposobowi porozumiewania się. Większość tych problemów podlega normalnym regulacjom wychowawczym i nie powinno stanowić przeszkody przy bliższym poznaniu się.

Natomiast bardzo poważnym ograniczeniem procesu inkluzji może być jawna niechęć uczniów głuchych do włączenia się w środowisko słyszących. Przy okazji trzeba podkreślić, że każde wejście w nowe, nieznanne dotąd środowisko może być szokiem. Niedobrze, gdy obawy te i negatywne relacje zostają skojarzone personalnie z osobami, w których grono wchodzi młody człowiek. Inaczej problem najczęściej rozwiązuje się po jakim czasie (na proces adaptacji w nowym środowisku szkolnym szacujemy czas do 6 miesięcy, gdy trwa dłużej można podejrzewać utrwalenie negatywnych reakcji w formie fobii szkolnej). Przykładem jest fragment relacji cytowanej studentki:

<sup>51</sup> D. Podgórska-Jachnik, *A Student with Hearing Impairment as Aggressor and Aggression Victim /Uczeń z uszkodzonym słuchem jako agresor i jako ofiara agresji*, [w:] *Reducing bullying*, red. J. Pyżalski, Łódź 2010 (wersja polska dostępna w Internecie: [http://www.robustproject.wsp.lodz.pl/7\\_opis.pdf](http://www.robustproject.wsp.lodz.pl/7_opis.pdf)).

„Jak poszłam do szkoły na Krzywickiego, byłam strasznie przerażona i zdziwiona językiem migowym, który wtedy spotkałam po raz pierwszy. Ale z czasem przyzwyczaiałam się, oswoiłam (...). Na początku bardzo, bardzo chciałam pójść do internatu. Bardzo. Na pewno nie było tam takiej nudy, jak u mnie w domu, ponieważ jestem jedynaczką, nie mam rodzeństwa. Ten czas w domu nie był czasem tak bardzo zagospodarowanym, jak w internacie, gdzie było mnóstwo innych dzieci i można się było z nimi bawić w końcu.” Opory dziecka przed kontaktem ze słyszącymi mogą wynikać także z lęku, złych doświadczeń, ale także silnej identyfikacji ze środowiskiem głuchych, które zapewnia bezpieczeństwo, poczucie wspólnoty, wspólnej tożsamości, doświadczanie baumanowskiego „ciepłego kręgu”. Dzieci głuche w jednej klasie naturalnie lgną do siebie. Można zaobserwować także wspólne trzymanie się w grupie głuchych studentów lub pracowników w jednej firmie. Głuchota, która może być postrzegana jako stygmat, w tym kontekście staje się pozytywnym wyróżnikiem Swojego: „Ja jako osoba niesłysząca, uważająca się za osobę niesłyszącą, jeśli spotkam gdzieś inną osobę niesłyszącą, pierwszą zasadniczą kwestią, pierwszą rzeczą, o którą jej się pytam, to czy ona też jest niesłysząca.” Aktualne tendencje do afirmacji tożsamości społeczno-kulturowej Głuchych stwarzają dodatkowy bodziec do traktowania ich jako własnej grupy odniesienia, do izolacji i trzymania się tylko z innymi głuchymi lub słabosłyszącymi. To także powód odczuwania dumy z tego, że jest się Głuchym. Moja respondentka pytana, jak różnicuje się pojęcia niesłyszący – głuchy – Głuchy w języku migowym, odpowiada: „Osoba z uszkodzonym słuchem – jest to bardzo pejoratywne u osób głuchych. Głucha – niesłysząca – nie ma większej różnicy w migach, to są wszystko synonimy. Może bardziej artykulacyjnie. Z miganiem nie będzie różnicy, tylko artykulacja będzie tu znacząca, czy będzie się mówiło głuchy, czy niesłyszący. To czy z małej litery g czy duże G – to już sposób mówienia: czy ktoś mówi, że jest głuchy i jest przy tym skulony w sobie, z pochyloną głową, czy mówi, że jest Głuchy – z wyprężoną pierśią i jest dumny z tego. Innych rzeczy się dodatkowo nie akcentuje przy tym. Ci ludzie z którymi ja akurat mam kontakt na jakichś konferencjach, to są ludzie bardzo świadomi siebie i własnej tożsamości i wiedzą kim są, jakimi chcą być i jaka jest ich droga, i oni mówią o sobie jako Głuchych przez duże G.” Na styku kultur ważne jest wzajemne poznanie się. Dobrze uświadomić słyszącym uczniom, na czym polega fenomen kultury Głuchych, dlaczego można być dumnym z bycia Głuchym. Istotne są też treści programowe eksponujące elementy historii i kultury Głuchych na poparcie tych odpowiedzi.

Co oznacza najmniej ograniczające środowisko w przypadku osób słabosłyszących i niesłyszących? W sensie statycznym – tu i teraz – można mówić o środowisku bez barier komunikacyjnych, przyjaznym językowo, z technicznym oprzyrządowaniem udostępniającym słabosłyszącym wykorzystanie resztek słuchu, a głuchym dostęp do informacji wizualnych i ich właściwą ekspozycję (usytuowanie, dostęp, odstęp, oświetlenie). Najmniej ograniczające środowisko to tłumacz dostępny w niezbędnym czasie i zakresie, to ograniczenie bodźców zakłócających – także nieprzyjemnych bodźców słuchowych, chaosu informacyjnego. Ważne jest też tempo przepływu bodźców, umożliwiające ich sekwencyjne przetwarzanie. Kolejnym istotnym aspektem jest możliwość kontaktów zarówno ze słyszącymi, jak i g/Głuchymi, nieodczuwanie izolacji względem którejś z tych grup. Natomiast spojrzenie na ograniczenia środowiskowe pod kątem dynamicznym, rozwojowym to przede wszystkim podwójna funkcja dobranych odpowiednio metod komunikowania się: po pierwsze, dziecku potrzebna jest komunikacja na teraz, na już. Rozwój nie może czekać, rozwój potrzebuje sojusznika w formie dostarczającej informacji komunikacji ze światem – niezbędnych i zbędnych, częściowych i całościowych, niekoniecznie preparowanych i bitowanych pod kątem nośności informacyjnej, chaotycznych i redundantnych – ale w naturalnym kształcie i kontekście. Po drugie, potrzebny jest system komunikacyjny użyteczny w przyszłości, co wcale nie jest jednoznaczne z poprzednią potrzebą. Chodzi np. o system, który umożliwi w przyszłości wejście w określone środowisko (Głuchych, słyszących, środowisko dwujęzyczne) czy realizację określonych celów życiowych (nauka, studia, wymarzona praca). Cele bieżące i cele perspektywiczne mogą wiązać się z różnymi potrzebami komunikacyjnymi. Wydawać by się mogło, że inkluzja edukacyjna i społeczna podpowiadają, iż najważniejsza jest znajomość języka ojczystego (fonicznego lub choćby w formie pisemnej) i niewątpliwie jest to ważna umiejętność. Jednak język migowy pełni nie tylko istotną rolę w rozwoju dziecka niesłyszącego i jest pełnoprawną alternatywą dydaktyczną w surdopedagogice. Język migowy to także cenna przepustka do świata Głuchych, który najczęściej jest światem z wyboru dorosłych niesłyszących (małżeństwo, praca, przyjaźń). Nie może być więc celem edukacji włączającej pozbawienie uczniów z uszkodzonym słuchem dostępu do tego języka. Inkluzja nie może odbierać Głuchym tego, co u nich najmocniejsze, tylko dlatego, że jest inne i trudno dostępne słyszącym. Inkluzja to znalezienie miejsca w społeczeństwie słyszących dla osób g/Głuchych, także wtedy, gdy wybierają swój własny styl życia.

Jakie warunki muszą zostać spełnione, by proces inkluzji edukacyjnej i społecznej osób z uszkodzeniem słuchu, zwłaszcza z głębokim uszkodzeniem, mógł rzeczywiście zaistnieć i pełnić swą rolę rozwojową i integracyjną? Odpowiedź jest już częściowo zawarta w komentarzach do poprzednich pytań. Są to niewątpliwie warunki wstępne związane z prawdziwym otwarciem szkoły na różnorodność i przygotowaniem do zaspokajania zróżnicowanych potrzeb uczniów. Wiedza o głuchocie jest bardzo złożona i bardzo mało popularna. Warunkiem inkluzji jest upowszechnianie wiedzy o głuchocie, tak w środowisku oświatowym, jak i w całym społeczeństwie. Kadra pedagogiczna szkół ogólnodostępnych niewątpliwie musi mieć możliwość uzyskania specjalistycznego wsparcia doradczego doświadczonych surdopedagogów i surdopsychologów. Nie może być przyzwolenia na eksperymentowanie szkół ogólnodostępnych na niepełnosprawnych uczniach. Wizualne alternatywy, wzmocnienie bądź uzupełnienie przekazu słownego, dużo działań praktycznych, doświadczanie powinny być codziennością pracy w klasie inkluzyjnej, gdzie są uczniowie głusi. To oczywista baza dydaktyczna surdopedagogiki i trzeba z niej korzystać. Nie zmienia się tylko dlatego, że edukacja uczniów niesłyszących przenosi się do szkoły ogólnodostępnej.

Szkoła musi rozwiązać problem komunikacji, najlepiej z najkorzystniejszym dla ucznia podejściem dwujęzycznym (co stwarza też wyzwanie w postaci zaplanowania jakiejś formy stałego kontaktu ze środowiskiem g/Głuchych) i/lub metodą nauczania gwarantującą prawdziwe kompetencje w języku ojczystym (taką alternatywą o potwierdzonej skuteczności są fonogesty). Nauka szkolna ucznia objętego edukacją włączającą nie może być tylko morderczym treningiem adaptacyjnym do warunków stawianych przez słyszących. Warto stworzyć przyjazne środowisko komunikacyjne i płaszczyznę budującą zainteresowanie osobami niesłyszącymi, a nawet stawiającymi ich w rolach ekspertów. Język migowy jest wyjątkowo cennym produktem oferowanym przez g/Głuchych. „Zawsze, przez przynajmniej kilka ostatnich lat, byłam przyzwyczajona do tego, że byłam otoczona głównie osobami niesłyszącymi. Tutaj nagle na uczelni nas taka mała grupka, a cała reszta to słyszący. To mnie też troszkę zdziwiło, zaskoczyło. I tak naprawdę to też pani P. [lektorka SJM – D. P.-J.] przyczyniła się do tego, że jakiś kontakt był z tymi słyszącymi studentami, ponieważ część osób zapisała się na lektorat języka migowego. Między innymi przez to, że my byliśmy, to spowodowało, że one zapisały się na język migowy, a ten język migowy spowodował, że my się otworzyliśmy do nich. Były takie osoby wśród studentów, które uczyły się języka migowego, z którymi od razu łąpałyśmy kontakt, które od razu gdzieś można było porozmawiać, i były też osoby, z którymi jednak opornie, bardzo opornie to szło”.



Bardzo ważnym warunkiem skutecznej edukacji włączającej jest też zachowanie ciągłości oddziaływań: edukacja poprzedzona wczesną diagnozą i wczesnym wspomaganie rozwoju pozwala na optymalizację poziomu rozwoju indywidualnych kompetencji tak, że start szkolny jest nie tylko łagodniejszy, ale odbywa się też z wyższego pułapu. Wczesne oddziaływania rehabilitacyjne stają się standardem dla nowych pokoleń głuchych dzieci w Polsce, natomiast zróżnicowana jest jeszcze jakość tych oddziaływań. Drugi aspekt ciągłości oddziaływań to wyznaczenie perspektywy, do czego kształcimy, do czego włączamy. Szerszy aspekt inkluzji to – jak wspomniano na początku opracowania – włączanie społeczne. Wymaga to zarówno kompleksowych pomysłów na aktywną obecność osób g/Głuchych – i w ogóle niepełnosprawnych – w naszym życiu społecznym i włączanie również w to życie. Rozszerzanie kręgu wspólnoty edukacyjnej oraz kręgu doświadczeń osobistych niesłyszących uczniów, kształtowanie kompetencji personalnych, rozwijanie zainteresowań, w tym bardzo istotnych zainteresowań zawodowych, wybór zawodu i przygotowanie do jego wykonywania, ale i wejścia na rynek pracy, utrzymania tej pracy, orientacja w możliwościach działania i pracy w III sektorze, organizacjach pozarządowych, w wolontariacie – to wszystko nie tylko zwiększa szansę na społeczną inkluzję, ale wzmacnia też sprawczość i podmiotowość niesłyszących uczniów.

Zamykając ten przegląd, należy wspomnieć jeszcze o bardzo istotnym z punktu widzenia inkluzji tle legislacyjnym. Dla osób g/Głuchych szczególne znaczenie ma przede wszystkim ustawowe uznanie języka migowego. To ważny krok ku rzeczywistemu włączeniu. Natomiast osoby niepełnosprawne w Polsce nadal oczekują ustawy antidyskryminacyjnej, bez której deklaracje i działania włączające zawsze mogą zostać zniweczone.

Listę pytań można i trzeba wydłużyć. Rozwiązania systemowe narzucone szkole uruchomiły działania administracyjne na rzecz edukacji włączającej i wydaje się, iż jest to proces nieodwracalny. Proces włączania nie oznacza procesu rozmywania się jednostek, niwelacji ich indywidualności. Nie oznacza to też rozmycia się tożsamości grupowej, jeśli taka jest udziałem podopiecznych. W szkole włączającej – deklaratywnie – musi znaleźć się miejsce na różnorodność, na inność. Czy znajdzie się rzeczywiście przyjazne i sprzyjające rozwojowi miejsce dla dzieci głuchych – zweryfikują już najbliższe lata.

#### Bibliografia:

1. U. Bartnikowska, M. Wójcik, *Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła – rodzic – dziecko w kształceniu integracyjnym*, [w:] *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, red. Z. Gajdzica, A. Klinik, Katowice 2004.

2. Z. Bauman, *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, Kraków 2008, s. 5–10.
3. J. Błeszyński, *Inkluzja/ekskluzja jako wyzwanie społeczne w odniesieniu do edukacji specjalnej w Polsce*, [w:] *Inkluzja i ekskluzja społeczna osób z niepełną sprawnością. Współczesne konteksty i kontrowersje pedagogiki wspierającej*, red. M. Dycht i L. Marszałek, Warszawa 2009, s. 14–18.
4. C. Dziemidowicz, *Dziecko głuche i język ojczysty*, Bydgoszcz 1996, s. 104.
5. T. Gałkowski, *Nowe podejście do niepełnosprawności. Uporządkowanie terminologiczne*, „*Audiofonologia*” 1997, nr 10, s. 159–164; *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, red. A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys, Warszawa 1997.
6. B. Jachimczak, *Special Pedagogue in a mainstream school – a possibilities and limitation*, „*Studia Edukacyjne*” 2007; D. Podgórska-Jachnik, *Współpraca i co-teaching głuchych i słyszących surdopedagogów jako przykład gospodarowania zasobami wynikającymi z różnorodności*, [w:] *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Wyzwania praktyki*, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, Łódź 2008, s. 201–207; A. Watkins ed., *Special Needs Education. Country Data, European Agency for Development in Special Needs Education*, 2008, za: <http://www.european-agency.org/publications/ereports> (data dostępu: 12.02.2010).
7. K. Krakowiak, M. Panasiuk, *Umiejętności komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem*, Lublin 1992.
8. M. Kummant, *Tendencje w kształceniu integracyjnym w Polsce w latach 2003 – 2008. Raport CM PPP MEN*, 2008 (data dostępu 20.03.2010), [http://www.kaweczynska.pl/studia/podyplomowe/materialy/CMPPP\\_Raport\\_niepelnosprawni\\_w\\_oswiacie\\_III.pdf](http://www.kaweczynska.pl/studia/podyplomowe/materialy/CMPPP_Raport_niepelnosprawni_w_oswiacie_III.pdf).
9. J. Morris, *Pride Against Prejudice: Transforming Attitudes to Disability*, London 1991; cyt. za: C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, przeł. P. Morawski, Warszawa 2008, s. 84.
10. D. Podgórska-Jachnik, *A Student with Hearing Impairment as Aggressor and Aggression Victim /Uczeń z uszkodzonym słuchem jako agresor i jako ofiara agresji*, [w:] *Reducing bullying*, red. J. Pyżalski Łódź 2010 (wersja polska dostępna w Internecie: [http://www.robustproject.wsp.lodz.pl/7\\_opis.pdf](http://www.robustproject.wsp.lodz.pl/7_opis.pdf)).
11. D. Podgórska-Jachnik, *Emancypacja ofensywna a perspektywy integracji osób niepełnosprawnych*, [w:] *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*, red. U. Bartnikowska, Cz. Kosakowski, A. Krause, Olsztyn 2008.
12. D. Podgórska-Jachnik, *Historia wychowania i edukacji głuchych z perspektywy surdopedagogiki początku XXI wieku*, [w:] *Historyczne*

- dyskursy nad pedagogiką specjalną*, red. D. Baczała, J. Binnesebel, J. Błęszyński, Łódź 2009.
13. D. Podgórska-Jachnik, *Inkluzívny trend a zmena charakteru súčasnej edukácie*, [w:] *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*, red. V. Lechta, Trnava 2010.
  14. D. Podgórska-Jachnik, *Nauczyciel niesłyszący w obrazie szkoły przyszłości*. „Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku” 2006, T. VI.
  15. D. Podgórska-Jachnik, *Współpraca i co-teaching głuchych i słyszących surdopedagogów jako przykład gospodarowania zasobami wynikającymi z różnorodności*, [w:] *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Wyzwania praktyki*, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, Łódź 2008.
  16. *Rekomendacje Zespołu Ekspertów MEN ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych odnośnie zmian w systemie edukacji dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych*, za: [http://radaporadnictwa.webd.pl/pliki/Rekomendacje\\_wszystkie\\_dla\\_MEN\\_\(2\).doc](http://radaporadnictwa.webd.pl/pliki/Rekomendacje_wszystkie_dla_MEN_(2).doc). (data dostępu 17.02.2011).
  17. M. Reynolds, J. Birch, *Teaching exceptional children in all America's school*, 2ed., Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1982, za: S. B. Stainback, *The Inclusion Movement: A Goal for Restructuring Special Education* [w:] *Special Education in the 21st Century. Issues of Inclusion and Reform*, red. M. A. Winzer, K. Mazurek, Gallaudet University, Washington D.C. 2000.
  18. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. nr 228, poz. 1487).
  19. L. Sibilski, *Social Aspects of Disability: Social Movements, Social Organization and Legislative Action*, Katowice 2000, s. 83–86.
  20. G. Solit, A. Bednarczyk, *Creating Effective Preschools for Deaf, Hard of Hearing, and Hearing Children*, Gallaudet University, Washington D.C. 1999.
  21. M. Söder, *The labell aproach revisited*, „European Journal of Special Educational Needs” 1989, no. 4, s. 121, za: Upośledzenie w społecznym zwierciadle, red. A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys, Warszawa 1997, s. 11–13.
  22. M. Świdziński, *Po głuchoniemsku*, „Charaktery” 2003, nr 7, za: <http://charaktery.onet.pl> (data dostępu 12.11.2010 r.).
  23. G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2006, s. 23.

24. M. Winzer, *The Inclusion Movement: Review and Reflections in Reform in Special Education*, [w:] *Special Education in the 21st Century. Issues of Inclusion and Reform*, red. M. A. Winzer, K. Mazurek, Gallaudet University, Washington D.C. 2000, s. 6.
25. A. Wyka, *Nauczanie włączające* (recenzja książki P. Miettlera *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*, 2010), za: <http://www.cmppp.edu.pl/node/20021> (data dostępu: 7.02.2010).
26. O. Zabolotna, *Edukacja włączająca jako oświatowa alternatywa – europejskie doświadczenie i inicjatywy Ukrainy*, [w:] *Inkluzja i ekskluzja społeczna osób z niepełną sprawnością. Współczesne konteksty i kontrowersje pedagogiki wspierającej*, red. M. Dycht i L. Marszałek, Warszawa 2009, s. 45.
27. MEN, *Założenia projektowanych zmian. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, 2010, za: [www.konferencje.men.gov.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1070&Itemid=218](http://www.konferencje.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1070&Itemid=218) (data dostępu 14.02.2010).
28. H. Żuraw, *Perspektywa antropologiczna w studiach nad ludźmi niepełnosprawnymi*, [w:] *Interdyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*, red. M. Chodkowska, Lublin 1999.

*Iwona Jagoszewska*

## Aktualizacje w kształceniu niesłyszących studentów surdopedagogiki

Strategia edukacyjna państwa wobec niesłyszących w ich drodze od szkoły podstawowej do szkolnictwa wyższego uzależniona jest od zmian w myśleniu i działaniu w kierunku koegzystencji, równości i poszanowania innego. Wyznacznikami tej transformacji są m.in. nowe rozwiązania systemowe związane z dostosowaniem polskich przepisów prawa do wymogów prawa Unii Europejskiej. Utrzymanie dynamicznego rozwoju, a zwłaszcza polepszanie jakości kształcenia, staje się zasadniczym wyzwaniem dla szkolnictwa wyższego w Polsce. Narzuca to współczesnej edukacji nowe zadania dotyczące całego systemu kształcenia niesłyszących, głównie szczegółowych standardów dla absolwentów szkół na poszczególnych poziomach kształcenia.

Tendencje zmian w kształceniu niesłyszących w drodze do uzyskania kwalifikacji pedagoga specjalnego łączą się ściśle z:

- kontekstem wcześniejszych wydarzeń w polityce edukacyjnej państwa polskiego,
- regulacjami prawnymi obejmującymi strategię europejskie,
- aspiracjami edukacyjnymi niesłyszących oraz czynnikami warunkującymi powodzenie,
- zwiększeniem dostępu do wyższych szczebli edukacji dla studentów niesłyszących,
- specyfiką funkcjonowania niesłyszących studentów w szkole wyższej,
- wymaganiami rynku pracy wobec absolwentów pedagogiki specjalnej – surdopedagogiki.

W artykule zostaną przedstawione powyższe zagadnienia w kontekście możliwości i ograniczeń w przygotowaniu niesłyszących do podjęcia nauki na najwyższym szczeblu edukacji. Ten kontekst nabiera coraz większego znaczenia wraz z przyspieszeniem procesów integracyjnych, zarówno w Europie, jak i polskim systemie oświatowym. Skłaniają one do refleksji nad relacją między systemem edukacji a globalnym rynkiem pracy. Do nowego spojrzenia na edukację niesłyszących, którzy chcą zająć dobrą pozycję w społeczeństwie z perspektywą podjęcia pracy np. jako pedagog specjalny.

## Zmiany w strategii edukacyjnej niesłyszących pedagogów specjalnych

W drodze przebytej przez polską oświatę dość istotny był przełom w myśleniu i działaniu edukacyjnym, który nastąpił w końcu lat 90. W społecznej historii naszego państwa okres ten zaznaczył się zmianą ustroju społeczno-politycznego, który przyczynił się do krytycznego zdiagnozowania własnego systemu oświatowego. Uświadomiono sobie konieczność wprowadzenia kompleksowych reform edukacyjnych, dzięki którym doszło do szeregu pozytywnych przekształceń (odnotowano znaczący wzrost wskaźnika scholaryzacji na poziomie szkoły średniej oraz w szkolnictwie wyższym). Choć dzisiaj dysponujemy już informacjami, iż budowa i rozbudowa nowego systemu była niedostatecznie przygotowana i pośpiesznie wprowadzana w życie.

Po wejściu Polski do Unii Europejskiej zmianom poddano nie tylko gospodarkę, ale także pozostałe dziedziny życia społeczno-gospodarczego, w tym oświatę. Ogólnie można powiedzieć, iż przyjęte do realizacji strategie edukacyjne mają zmierzać do wspierania budowy gospodarki i społeczeństwa opartego na wiedzy. Z jednej strony chodzi o zapewnienie równego dostępu do wiedzy, a z drugiej wysokich standardów nauczania. Dla osiągnięcia tego celu władze i politycy oświatowi podejmowali strategiczne dla sektora oświaty decyzje, którym towarzyszyły m.in. zmiany w programach nauczania. Zwłaszcza poprzez krzewienie w nich nowej mentalności społecznej, upowszechnianie wartości, kształtowanie nowych postaw, które ułatwiałyby zmiany instytucjonalne.

W związku z tymi przemianami oczekiwano, w rezultacie procesu kształcenia wszystkich uczniów, nie tylko samodzielnego, aktywnego, mobilnego absolwenta, ale i odpowiedniego przygotowania do nowych wyzwań młodego pokolenia wyposażonego w kompetencje i umiejętności zdobywania informacji. Wyznaczone kierunki rozwoju wcielane są w życie m.in. poprzez stosowanie rozwiązań zmierzających do zniwelowania różnic w edukacji. Warto w tym miejscu podkreślić sprawę upowszechnienia nowych zasad postępowania wobec mniejszości. „Polityczna poprawność” nakazuje identyczne traktowanie wszystkich osób, we wszelkich sytuacjach społecznych, chodzi tu o sprawiedliwe traktowanie oraz przestrzeganie należnych praw osób niepełnosprawnych. Jak każdy, tak i niepełnosprawny, ma prawo do godnego życia, a obowiązująca od 1 sierpnia 1997 roku Karta Praw Osób Niepełnosprawnych gwarantuje pełny dostęp do nauki, pracy oraz uczestnictwa w życiu społecznym, publicznym, kulturalnym, artystycznym, sportowym, zgodnie z potrzebami i zainteresowaniami.

## **Prawo do nauki w polskim systemie prawnym regulują:**

### **I. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej**

1. „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa.
2. Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością.
3. Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne. Obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych. Warunki zakładania i działalności szkół niepublicznych oraz udziału władz publicznych w ich finansowaniu, a także zasady nadzoru pedagogicznego nad szkołami i zakładami wychowawczymi, określa ustawa.
4. Władze publiczne zapewniają obywatelowi powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Warunki udzielania pomocy określa ustawa.
5. Zapewnia się autonomię szkół wyższych na zasadach określonych w ustawie.”<sup>1</sup>

### **II. Europejska Konwencja Praw Człowieka**

„Nikt nie może być pozbawiony prawa do nauki. Wykonując swoje funkcje w dziedzinie wychowania i nauczania, państwo uznaje prawa rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania zgodnie z ich własnymi przekonaniem religijnymi i filozoficznymi.”<sup>2</sup>

### **III. Konwencja o Prawach Dziecka**

1. „Państwa – Strony uznają prawo dziecka do nauki i w celu realizowania tego prawa na zasadzie równych szans, w szczególności:
  - a. uczynią nauczanie podstawowe, obowiązkowe i bezpłatne dla wszystkich;
  - b. będą popierać rozwój różnorodnych form szkolnictwa średniego, zarówno ogólnokształcącego, jak i zawodowego, uczynią je dostępnymi dla każdego dziecka oraz podejmą odpowiednie kroki, takie jak wprowadzenie bezpłatnego nauczania oraz udzielanie w razie potrzeby pomocy finansowej;

<sup>1</sup> Konstytucja RP, art. 70, 1997.

<sup>2</sup> Protokół dodatkowy Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, 1953.

- c. za pomocą wszelkich właściwych środków uczynią szkolnictwo wyższe dostępnym dla wszystkich na zasadzie zdolności;
  - d. udostępnią wszystkim dzieciom informacje i poradnictwo szkolne i zawodowe;
  - e. podejmą kroki na rzecz zapewnienia regularnego uczęszczania do szkół oraz zmniejszenia wskaźnika porzucania nauki.
2. Państwa – Strony będą podejmowały wszelkie właściwe środki zapewniające, aby dyscyplina szkolna była stosowana w sposób zgodny z ludzką godnością dziecka i z niniejszą konwencją.
3. Państwa – Strony będą popierały i rozwijały międzynarodową współpracę w dziedzinie oświaty, w szczególności w celu przyczyniania się do zlikwidowania ignorancji i analfabetyzmu na świecie oraz ułatwienia dostępu do wiedzy naukowo – technicznej i nowoczesnych metod nauczania. W tym zakresie należy w szczególności uwzględnić potrzeby krajów rozwijających się.”<sup>3</sup>

Dalej „Państwa – Strony są zgodne, że nauka dziecka będzie ukierunkowana na: rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka, rozwijanie w dziecku szacunku dla praw człowieka (...), szacunku dla rodziców, tożsamości kulturowej, języka (...), przygotowanie dziecka do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie (...)”<sup>4</sup>.

#### IV. Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych

1. „Państwa – Strony niniejszego Paktu uznają prawo każdego do nauki.
2. Państwa – Strony niniejszego Paktu uznają, że w celu osiągnięcia pełnej realizacji tego prawa:
  - a. nauczanie podstawowe będzie obowiązkowe, bezpłatne i dostępne dla wszystkich(...)”<sup>5</sup>

#### V. Ustawa o systemie oświaty w Polsce

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku umożliwia „pobieranie nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawna<sup>6</sup>, a najnowsze zmiany w tej Ustawie zapewniają realizację „indywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania<sup>7</sup>. Te przepisy dają nauczycielom możliwości dostosowania wymagań do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka na każdym etapie edukacyjnym.

<sup>3</sup> Konwencja o Prawach Dziecka, art. 28, 1989.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, art. 13, 1966.

<sup>6</sup> Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku, art. 1, pkt 5.

<sup>7</sup> Tamże, art. 1, pkt 5a.



Dziecko niepełnosprawne ma prawo do:

- pobierania nauki we wszystkich typach szkół,
- dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do ich możliwości psychofizycznych, pomocy psychologiczno pedagogicznej<sup>8</sup>.

System oświaty zapewnia w szczególności realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia (Ustawa o systemie oświaty, art. 1, pkt 1, 1991), możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami (pkt 5), a także upowszechnienie dostępu do szkół średnich, których ukończenie umożliwia dalsze kształcenie w szkołach wyższych (pkt 7).

W dniu 18 stycznia 2005 r. MENiS wydało dwa rozporządzenia:

- w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych oraz
- w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach. W rozporządzeniach tych uregulowano m.in. kwestie związane z zapewnieniem uczniom i absolwentom posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego odpowiednich warunków i formy przeprowadzania sprawdzianu w szkole podstawowej, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe.

Dnia 2 sierpnia 2005 r. rząd przyjął strategię edukacyjną na lata 2007– 2013, której celem jest podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa polskiego i dostosowanie modelu edukacyjnego do zmieniających się warunków społecznych. W ramach strategii rząd zaproponował m.in. rozbudowę systemu wczesnego wspomagania dzieci wymagających dodatkowej pomocy oraz usuwanie barier w dostępie do edukacji osobom ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi i upowszechnienie dostępu do edukacji oraz wzmocnienie roli edukacji przedszkolnej. Dotyczy to również upowszechnienia edukacji dzieci należących do mniejszości narodowych.

<sup>8</sup> Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz. Urz. MEN, Nr 9, poz. 36), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. Nr 61, poz. 624), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 61, poz. 626).

Aktualnie wdrażany jest plan działania zgodny z założeniami Strategii Europy 2020 oraz Europejskiej Strategii w Sprawie Niepełnosprawności 2010–2020. W opublikowanych komunikatach podkreślone zostały obszary działań dla Polski zgodnie z europejskimi wytycznymi szczególnie w zakresie poprawy możliwości zatrudnienia, edukacji, zwalczania ubóstwa oraz rosnącą potrzebą racjonalnego wykorzystania zasobów energii. W celu ich osiągnięcia zaproponowano realizację priorytetów m.in. w zakresie edukacji za pomocą nadrzędnych celów, takich jak np. „Młodzież w drodze”. Wymaga on poprawy jakości na wszystkich poziomach edukacji i obejmuje różnego rodzaju oddziaływania, w których zakłada się zagwarantowanie wszystkim dzieciom dobrego startu w przyszłość.

Aktualizacje w przepisach i zmiany w uregulowaniach prawnych tworzą nowe możliwości kształcenia uczniów niepełnosprawnych (w tym niesłyszących) w klasach integracyjnych i masowych. Oprócz zadeklarowanych praw osobom niepełnosprawnym należy zapewnić warunki do tego, aby z owych praw mogły korzystać. Jeśli mówimy o prawie do edukacji i pełnym dostępie do nauki, istnieje potrzeba zastanowienia się, czy wszystkie placówki i instytucje związane z edukacją są przygotowane do kształcenia niesłyszących.

Zgodnie ze standardami międzynarodowymi dziecko słabosłyszące powinno uczyć się w szkole ogólnodostępnej i mieć zapewnione odpowiednią pomoc i wyposażenie w niezbędny sprzęt techniczny. Także w Polsce większość z nich kształci się w szkołach masowych. Wydaje się jednak, że pozostałe warunki, czyli odpowiednie przygotowanie nauczycieli oraz wyposażenie w sprzęt techniczny najczęściej nie są spełniane. Jest to przyczyną wielu trudności w szczególności dla dzieci niesłyszących.

Publikowane wyniki dotychczasowych badań jednoznacznie wskazują na niezadowalającą liczbę studentów niepełnosprawnych. Wciąż za mały odsetek osób niepełnosprawnych aspiruje do szkół średnich i kończy je maturą<sup>9</sup>. Z danych Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że tylko 0,16% całej populacji studiujących stanowią niepełnosprawni. Zauważa się jednak, że z każdym rokiem wzrasta liczba osób niepełnosprawnych podejmujących studia. Wagę tego zagadnienia akcentuje A. Ostrowska, która podkreśla, iż okres studiów wyższych to ekspansja w świat, zwłaszcza wartości intelektualnych, to również intensyfikowana realizacja aspiracji perfekcjonistycznych, to także istotny dla dalszego życia proces samopoznania i ewaluowania możliwości wraz z poznaniem nowych ludzi, nawiązywaniem różnorodnych więzi interpersonalnych i poszerzaniem własnego środowiska, to również szeroko pojęta aktywność, skierowana głównie ku własnej osobie wzbogacająca własną osobowość.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Z. Polak, *Studiowanie osób z niepełnosprawnością UMCS – realia i wyzwania*, [w:] *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce kształcenia w Uczelni Wyższej*, red. B. Harań, Siedlce 2002.

<sup>10</sup> Por. A. Ostrowska, *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*, Bydgoszcz 1998.

Dla osób niepełnosprawnych studia są szansą samorealizacji, stanowią istotny czynnik ich rozwoju, zarówno intelektualnego, jak i osobowościowego. Ze względu na pewne ograniczenia dla wielu niepełnosprawnych zdobycie wykształcenia jest nie lada wyzwaniem. Jednakże ukończenie studiów daje większe możliwości zdobycia satysfakcjonującej pracy, a co za tym idzie, poprawienia jakości życia. Poziom wykształcenia zwiększa szansę zdobycia pracy. Wskaźnik aktywności zawodowej osób z wyższym wykształceniem wynosi 34,6%, a osób po szkołach podstawowych i gimnazjum zaledwie 8,8%. Według kryteriów formalnych poziom wykształcenia niepełnosprawnych w Polsce jest bardzo niski. Jest to bariera istotnie utrudniająca aktywizację zawodową tych osób.<sup>11</sup>

W Polsce osoby niesłyszące studiuje to rzadkość, w przeciwieństwie do np. Stanów Zjednoczonych, gdzie studenci z uszkodzonym słuchem otrzymują pomoc tłumacza języka migowego, korepetytora, pomoc osoby, która robi notatki i zajmuje się osobistymi poradami, mają dostęp do usług kulturalno-socjalnych, zajęć logopedycznych oraz pomocy w znalezieniu zatrudnienia. W naszym kraju, aby powiększyć liczbę studentów niepełnosprawnych, organizuje się m.in. specjalne programy, np. „Uniwersytet dla wszystkich”, który skupia 10 uczelni, mający na celu stworzenie wspólnej polityki wobec niepełnosprawnych studentów. Inny program, funkcjonujący pod nazwą „Równe prawa – równe obowiązki”, kładzie nacisk na wsparcie edukacyjne i wyrównywanie szans między pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi studentami.<sup>12</sup>

Zgodnie z założeniami Procesu bolońskiego uczelnia ma zapewnić każdemu studentowi, bez względu na jego sytuację materialną, wyznanie religijne, wiek czy stopień niepełnosprawności:

- pełne uczestnictwo w życiu akademickim,
- równość w sposobie traktowania,
- pełny dostęp do wszystkich dóbr akademickich oraz postrzeganie studenta jako pojedynczej niepowtarzalnej jednostki.

W praktyce edukacyjnej w realizacji podanych wyżej założeń wyraźnie obecne są niedociągnięcia. Przykładem jest podwójny standard w edukacji niesłyszących studentów surdopedagogiki. Z jednej strony są specjalne przywileje i programy wspierające, a z drugiej zgoda na preferencyjne egzekwowanie wiedzy.

<sup>11</sup> A. Kubów, M. Wawrzak-Chodaczek, J. Wojtaś, J. Zarzeczny, *Badanie mobilności edukacyjno-zawodowej osób niepełnosprawnych w województwie dolnośląskim. Diagnoza instrumentów wsparcia. Raport z badań*, Legnica 2007.

<sup>12</sup> R. Ossowski, *Raport z analizy literatury naukowej nt. sytuacji osób z zaburzeniami percepcji słuchowej*, Warszawa 2006.

Programy celowe skierowane do indywidualnych osób niepełnosprawnych:

Nazwa programu	Cel, założenia
Junior	Program umożliwiający wejście w życie zawodowe poprzez zdobycie stażu. Przeznaczony dla młodych osób niepełnosprawnych do 25–27 roku życia.
Komputer dla Homera	Pomoc w zakupie sprzętu elektronicznego lub oprogramowania umożliwiającego rehabilitację zawodową i społeczną.
Pegaz	Realizuje prawo osób niepełnosprawnych do swobodnego porozumiewania się poprzez likwidację barier.
Pitagoras	Zapewnienie niesłyszącym studentom, uczestnikom kursów pomocy tłumacza języka migowego.
Student II	Wyrównywanie szans w zdobyciu wykształcenia poprzez stałe podnoszenie kwalifikacji i przygotowania osób niepełnosprawnych do rywalizacji o zatrudnienie na otwartym rynku pracy.
Sprawny dojazd	Pomoc w nabyciu samochodu osobowego i zdobyciu prawa jazdy kategorii B

Źródło : [www.pfron.org.pl](http://www.pfron.org.pl).

W dotychczasowym podejściu w określaniu warunków do podjęcia edukacji na najwyższym szczeblu nie kwestionuje się założenia, że sprzyjanie i pomoc w rozwoju jest najważniejszą wartością w edukacji. Z tego punktu widzenia nauczyciel akademicki nie tylko winien kierować procesem edukacyjnym, transmitować wiedzę, ale powinien wziąć na siebie odpowiedzialność za tworzenie sprzyjającego środowiska wszystkim uczestnikom tego procesu.

## Specyfika funkcjonowania niesłyszących studentów w szkole wyższej

Można się zastanawiać, czy w taki sam sposób są traktowani wszyscy studenci na zajęciach. System reguł i wymagań, na jakich opiera się uzyskiwanie zaliczeń i zdawanie egzaminów jest niejako w naturalny sposób związany ze specyfiką oceniania osiągnięć niesłyszących studentów surdopedagogiki. Jest to uzasadnione zamierzoną praktyką powiązania możliwości studenta niesłyszącego z wymaganiami w związku z procesem studiowania. Może też mieć nieświadomy charakter. Stosowane są bowiem zarówno :

- obligatoryjne kryteria umożliwiające ocenę niesłyszących jako bardzo dobrych studentów;
- obniżony próg wymagań ujawniający niskie osiągnięcia studentów niesłyszących.

Przyjmuje się, że o tym ostatnim decydują indywidualne przekonania, nastawienia, cele, oczekiwania oraz dotychczasowa wiedza o możliwościach i ograniczeniach studenta niesłyszącego. Przejawem podejmowanych działań jest m.in. zgoda na preferencyjne egzekwowanie wiedzy od studentów niesłyszących przez nauczycieli akademickich.

Zalicza się do niej:

- wystawianie pozytywnej oceny za bierne asymilowanie wiedzy;
- tolerowanie biernego uczestnictwa w zajęciach, długotrwałych okresów braku uwagi;
- uprzywilejowanie w sytuacjach udzielania niepoprawnych odpowiedzi m.in. spowodowane trudnościami z określeniem ich przyczyn: braku wiedzy czy niezrozumienia polecenia;
- akceptowanie niepoprawnej pod względem gramatycznym i stylistycznym wypowiedzi.

Znane są w literaturze przedmiotu<sup>13</sup> wyjaśnienia mechanizmów funkcjonowania niesłyszących na poziomie wyższym. Zgodnie z nimi integracja jest warunkiem kształcenia dwóch grup:

1. osób z uszkodzonym słuchem, która posługują się mową ustną, a jej odbiór oparty jest na wzroku i słuchu – kojarzeniu odbioru audytywnego z odczytywaniem z ust;
2. osób niesłyszących, dla których podstawowym środkiem porozumiewania się jest język migowy, gdyż werbalny sposób porozumiewania się jest dla nich niemożliwy.

W obu przypadkach podstawowe znaczenie ma stworzenie słuchaczom warunków

<sup>13</sup> B. Szczepankowski, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa 1999, s. 240.

do odpowiedniego odbioru przekazywanych treści. Studentom niesłyszącym spełnienie tego warunku nie gwarantuje sukcesu w odbiorze informacji. Odczytywanie mowy z ust jest możliwe przez krótki czas, ponieważ jest męczące dla wzroku, wymaga bliskiej odległości słuchacza od wykładowcy (w praktyce nie przekraczającej 3 metrów). Innym wspólnym problemem studentów z uszkodzonym słuchem jest sporządzanie notatek przy równoczesnym obserwowaniu ust wykładowcy.

Słabosłyszący są w lepszej sytuacji. Mają oni dobrze opanowane podstawy języka polskiego, a ich problemy ograniczają się zazwyczaj do utrudnionego odbioru głosu ludzkiego w salach wykładowych. Ułatwieniem dla osób, które wcześniej były kształcone integracyjnie, jest doświadczenie nabyte w okresie nauki w szkole podstawowej i średniej.<sup>14</sup>

Znacznie trudniej przebiega studiowanie osób niesłyszących, dla których macierzystym językiem jest język migowy, a język polski jest ich drugim językiem. Osoby te napotykają bariery w realizacji swych marzeń o wyższych uczelniach. Ciężka droga w kształceniu niesłyszących pomiędzy specjalnym ośrodkiem szkolno-wychowawczym a szkołą wyższą stanowi poważną przeszkodę w podejmowaniu przez tę młodzież studiów. Oznacza konieczność pokonywania znacznie większych trudności niż te, jakie stoją przed studentami słyszącymi, a nawet słabosłyszącymi.

Kolejną barierą jest komunikacja językowa na uczelni. Dla tych osób często staje się konieczne zapewnienie tłumacza języka migowego podczas niektórych zajęć. Dolnośląska Wyższa Szkoła Edukacji we Wrocławiu wyszła naprzeciw wszystkim tym, którzy chcą, a z wielu względów nie mogliby podjąć nauki na studiach wyższych bez pomocy. Szkoła zapewnia tłumaczy języka migowego (koszty ponosi PFRON), dzięki którym studiowanie dla tych osób stało się znacznie łatwiejsze i mogą oni zdobywać wiedzę w równym stopniu, co osoby słyszące. Studiują także osoby z deprywacją słuchową, które nie znają dobrze języka migowego, ponieważ np. korzystały z nauczania metodą fonogestów lub kształciły się w szkole masowej posiadając umiejętność odczytywania mowy z ust. Kolejną barierą jest korzystanie z literatury naukowej. Dla studenta niesłyszącego zazwyczaj korzystanie z literatury stanowi dość duży problem. Wynika on z dużej ilości słów często niezrozumiałych dla słyszącego studenta, a co dopiero dla osoby z uszkodzonym słuchem.<sup>15</sup> Student niesłyszący winien przygotować się do odbioru nowych treści. Samodzielna praca ułatwi bowiem odbiór tych samych treści bezpośrednio w trakcie zajęć. Z jednej strony sam student nie zawsze uważnie śledzi tok wykładu czy ćwiczenia, nie nadaża za tempem

<sup>14</sup> Tamże, s. 41.

<sup>15</sup> Tamże, s. 242–243.

przekazu, co może wynikać zarówno ze zmęczenia i liczby niezrozumiałych słów, jak i braku chęci do wysiłku. Z drugiej strony nauczyciele akademicy powinni odpowiednio wcześniej dokładnie określić, jaki zakres treści obowiązywać będzie w ramach danego przedmiotu. Chodzi tu zwłaszcza o studiowanie niesłyszących w trybie zaocznym, gdzie zjazdy mogą odbywać się nawet z dwumiesięczną częstotliwością.

Kształcenie osób z uszkodzonym słuchem na poziomie wyższym ujawnia wiele nowych, nieznanych dotychczas problemów. Niestety, nie istnieją w Polsce standardy w tej dziedzinie. W kontekście wspomnianych trudności można rozważać możliwości radzenia sobie niesłyszących z osiągnięciem kluczowych kompetencji. Zgodnie z oczekiwaniami Deklaracji Bolońskiej każdy obywatel Europy powinien nie tylko wzmacniać własne szanse, ale także umieć nawiązać dialog i wykazywać się inicjatywą, twórczą postawą. Jednocześnie winien posiadać umiejętność pracy w zespole, wyróżniać się niezależnością, wzmacniać więzi międzyludzkie. W związku z tym istotne wydaje się powiązanie możliwości studenta niesłyszącego ze współpracą z kolegami i koleżankami z grupy studenckiej. Takie sytuacje mają miejsce, gdy:

- uczestnictwo w zajęciach warsztatowych wymaga rozumienia wielu komunikatów;
- pracy w grupie towarzyszy konieczność prowadzenia rozmowy ze słyszącymi studentami;
- efektywność korzystania na bieżących zajęciach z literatury przedmiotu wymaga bardzo dobrej znajomości języka polskiego;
- występuje szybkie tempo pracy i brak możliwości dokładnego przetłumaczenia omawianych treści z języka migowego na język polski.

Uczelnie wyższe powinny więc przyjąć jako priorytet umożliwienie (a raczej ułatwienie) osobom niepełnosprawnym dostępu do edukacji, likwidując wszelkie przeszkody i utrudnienia związane z funkcjonowaniem osób niepełnosprawnych.<sup>16</sup> Najczęściej wymienianymi barierami są:

- psychologiczne – trudności w zaakceptowaniu własnej sytuacji związane z niepełnosprawnością, opóźniające podejmowanie procesu rehabilitacji i obniżające jej efekty;
- społeczne – negatywne reakcje środowiska społecznego, w szczególności okazywana niechęć, wrogość i obojętność, co w sposób oczywisty prowadzi do ograniczenia kontaktów z osobami niepełnosprawnymi, a w konsekwencji do ich izolacji;
- prawne – system prawny, który niekiedy ogranicza proces rehabilitacyjny;

<sup>16</sup> Z. Kawczyńska-Butrym, *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, Warszawa 1996.

- architektoniczne – określające wszelkie bariery utrudniające poruszanie się osoby niepełnosprawnej w terenie lub jej najbliższym otoczenie.

Niewątpliwie bardzo wysokie oczekiwania związane są z realizacją potrzeby wsparcia studentów niesłyszących. Do podstawowych działań oferowanych przez uczelnie powinny należeć:

- aktywne działania pełnomocnika d/s studentów niepełnosprawnych;
- dni otwarte na uczelni, które mają prowadzić do większego usamodzielnienia się studenta niesłyszącego;
- organizowanie kursów przygotowawczych, wprowadzających w zasady studiowania, przygotowujące do pełnienia roli studenta (gromadzenie słownictwa tematycznego, przygotowanie do samodzielnego poszukiwania i zdobywania wiedzy).

Studiowanie jest formą aktywności człowieka, która otwiera mu wiele drzwi, dotyczących przyszłego zawodu, a także pozycji społecznej, satysfakcji osobistej, zmian osobowości.<sup>17</sup> Studiowanie może przynieść osobom niepełnoprawnym (czyli również osobom z niepełnosprawnością słuchową) wielorakie korzyści. Przynosi wszystkim zmniejsza prawdopodobieństwo wykluczenia osób z niepełnosprawnością ze społeczeństwa pozornie pełnosprawnego. Na wyższych uczelniach coraz częściej możemy spotkać osoby z różnego rodzaju niepełnosprawnościami. Dzięki działaniom na rzecz wyrównywania szans na wielu uczelniach wyodrębniła się funkcja pełnomocnika do spraw studentów niepełnosprawnych.

Do zadań pełnomocnika należy m.in. inicjowanie działań, tworzenie grup nacisku i grup osób poszukujących sponsorów w celu uczynienia uczelni bardziej przyjaznej studentom niepełnosprawnym, poszukiwanie sposobów, aby zmotywować niepełnosprawnych licealistów do studiowania, zaspokajanie potrzeb osób niepełnosprawnych ze studiowaniem, a także kontrolowanie i ingerowanie w obszarze kontekstu społecznego, w jakim przebiega studiowanie.

Podstawą zapewnienia wysokiej jakości kształcenia studentów niepełnosprawnych są odpowiednie mechanizmy funkcjonujące na poziomie uczelni. Proces integracji studentów niepełnosprawnych realizowany przez wszystkie kraje Unii Europejskiej, przebiega w zróżnicowanym tempie i ma różny zakres. Integracja wymaga wielu zmian, także w zakresie zwiększenia dostępu do oferty edukacyjnej szkoły wyższej przez studentów niesłyszących. Niesłyszący studenci potrzebują, aby specjalnie dla potrzeb studentów niesłyszących konsultacje odbywały się:

- sposobem klasycznym (konsultacje indywidualne),

<sup>17</sup> B. Szychowiak, *Osoba niepełnosprawna w roli studenta*, [w:] *Problemy edukacji w szkole wyższej*, red. A. Szerląg, Kraków 2006, s. 250.



- poprzez SMS;
- interaktywnie za pomocą Internetu: czatu, komunikatora Skype, poczty elektronicznej, strony internetowej;
- zapewniona była pomoc tłumacza języka migowego w czasie egzaminów i zaliczeń;
- terminów zaliczeń dostosowane były do potrzeb studenta i tłumacza.

### **Aspiracje edukacyjne niesłyszących oraz wybrane czynniki warunkujące powodzenie**

W kształceniu niesłyszących surdopedagogów występują problemy praktyczne. W procesie studiowania część studentów niesłyszących może nie móc sprostać wymaganiom programowym studiów. Uwarunkowane jest to m.in.:

- postawą rodziców i nauczycieli we wcześniejszych etapach edukacji
- sprawnością komunikacyjną;
- motywacją do zdobycia zawodu;
- aspiracjami edukacyjnymi;
- świadomością nauczycieli akademickich.

Niewątpliwie na kształtowanie rozwoju dziecka niesłyszącego pierwszy i największy wpływ mają rodzice. Oddziaływanie rodziców wpływa na poszczególne strefy, takie jak: motoryka, rozwój funkcji poznawczych czy społecznych, samoocena i osiągnięcia szkolne. Rodzina jest pierwszym środowiskiem społecznym, którego oddziaływanie ma ogromny wpływ na poziom rozwoju dziecka: psychicznego, fizycznego i społecznego.<sup>18</sup> To rodzice w decydującym stopniu wpływają na wybór szkół.<sup>19</sup> Akceptujący rodzice rzeczywiście lubią swoje dziecko i nie ukrywają przed nim tego uczucia. Kontakt jest dla nich przyjemnością, daje im zadowolenie. Starają się poznać jego potrzeby i zaspokoić je. Wiąż emocjonalna z rodzicami rozwija u dzieckaz zaburzeniami słuchu poczucie bezpieczeństwa i zaufania<sup>20</sup>.

Posiadanie dziecka głuchego wywołuje często u rodziców poczucie winy czy pokrzywdzenia, co z kolei ma wpływ na harmonię stosunków rodzinnych i atmosferę domową. Również zwraca uwagę to, że postawy rodziców dzieci głuchych przybierają formę nadmiernego ochraniania czy nadmiernego

<sup>18</sup> U. Eckert, *Przygotowanie dziecka z wadą słuchu do nauki szkolnej*, Warszawa 1982, s. 16.

<sup>19</sup> M. Kłaczak, *Rola rodziców dzieci z wadą słuchu w ich wczesnej rehabilitacji*, [w:] *Trudności w komunikowaniu się osób z uszkodzonym słuchem*, red. R. Ossowski, Bydgoszcz 1996, s. 201.

<sup>20</sup> J. Smoleńska, *Przygotowanie dziecka z wadą słuchu do nauki w szkole masowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000, nr 6, s. 48.

wymagania, nawet odrzucenia bardziej niż u rodziców dzieci słyszących.<sup>21</sup> Odpowiednio zorganizowane kształcenie może w dużym stopniu złagodzić poważne konsekwencje głuchoty.

Na efekty pracy rehabilitacyjnej ma wpływ wiele czynników, wśród których można wymienić m.in. etiologię głuchoty, stopień i miejsce uszkodzenia narządu słuchu, czas wystąpienia głuchoty, dodatkowe uszkodzenia (tzw. mikrodefekty). Często dzieje się tak, że rodzice nie wiedzą, iż ich dzieci wymagają specjalnej opieki. Nie wiedzą, że dzieci mają wiele problemów, a najważniejsze z nich dotyczą sfery poznawczej i komunikacyjnej. U dziecka głuchego procesy poznawcze są zubożone, spostrzeżenia są niepełne, co z kolei powoduje niedokładność wyobrażeń. Nad tymi problemami rodzice muszą zastanowić się i wiedzieć, jaką drogą dziecko będzie rehabilitowane.<sup>22</sup>

Zdobywanie informacji przez niesłyszącego w komunikacji z rodzicami może charakteryzować się inicjowaniem zachowania komunikacyjnego poprzez eksplorację otoczenia, samodzielne formułowanie pytań czy też w rezultacie regulacji jego zachowań przez rodziców bądź gdy opiekunowie sami mu ją przekazują<sup>23</sup>. Zatem sprawność komunikacyjna dziecka niesłyszącego zależy od intensywności i jakości komunikacji z rodzicami od najmłodszych lat<sup>24</sup>. Natomiast W. Pietrzak podkreślił, iż zainteresowanie nauką dzieci z wadą słuchu, ich zadowolenie z osiągnięcia sukcesów czy w końcu rozwój sprawności komunikacyjnych będzie zależał w dużej mierze od zdolności pedagogicznych rodziców<sup>25</sup>.

Determinantem powodzenia szkolnego na szczeblu szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły średniej II stopnia jest również pozytywna postawa nauczycieli i rówieśników dziecka z wadą słuchu. To nauczyciel decyduje o metodach i środkach nauczania, stawia przed uczniem określone wymagania. Akceptacja uczniów z wadą słuchu przez ich nauczycieli, której wyrazem jest postawa pełna życzliwości, wyrozumiałości, chęci niesienia pomocy, zaangażowania w proces dydaktyczno-wychowawczy, któremu podlega niepełnosprawne dziecko, jest czynnikiem pozytywnie oddziałującym na stosunek uczniów z uszkodzonym słuchem do nauki szkolnej<sup>26</sup>.

<sup>21</sup> A. Zborucka, *Ćwiczenia z surdopsychologii*, Kraków 1983, s. 72.

<sup>22</sup> A. Korzon, *Kształcenie i sposoby porozumiewania się niesłyszących w opinii różnych środowisk społecznych – stereotypy myślowe, mity, fakty*, „Auxilium Sociale” 1999, nr 3/4, s. 135–141, s. 37.

<sup>23</sup> S. Prillwitz, *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*, Warszawa 1996, s. 121.

<sup>24</sup> K. Plutecka, *Kompetencja komunikacyjna uzdolnionego ucznia z wadą słuchu*, [w:] *Umiejętności komunikacyjne osób z niepełnosprawnością. Teoria, diagnoza, wspomaganie*, red. J. Baran, A. Mikrut, Kraków 2007.

<sup>25</sup> W. Pietrzak, *Dzieci z wadą słuchu*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa 1999, s. 334.

<sup>26</sup> A. Sakowicz-Boboryko, *Motywacja do nauki jako determinant powodzenia szkolnego*, „Szkoła Specjalna” 1995, nr 4, s. 218–224, s. 222.

Nauczyciel poprzez wyjaśnienie pozostałym uczniom sytuacji kolegi z uszkodzonym słuchem powinien doprowadzić do takiego zrozumienia i akceptacji, aby nie pojawiła się izolacja społeczna ucznia niedosłyszającego. Natomiast atmosfera życzliwości i akceptacja ucznia niedosłyszającego w klasie wpływa pozytywnie na stosunek dziecka z uszkodzonym słuchem do nauki.

Natomiast, jak twierdzi wspomniany już wyżej B. Szczepankowski<sup>27</sup>, wśród nauczycieli można zaobserwować przeciwstawne stereotypy niesłyszającego dziecka:

- pierwszy z nich to stereotyp ciężko pokrzywdzonego przez los kaleki, którego nie należy męczyć i stawiać mu wymagań, a raczej chronić i pozwalać spokojnie żyć. Jest on ograniczony psychicznie, co rzutuje na jego mowę, myślenie, nawet widzi inaczej, bo nie zna nazw przedmiotów, nie ma pamięci, jest ograniczony uczuciowo itp.;
- drugi skrajny stereotyp absolutnie pełnosprawnego człowieka, które jedynie nie słyszy, więc należy go traktować jako zdrową osobę;
- osoba niesłysząca będzie normalnie się rozwijać wtedy, gdy w jego rozwoju będzie się kładło nacisk przede wszystkim na język migowy, natomiast zagadnienia mowy, wychowania słuchowego i odczytywania z ust będą miały charakter drugoplanowy.

Na poziomie szkoły wyższej studenci niesłyszący na ogół już dokonali wyboru co do preferowanej metody komunikacji i optymalnego dla nich sposobu porozumiewania się w życiu codziennym umożliwiającym dobre rezultaty. Nie oznacza to jednak sukcesu komunikacyjnego na najwyższym szczeblu edukacji, a co za tym idzie, dobrych wyników i zaliczeń. W odróżnieniu od ucznia, student jest zachęcany do samodzielnej pracy i wysiłku nad nowo poznawanymi zagadnieniami oraz do przedstawiania ich własnej interpretacji czy też do przeprowadzenia logicznego wywodu analizowanych treści. Na uczelni nie są organizowane zajęcia wyrównawcze, zatem jeżeli studenci niesłyszący nie utrzymują tempa pracy, nie mobilizują się do wysiłku przy występujących trudnościach komunikacyjnych – pozostają w tyle.

W związku z powyższym wymaga się od studenta niesłyszającego bardzo dobrego przygotowania i sprawności komunikacyjnej. W praktyce nauczyciele akademicki wyróżniają dwie główne grupy studentów niesłyszających: po pierwsze, tych, którzy bardzo chętnie uczestniczą w zajęciach, świetnie przygotowanych, zawsze w oparciu o notatki własne, najczęściej zostają po zajęciach, by jeszcze lepiej, dokładniej omówić nie do końca zrozumiany problem lub wyjaśnić nurtujące ich wątpliwości. Wykazują się sumiennnością, rzetelnością i konsekwencją w nauce;

<sup>27</sup> B. Szczepankowski, dz. cyt., s.170 – 171.

po drugie, studentów niesłyszących, którzy nie przygotowują się do zajęć, nie mają żadnych notatek, u których z czasem narastają zaległości i zwiększa się liczba niezrozumiałych zagadnień, zazwyczaj twierdzą, że gdyby mogli korzystać z naturalnego języka migowego, wówczas nie mieliby problemów ze zrozumieniem treści merytorycznej tekstu czy wygłaszanego wykładu. Warto w tym miejscu podkreślić wysoką jakość pracy tłumaczy, którzy z oddaniem, przychylnością, życzliwością i zgodnie ze swoimi umiejętnościami dokonują tłumaczeń dla studentów niesłyszących. Korzystają oni zarówno z naturalnego języka migowego, systemu językowo-migowego czy fonogestów i przy pomocy mowy dźwiękowej przekazują treści grupie kolegów słyszących i nauczycielowi.

W edukacyjnej drodze studentów niesłyszących do zawodu surdopedagoga dość ważna wydaje się ich aktywność życiowa. Zazwyczaj jest ona ściśle związana z dążeniem do osiągnięcia ważnych celów, a także sposobów ich realizacji. Istotny wpływ na poziom aspiracji osób niesłyszących ma dostosowanie społeczne. Osoby z uszkodzonym narządem słuchu mają wybór: zintegrowanie się z osobami słyszącymi lub wycofanie się w świat osób niesłyszących. Podjęcie decyzji w tej sprawie jest bardzo trudne, ponieważ rzutuje ona na dalsze życie<sup>28</sup>. Uwarunkowana jest ona dodatkowo przez szereg czynników, takich jak:

- środowisko, w którym wychowuje się osoba z uszkodzonym narządem słuchu;
- stopień opanowania mowy dźwiękowej;
- przygotowanie do życia w danym środowisku.

Niesłyszący niezależnie od tego, jak dobrze jest przygotowany do życia w społeczeństwie słyszących, przeważnie znajduje się na „marginesie”. Dość trudno jest mu odnaleźć osobę słyszącą, z którą mógłby nawiązać bliższe kontakty. Ma to bezpośredni związek z problemami w komunikacji oraz specyficznym sposobem bycia płynącym z jego dysfunkcji.

Dla przyszłych studentów surdopedagogiki tak jak dla większości ludzi istotnym problemem życiowym jest uzyskanie wymarzonego zawodu, a w konsekwencji podjęcie w nim pracy. Problemy ze słuchem ma w Polsce ok. 5 mln osób. W grupie tej znajduje się ok. 50 tys. głuchych i głuchoniemych, w tym ok. 30 tys. w wieku produkcyjnym. Do 2001 roku aktywnych zawodowo było ok. 20 tys. z nich. Obecnie w grupie osób niesłyszących pracuje zaledwie 12,7 tys. Istnieje więc duża grupa osób niesłyszących dotkniętych bezrobociem i utrzymujących się z niskich rent. Warto zaznaczyć, iż nie jest to tendencja ogólnoswiatowa.

<sup>28</sup> T. Gałkowski, I. Kunicka-Kaiser, J. Smoleńska, *Psychologia dziecka głuchego*, Warszawa 1978

Badania przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych wskazują na wręcz odwrotną tendencję – wzrostu zatrudnienia osób niesłyszących i niedosłyszących. W ostatnich kilku latach zanotowano tam wzrost zatrudniania niesłyszących na stanowiskach urzędniczych.

Zetknięcie się przez osoby niepełnosprawne ze stereotypowym traktowaniem ze strony osób pełnosprawnych wpływa m.in. na kształtowanie się dystansu społecznego, często manifestowanego nieufnością czy nawet wrogością<sup>29</sup>. Negatywne postawy otoczenia społecznego wobec osób ograniczoną sprawnością mają również znaczący, negatywny wpływ na stosunek osób niepełnosprawnych do siebie samych: utrudniają przystosowanie się i akceptację niepełnosprawności, wpływają na obniżenie samoceny<sup>30</sup>. Należy w tym momencie podkreślić, iż brak akceptacji dla niepełnosprawności i wynikających z niej ograniczeń uniemożliwia realizację procesu rehabilitacji.

Rehabilitacja zawodowa ma na celu ułatwienie osobie niepełnosprawnej uzyskanie i utrzymanie odpowiedniego zatrudnienia i awansu zawodowego przez umożliwienie jej korzystania z poradnictwa zawodowego, szkolenia zawodowego i pośrednictwa pracy. Aktywizacja zawodowa winna być realizowana poprzez wyposażenie niepełnosprawnych w najprostsze umiejętności i nawyki związane z pracą<sup>31</sup>.

U osób niepełnosprawnych na skutek oficjalnie orzeczonych dysfunkcji szanse uzyskania i utrzymania awansu są poważnie ograniczone. Głusi nie mają pełnego rozeznania stanowiska i środowiska pracy. Z powodu niemożności równoczesnej percepcji sygnałów dźwiękowych z wydarzeniami niesłyszący nie wychwytuje stosunków i zależności społecznych, co sprawia, że stawia fałszywą interpretację zdarzeń o charakterze przyczynowo-skutkowym. Dzięki temu większość głuchych jest przygotowywana do pracy w zawodach wymagających pracy fizycznej. Życie zawodowe osób z zaburzoną percepcją uwarunkowane jest życzliwością otoczenia, mimo iż zatrudnienie tych osób na ogół nie stwarza istotnych problemów. Trudności pojawiają się na etapie przygotowania do zatrudnienia podczas szkoleń i przy rozmowach z pracodawcą. Mimo wszystko prawie w każdym zawodzie można spotkać osoby niesłyszące będące wybitnymi specjalistami, tylko należy dać szansę wykazania się.

<sup>29</sup> A. Korzon, dz. cyt.

<sup>30</sup> J. Kossewska, *Spółeczeństwo wobec osób niepełnosprawnych – postawy i determinanty*, [w:] *Studia Psychologica I, Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis*, Kraków 2003.

<sup>31</sup> A. Kubów, M. Wawrzak-Chodaczek, J. Wojtaś, J. Zarzeczny, dz. cyt.

Najważniejszymi motywami podjęcia pracy powinny być te, które powodują samorealizację, integrację osobowości, zapewniają zdrowie psychiczne, indywidualizację, autonomię, pobudzają twórczość, samodzielność, produktywność, ułatwiają realizację możliwości człowieka oraz osiągnięcie „integralności ego”<sup>32</sup>. Wydaje się, iż niezbędne dla budowania doświadczeń niesłyszającego przyszłego pedagoga specjalnego powinno być posiadanie umiejętności pokonywania wszelakich barier utrudniających bądź uniemożliwiających im pełnienie ról społecznych, ról zawodowych.

### Wymagania rynku pracy a kwalifikacje pedagoga specjalnego

Kształcenie jest kluczem do przyszłości ludzi głuchych. W dzisiejszych czasach przeciętny uczeń głuchy opuszcza szkołę z niskimi kompetencjami zawodowymi i znajduje zatrudnienie w jednym z prędko znikających zawodów, niewymagających wysokich kwalifikacji zawodowych. Co więcej, według oceny szkół znacząca liczba uczęszczających do nich uczniów głuchych nie jest zdolna do osiągnięcia wytyczonych im, nawet najbardziej skromnych, celów. Głucha młodzież jest nie tylko niewłaściwie przygotowana do zawodu, lecz także zostaje ona pozbawiona możliwości normalnego indywidualnego rozwoju<sup>33</sup>.

Edukacja daje szansę na poprawę jakości życia i zwiększa integrację ze środowiskiem. Podnosi wartość zasobów ludzkich, co zwiększa globalną konkurencyjność i rozwija zatrudnienie. Wykształcenie obywateli wpływa na podnoszenie poziomu konkurencyjności gospodarki i przyspiesza tempo jego rozwoju. Występuje przy tym wyraźna zależność pomiędzy poziomem wykształcenia ludności danego kraju a jego zamożnością<sup>34</sup>.

Edukacyjna droga, także osoby z uszkodzonym słuchem, kończy się przysposobieniem do zawodu, wyborem zawodu i wreszcie przynajmniej w założeniu pracą wykonywaną w zakresie wyuczonych czynności zawodowych<sup>35</sup>. Powinna być taka, aby umożliwić w miarę szybkie profesjonalne przekwalifikowanie wtedy, kiedy maleją szanse wykonywania dotychczasowej pracy<sup>36</sup>.

Istotną przeszkodą w podejmowaniu pracy przez osoby głuche są bariery psychospołeczne, relacje z osobami sprawnymi oznaczające brak społecznej akceptacji

<sup>32</sup> H. Ochonczenko, *Sytuacja na rynku pracy osób niepełnosprawnych w dobie zmian społecznych i gospodarczych w Polsce*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia*, red. J. Bąbka, Warszawa 2004.

<sup>33</sup> H. Lane, dz. cyt.

<sup>34</sup> A. Kubów, M. Wawrzak-Chodaczek, J. Wojtaś, J. Zarzeczny, dz. cyt., s.28–29.

<sup>35</sup> B. Hoffman, *Surpedagogika. Zarys problematyki*, Warszawa 1987, s.181–182.

<sup>36</sup> A. Nowak, *Bezrobocie wśród niepełnosprawnych. (Studium pedagogiczno-społeczne)*, Katowice 2002, s. 34.

i separację, funkcjonowanie niejednokrotnie w kręgu instytucji izolowanych i wyspecjalizowanych, pogłębiających odczucie odrzucenia i odmienności. Aż około 70% przedsiębiorstw w naszym kraju nie zatrudnia osób niepełnosprawnych i jest to trudny problem wymagający pilnego rozwiązania.

Praca sprzyja rozwojowi osobowości człowieka oraz stymuluje jego aktywność, dzięki niej wzrasta poczucie własnej wartości. Może także służyć zaspokojeniu potrzeby kontaktów społecznych. Według B. Szczupał<sup>37</sup> obok funkcji dochodowej równie ważna staje się możliwość samorealizacji jednostki. Problemy zawodowe, na jakie napotykają osoby niepełnosprawne, dotyczą wyboru zawodu lub jego zmiany wskutek nabycia niepełnosprawności, przygotowania się do pracy zawodowej i jej uzyskania czy zatrudnienia, adaptacji zawodowej i utrzymania się w zatrudnieniu. Jednym z problemów jest też rozbieżność pomiędzy kwalifikacjami posiadanymi a wymaganiami na otwartym rynku pracy. Na niekorzyść niepełnosprawnych przemawia fakt, że osoby te kształcono m.in. w zawodach, które obecnie zanikają, jak np. kowal czy szewc.

Istnieje społeczne zapotrzebowanie na absolwenta surdopedagogiki wyposażonego w wysokie kwalifikacje w zakresie nauczania oraz wychowania, przygotowania do współdziałania w tworzeniu diagnozy, organizowania terapii i rehabilitacji. Z tego względu ważne wydaje się coraz lepsze dopasowanie procesu kształcenia studentów niesłyszących do tych wymagań.

Współczesny nauczyciel, a w szczególności pedagog specjalny, podejmując obowiązki zawodowe bierze na siebie ogromną odpowiedzialność, ponieważ pracuje z dziećmi i młodzieżą charakteryzującą się różnymi dysfunkcjami. Już M. Grzegorzewska w Listach do młodego nauczyciela pisała, że wykształcenie i przygotowanie do zawodu jest bardzo ważne, ale nie decyduje o wartości pracy nauczyciela. Uważa, że najważniejsza jest postawa wobec ludzi, życzliwość dla dziecka oraz dynamizm twórczy, w pełni odpowiedzialny za swoje czyny i słowa, wysuwający na pierwszy plan zainteresowanie drugim człowiekiem.

Należy pamiętać, że nauczyciel nie tylko wpływa na wychowanka celowym oddziaływaniem poprzez różne metody, techniki, środki wychowawcze, ale również swoim postępowaniem i swoją postawą wobec całej otaczającej go rzeczywistości. Podstawą w pracy wychowawczej jest miłość do dziecka wyrażająca się w jego całkowitej akceptacji, zrozumieniu potrzeb, okazywaniu pomocy w przezwyciężaniu trudności wynikających z niepełnosprawności. Pedagog specjalny powinien:

- umieć zrozumieć wartość społeczną swojej pracy i charakteryzować się specjalnym stosunkiem do osoby upośledzonej,

<sup>37</sup> B. Szczupał, *Bezrobocie osób niepełnosprawnych jako zjawisko społeczne i edukacyjne*, [w:] *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, red. G. Dryżałowska, H. Żuraw, Warszawa 2004, s.161.

- odznaczać się dużą wnikliwością poznawczą i badawczą dociekliwością, zrozumieć indywidualne problemy jednostki oraz otoczyć ją troską,
- musi być odpowiedzialny za organizowany proces dydaktyczno-wychowawczy z osobą upośledzoną, praca ta wymaga, aby odznaczał się łatwością w nawiązywaniu kontaktów z różnymi osobami,
- musi go cechować wyjątkowe zaufanie i przychylność do osoby upośledzonej,
- jego osobowość powinna odznaczać się dużym optymizmem, który zapobiega zniechęcaniu, gdy rezultaty jego pracy są skromne lub gdy trzeba na nie długo czekać.

Pedagog specjalny, oprócz kwalifikacji w zakresie nauczania oraz wychowania osób niepełnosprawnych, musi być ich obrońcą i zapewnić im poczucie bezpieczeństwa. Powinien być przygotowany do współdziałania w tworzeniu diagnozy, a także powinien organizować terapię i rehabilitację doraźną w stosunku do dzieci o sprzężonych upośledzeniach, zwłaszcza w środowiskach oddalonych od specjalistycznych poradni i gabinetów terapeutyczno-rehabilitacyjnych.

Praca pedagoga specjalnego to praca z drugim człowiekiem, który potrzebuje wsparcia w rozwoju. Mimo przemian społeczno-ustrojowych, w postępie, nauce i technice, zmianach w systemie edukacji specjalnej, nadal ważne są trzy podstawowe elementy, którymi powinien odznaczać się nauczyciel surdopedagog: wiedza, umiejętności i cechy osobowości.

Surdopedagog należy do grupy pedagogów specjalnych. Zajmuje się on nauczaniem i wychowaniem dzieci z uszkodzonym słuchem. Powinien on mieć rozległą wiedzę z zakresu audiologii, logopedii i psychologii dziecka niesłyszącego, a także powinien znać zasady uaktywniania analizatora słuchowego. Bardzo ważne jest, aby miał pełny kontakt z dzieckiem niesłyszącym w procesie nauczania oraz wychowania.

B. Szczepankowski uważa, że nauczyciel w szkole dla dzieci z wadą słuchu powinien być specjalistą w trzech dziedzinach:

- surdopedagogice
- nauczaniu przedmiotowym
- powinien bardzo dobrze znać język migowy<sup>38</sup>.

Przygotowanie surdopedagoga do komunikowania się z uczniem niesłyszącym jest głównym zadaniem kształcenia specjalistów w zakresie edukacji i rehabilitacji dzieci z uszkodzeniem słuchu<sup>39</sup>.

<sup>38</sup> B. Szczepankowski, dz. cyt., s. 245.

<sup>39</sup> K. Plutecka, dz. cyt., s. 83.



Zdaniem Z. Sękowskiej ważne jest, aby dążył on do wykorzystywania wszystkich istniejących form porozumiewania się, żeby kształtować kompetencję językową ucznia z wadą słuchu. Nauczyciel osiągnie wówczas zadowalające efekty w nauczaniu dzieci, gdy w procesie komunikowania się wykorzysta nie tylko mowę, ale także kody manualne i słuchowe<sup>40</sup>. Znany teoretyk i praktyk A. Korzon uważa, iż koncepcja wykorzystania wszelkich dostępnych środków wchodzących w skład mowy ustnej i migowej określa się metodą totalnej komunikacji.

Zadaniem surdopedagoga jest kierowanie i wspomaganie rozwoju uczniów, dlatego też powinien być przygotowany do teoretycznego, praktycznego, a także twórczego wykorzystania swoich umiejętności<sup>41</sup>. Surdopedagog powinien być dla uczniów źródłem fascynacji intelektualnej, jak również autorytetem moralnym, który we współczesnych czasach, w których jest zachwiany system wartości, przywraca wychowankom z wadą słuchu ład i jednoznaczność kryteriów<sup>42</sup>.

Nie mniej ważna w edukacyjnej drodze niesłyszących studentów jest motywacja wyboru zawodu. Jest ona bowiem czynnikiem, który bardzo wpływa na przebieg pracy zawodowej nauczyciela – surdopedagoga. Pozytywne cechy osobowości surdopedagoga przyczyniają się do sukcesu edukacyjnego i wychowawczego. Motywacją do wyboru zawodu surdopedagoga powinna być przede wszystkim chęć niesienia pomocy dzieciom i młodzieży z uszkodzonym narządem słuchu, a także powołanie do wykonywania tego zawodu.

Każdy nauczyciel ma jakąś indywidualną, tylko jemu właściwą cechę osobowości, stanowiącą o jego bogactwie osobistym i wyróżniającą go, np. może to być talent szczególny w jakiejś dziedzinie, specjalne zdolności bądź zamiłowanie, pasja. Nauczyciele wykorzystują te cechy w swojej pracy, które stanowią o ich autentyczności, zaangażowaniu, potrafią skupić wokół siebie uczniów i rodziców. Surdopedagog wykonując swoją pracę powinien wykazywać się cierpliwością wobec uczniów, wytrwałością w realizowaniu wyznaczonych celów, umiejętnością przekazywania wiedzy oraz życzliwością wobec innych. Powinien on również swoją postawą dostarczać uczniom wzór postępowania oraz zachowania.

Dla przyszłości edukacji w Polsce zgodnie z europejskimi strategiami edukacyjnymi należy kształcić nauczyciela – surdopedagoga jako człowieka wrażliwego na wartości etyczne, artystyczne i kulturowe, a także na drugiego człowieka – ucznia. W odniesieniu do pedagoga specjalnego w tym surdopedagoga ma to dość istotne znaczenie. Wiąże się bowiem z populacją osób o szczególnych potrzebach. Dlatego też niesłyszący surdopedagog musi być przygotowany do kompleksowej realizacji dydaktycznych,

<sup>40</sup> Z. Sękowska, *Pedagogika specjalna*. Zarys, Warszawa 2001, s. 208.

<sup>41</sup> G. Gunia, *Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy. Wybrane problemy terapii i praktyki surdopedagogicznej*, Kraków 2006, 167.

<sup>42</sup> K. Plutecka, dz. cyt., s. 92.

wychowawczych, a także rehabilitacyjnych zadań w zakresie stymulacji, usprawniania oraz kształcenia odpowiedniego do możliwości rozwojowych uczniów z wadą słuchu. Powinien również posiadać kompetencje do realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych w zakresie edukacji pozaszkolnej, dotyczy to również wychowania w internacie dzieci i młodzieży z wadą słuchu. Surdopedagog winien być przygotowany do podejmowania współpracy ze środowiskiem rodzinnym ucznia niesłyszącego. Powinien on również posiadać umiejętność w zakresie komunikacji z dziećmi i młodzieżą z uszkodzonym narządem słuchu. Zazwyczaj w tym zakresie niesłyszący studenci posiadają wysokie kompetencje.

Zasięg i dynamika zmian w edukacji poprzez różne wybory dróg edukacyjnych powoduje m.in. zasadność kształtowania wzorców dostępności szkoły wyższej dla osób niesłyszących. Wejście w mury uczelni młodzieży niesłyszącej reprezentującej bardzo różnorodny poziom wiedzy i umiejętności intelektualne, a także stopnie ubytku słuchu powoduje m.in. konieczność rozgraniczenia prawa do nauki od możliwości wykonywania zawodu. Nie każdy niesłyszący (jak i słyszący) absolwent surdopedagogiki posiada wysokie kompetencje. Obecnie praktyka kierowania dziećmi niesłyszącymi poprzez kolejne etapy kształcenia, aż do najwyższego szczebla edukacji jest częścią strategii edukacyjnej państwa. Współczesny rynek edukacyjny niwelując finansowe skutkami niżu demograficznego doprowadzi do tego, że zostaną na nim tylko uczelnie mające najlepszą renomę. Te kształcące przyszłych niesłyszących surdopedagogów powinny odgrywać rolę doradczą, zwłaszcza odnośnie kwalifikacji zawodowych oraz poziomu zdobytej wiedzy.

#### Bibliografia:

1. U. Eckert, *Przygotowanie dziecka z wadą słuchu do nauki szkolnej*, Warszawa 1982.
2. G. Gunia, *Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy. Wybrane problemy terapii i praktyki surdopedagogicznej*, Kraków 2006.
3. B. Hoffman, *Surdopedagogika. Zarys problematyki*, Warszawa 1987.
4. Internet: <http://www.mg.gov.pl>
5. Z. Kawczyńska-Butrym, *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, Warszawa 1996.
6. M. Klaczak, *Rola rodziców dzieci z wadą słuchu w ich wczesnej rehabilitacji, [w:] Trudności w komunikowaniu się osób z uszkodzonym słuchem*, red. R. Ossowski, Bydgoszcz 1996.
7. A. Korzon, *Kształcenie i sposoby porozumiewania się niesłyszących*

- w opinii różnych środowisk społecznych – stereotypy myślowe, mity, fakty, „Auxilium Sociale” 1999, nr 3/4, s. 135–141.
8. A. Korzon, *Integracja – izolacja – segregacja w rehabilitacji niesłyszących uczniów*, [w:] *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, red. C. Kossakowski, A. Kraule, Olsztyn 2004.
  9. J. Kossewska, *Spółczeństwo wobec osób niepełnosprawnych – postawy i determinanty*, [w:] *Studia Psychologica I, Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis*, Kraków 2003.
  10. A. Kubów, M. Wawrzak-Chodaczek, J. Wojtaś, J. Zarzeczny, *Badanie mobilności edukacyjno-zawodowej osób niepełnosprawnych w województwie dolnośląskim. Diagnoza instrumentów wsparcia. Raport z badań*, Legnica 2007.
  11. H. Lane, *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*, przeł. T. Gałkowski, J. Kobosko, Warszawa 1996.
  12. A. Nowak, *Bezrobocie wśród niepełnosprawnych*. (Studium pedagogiczno-społeczne), Katowice 2002.
  13. H. Ochonczenko, *Sytuacja na rynku pracy osób niepełnosprawnych w dobie zmian społecznych i gospodarczych w Polsce*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia*, red. J. Bąbka, Warszawa 2004.
  14. R. Ossowski, *Raport z analizy literatury naukowej nt. sytuacji osób zaburzeniami percepcji słuchowej*, Warszawa 2006.
  15. A. Ostrowska, *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*, Bydgoszcz 1998.
  16. W. Pietrzak, *Dzieci z wadą słuchu*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa 1999.
  17. K. Plutecka, *Kompetencja komunikacyjna uzdolnionego ucznia z wadą słuchu*, [w:] *Umiejętności komunikacyjne osób z niepełnosprawnością. Teoria, diagnoza, wspomaganie*, red. J. Baran, A. Mikrut, Kraków 2007.
  18. Z. Polak, *Studiowanie osób z niepełnosprawnością UMCS – realia i wyzwania*, [w:] *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce kształcenia w uczelni wyższej*, red. B. Harań, Siedlce 2002.
  19. S. Prillwitz, *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*, Warszawa 1996.
  20. Rozporządzenie MEN, Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, tekst jednolity: Dz. U. z 2004 r., Nr 256, poz. 2572.
  21. A. Sakowicz-Boboryko, *Motywacja do nauki jako determinant powodzenia szkolnego*, „Szkola Specjalna” 1995, nr 4, s. 218–224.
  22. Z. Sękowska, *Pedagogika specjalna. Zarys*, Warszawa 2001.

23. J. Smoleńska, *Przygotowanie dziecka z wadą słuchu do nauki w szkole masowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000, nr 6.
24. B. Szczepankowski, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa 1999.
25. B. Szczupał, *Bezrobocie osób niepełnosprawnych jako zjawisko społeczne i edukacyjne*, [w:] *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, red. G. Dryżałowska, H. Żuraw, Warszawa 2004.
26. B. Szychowiak, *Osoba niepełnosprawna w roli studenta*, [w:] *Problemy edukacji w szkole wyższej*, red. A. Szerląg, Kraków 2006.
27. A. Zborucka, *Ćwiczenia z surdopsychologii*, Kraków 1983.

# Edukacja niesłyszących



Mariusz Sak

## W poszukiwaniu optymalnego modelu edukacji osób głuchych i słabosłyszących w Polsce

W nauczaniu głuchych i słabosłyszących w Polsce nie istnieje okres, który można nazwać mianem „idealnego”, a który odpowiadałby rzeczywistemu zapotrzebowaniu na kształcenie dzieci i młodzieży głuchej i słabosłyszącej, a także wychodziłby naprzeciw potrzebom tej grupy uczniów. Historia edukacji głuchych i słabosłyszących w Polsce dowodzi, że istniały szczególne momenty, które wносиły do systemu kształcenia nowe jakości. Takimi momentami były na przykład: zakładanie nowych placówek kształcenia głuchych, wprowadzanie do nich języka migowego, powojenny rozrost szkół zawodowych dla głuchych, dopuszczenie głuchych do matur, a także – w ostatnim czasie – umożliwienie głuchym dostępu do szkolnictwa policealnego oraz wyższego.

Pojęcie optymalności w stosunku do modelu edukacji można rozumieć dwojako: jako proces i jako stan. W kontekście rozważań dotyczących modelu edukacji optymalizacja musi być ujmowana przede wszystkim jako proces, czyli permanentnie ewoluujący zespół zmian, których celem jest dostosowanie różnych aspektów systemu edukacji do stanu, gdzie specyficzne potrzeby występujące w procesie edukacji ucznia są w całości zaspokojone, a także pewne tendencje oświaty zniwelowane. Optymalizacja zakłada, że aktualny stan, w którym znajduje się dane zagadnienie, w jakiś sposób nie odpowiada stanowi pożądanemu. Należy zatem zacząć od przedstawienia głównych problemów systemu edukacji głuchych i słabosłyszących w Polsce, które najpilniej wymagają interwencji. Problemy te będą przedstawione w sposób uogólniony, gdyż analiza każdego z wymienianych aspektów stanowi sama w sobie temat do szerokich rozważań.

Jedną z najważniejszych zmian ostatniego dwudziestolecia, w kontekście edukacji niesłyszących, było powstanie oraz ekspansja sieci szkół integracyjnych. Ich rozwój datuje się na wczesne lata 90. Nie oznacza to, że wcześniej nie podejmowano prób kształcenia niesłyszących razem ze słyszącymi. Miały one miejsce, inicjowane z reguły przez rodziców dzieci niesłyszących, którzy posyłali swoje dzieci do szkół masowych. Nie traci na aktualności opinia B. Szczepankowskiego<sup>1</sup> dotycząca struktury edukacji specjalnej (większość dzieci i młodzieży niesłyszącej uczy się w szkołach specjalnych, zaś większość dzieci i młodzieży słabosłyszącej – w szkołach masowych), jednak obecnie są przesłanki

---

<sup>1</sup> B. Szczepankowski, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa 1999. s. 215.

do twierdzenia, że tego rodzaju prawidłowość jest coraz mniej widoczna, czego przyczyną jest przede wszystkim coraz płynniejsza granica między pojmowaniem osoby niesłyszącej i słabosłyszącej.

Głębiej zmian w liczebności uczniów ukazują dane statystyczne z lat 1997–2010:

Rok szkolny	Uczniowie głusi i słabosłyszący w:	
	szkołach masowych	szkołach specjalnych
1997/1998 <sup>2</sup>	brak danych	5812
2005/2006 <sup>3</sup>	5663	4236
2009/2010 <sup>4</sup>	5986	2622

Poza tymi zmianami, powodowanymi w głównej mierze czynnikami demograficznymi, wystąpiły też zmiany w strukturze edukacji specjalnej, które dotyczyły przede wszystkim modyfikacji w ofercie edukacyjnej szkolnictwa zawodowego dla głuchych i słabosłyszących. Zostaną one omówione w dalszej części tekstu.

Edukacja osób niesłyszących w Polsce realizowana jest w dwóch modelach: specjalnym oraz integracyjnym. Model specjalny charakteryzuje się funkcjonowaniem placówek dedykowanych kształceniu wyłącznie uczniów z daną niepełnosprawnością, podczas gdy model integracyjny zakłada kształcenie uczniów niepełnosprawnych w szkołach masowych. Oba te modele edukacji mają swoje cechy specyficzne, kluczowe, z których za najważniejsze można uznać:

a) w modelu edukacji specjalnej:

- a. Komunikację manualną – specyfiką edukacji specjalnej jest wykorzystywanie różnorodnych form komunikacji, w skład których wchodzi język migowy, system migany oraz komunikację oralną. Każdą z tych metod komunikacyjnych można opisać w kategoriach ilościowych, przede wszystkim w kategoriach proporcji, jednak opis ten będzie zależny od punktu odniesienia: w kontaktach między uczniami w szkołach specjalnych dominuje PJM, w kontaktach uczniów z nauczycielami – system, zaś w szkołach masowych – komunikacja ustna.
- b. Tworzenie więzi – relatywnie homogeniczna grupa ludzi skupiona na małym obszarze daje możliwość refleksji nad rolą własnej osoby w życiu, nie tylko grupy, ale i społeczeństwa. Występuje swoiste podobieństwo losów uczniów szkół dla głuchych i słabosłyszących, dzięki którym uczniowie ci mają punkt odniesienia dla określania własnych możliwości i aspiracji życiowych.

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> Główny Urząd Statystyczny, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2005/2006.

<sup>4</sup> Główny Urząd Statystyczny, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010.



b) w modelu edukacji integracyjnej:

- a. Rzadkie kontakty z innymi niesłyszącymi, przez co wyrabiany jest obraz siebie jako osoby niepełnosprawnej, członka społeczności niepełnosprawnych. Edukacja integracyjna jest zorientowana na włączanie w społeczność ludzi sprawnych, przez co punktem odniesienia, wzorcem porównań stają się sprawni, zaś rozwój kontaktów społecznych ukierunkowywany jest na kontakty z osobami sprawnymi.
- b. Rozwój komunikacji oralnej – w teorii integracji nie jest nigdzie powiedziane, że edukacja integracyjna musi być oralna. Praktyka sprowadza się do edukacji czysto oralnej, co można uznać za zaletę, jak i za wadę, niemniej przyczyn tego stanu rzeczy należy bardziej dopatrywać się w specyfice przygotowania nauczycieli placówek integracyjnych, niż w działaniu systemowym na rzecz edukacji oralnej.

Oba modele edukacji są teoretycznie dedykowane dla konkretnej grupy osób, czynnikami różnicującymi mogą tu być czynniki wewnętrzne – związane z charakterystyką osoby niesłyszącej (na przykład stopień utraty słuchu, stopień rozumienia mowy, preferowany język i sposób komunikacji), jak i czynniki zewnętrzne (przekonania i ambicje rodziców, odległość od najbliższej placówki skłonnej przyjąć ucznia w swoje mury). Praktyka pokazuje jednak, że głównym decydentem w kwestii edukacji dzieci i młodzieży są ich rodzice, kierujący się „dobrem dziecka”. Jest to *de facto* ich prywatnym wyobrażeniem o tym, co jest dla dziecka „najlepsze”. Przytoczone wcześniej statystyki dobitnie wskazują, że coraz mniejsza liczba rodziców decyduje się kształcić dzieci w szkołach specjalnych. Z dużą dozą prawdopodobieństwa stwierdzić można, że głównym predykatorem tego stanu rzeczy jest problematyka preferencji komunikacyjnych wyrażanych przez rodziców (nie dzieci i młodzież), na co wskazuje brak różnic w treściach programowych między edukacją specjalną a integracyjną lub masową. Zakładając, że różnice komunikacyjne leżą u źródeł wyboru szkół integracyjnych i masowych, powstaje pytanie o przyczyny takich decyzji.

Przyczyn decyzji rodziców, dotyczących kształcenia ich dzieci w szkołach integracyjnych (czasem masowych), upatrywać można w kilku aspektach. Pierwszym, najbardziej oczywistym jest stereotyp szkoły specjalnej.

W opinii rodziców, szkoły takie są obarczone stygmatem odmienności, który najprościej można dostrzec w potocznym języku, operującym pojęciem „normalność”. Opozycją do szkoły „specjalnej” jest szkoła „normalna”. Szkoła integracyjna jest szkołą „normalną”, do której są przyjmowani uczniowie niepełnosprawni, i która jest w domyśle szkołą „lepszą”. Istotny jest też aspekt „specjalności” – funkcjonuje tu stereotyp szkoły „gorszej”, do której trafiają

„słabsi”, której skończenie jest wątpliwym sukcesem, gdyż jej absolwenci nie mają przed sobą perspektyw. Synergiczny w stosunku do stereotypu szkoły specjalnej jest stereotyp języka migowego, którego rodzice dzieci z wadami słuchu z reguły nie akceptują, gdyż jest on ucieleśnieniem stygmatu głuchoty.

Stereotyp szkoły specjalnej nie jest jedynym czynnikiem generującym spadek liczby uczniów w placówkach specjalnych wraz z jednoczesną stałą ich liczbą w szkołach masowych. Jest on związany także z postępem technicznym, który umożliwia lepsze i wcześniejsze rozpoczęcie procesu rehabilitacji dziecka z wadą słuchu. Tłumaczy to, dlaczego liczba uczniów w szkołach specjalnych maleje, zaś w szkołach masowych utrzymuje się na stałym poziomie. Stąd, w rezultacie, liczebność uczniów kształcących się w szkołach masowych, mimo niekorzystnej tendencji demograficznej, jest na stabilnym poziomie, natomiast liczebność uczniów szkół specjalnych dla głuchych systematycznie maleje.

Konsekwencją zaistniałej sytuacji jest silna konkurencja między szkołami dla głuchych, skoncentrowanymi na walce o ucznia, bez którego byt placówki jest zagrożony. Najbardziej jaskrawym przykładem tego stanu rzeczy jest proces unifikacji oferty kształcenia, przez co oferta placówek, przede wszystkim zawodowych, jest niezwykle podobna. Drugą istotną konsekwencją jest wywieranie nacisków na ucznia i jego rodziców, by dziecko kontynuowało naukę w dotychczasowej placówce. Silna walka o ucznia, która w drastycznych przypadkach zaczyna być walką o byt placówki, uruchamia też procesy, które są swoistymi eksperymentami pedagogicznymi, na przykład łączenie klasy głuchych i słabosłyszących z uczniami upośledzonymi w stopniu lekkim lub innymi niepełnosprawnymi.

Innym zagadnieniem z problematyki funkcjonowania negatywnych zjawisk w edukacji głuchych i słabosłyszących jest zjawisko partykularyzmu, widoczne na przykład w dyskusjach dotyczących komunikacji w szkołach dla głuchych i słabosłyszących. Szkoły stają się terenem walk ideologicznych, w warunkach naginania rzeczywistości do potrzeb aktualnie głoszonych poglądów, na rzecz których buduje się argumentację dotyczącą problemów komunikacyjnych. Bazuje się na jednostkowych przykładach, a tworzy rozwiązania dotykające całą społeczność uczniów z wadą słuchu.

Wymienione powyżej główne bolączki obecnego modelu kształcenia głuchych i słabosłyszących posłużyć mogą do refleksji nad jego optymalizowaniem, które polegać będzie przede wszystkim na eliminacji czynników niekorzystnych, „psujących” ten model. Biorąc pod uwagę wymienione wyżej niekorzystne zjawiska, towarzyszące obecnie edukacji dzieci i młodzieży głuchej i słabosłyszącej,

należy wyróżnić 3 podstawowe obszary optymalizacji: strukturalny, funkcjonalny i komunikacyjny.

- a. Obszar strukturalny – obejmuje obszar skoncentrowany na fizycznej sieci placówek edukacyjnych dla głuchych i słabosłyszących. Optymalizacja w tym obszarze polegać musi na takiej zmianie struktury placówek, by tworzyły one z jednej strony zróżnicowaną ofertę edukacyjną, drugiej, by były ośrodkami silnymi, o dużej liczbie uczniów, z bogatą ofertą zawodową oraz klasami dostosowanymi do potrzeb językowo-komunikacyjnych. Ośrodki te muszą być konkurencyjne zarówno wobec siebie, jak i sieci placówek integracyjnych.
- b. Obszar funkcjonalny – optymalizacja tego obszaru wymaga przede wszystkim niwelowania stereotypów i uprzedzeń funkcjonujących wśród ludzi, zarówno wśród słyszących, jak i głuchych i słabosłyszących.
- c. Obszar komunikacyjny – optymalizacja obejmować musi wytworzenie warunków do funkcjonowania takiego sposobu komunikacji, który jest preferowany przez danego ucznia.

Tak skonstruowane obszary optymalizacji pozwolą na tworzenie modelu edukacji, który będzie nosił cechy optymalnego, adekwatnego do potrzeb osób głuchych i słabosłyszących. Optymalizacja jest warunkiem koniecznym do wykształcenia się modelu edukacji nowoczesnej, która będzie dostosowana do potrzeb ucznia. Muszą być one uznawane za rzeczywiste, w przeciwieństwie do stanu obecnego, kiedy są one pustym hasłem, pod którym kryje się dostosowywanie ucznia do możliwości edukacyjnych placówki. Proces optymalizacji jest procesem długofalowym, w którym zmiany w zakresie wymienionych w tekście obszarów mogą być bolesne dla części placówek, jednak w perspektywie przyszłości edukacji głuchych i słabosłyszących jest niezbędny.



*Beata Ziarkowska-Kubiak*

## O potrzebie zmian w programach i metodach nauczania Głuchych Polaków języka polskiego

### Wprowadzenie

**P**rezentowany artykuł porusza problem nauczania języka polskiego w szkołach dla dzieci niesłyszących. Autorka od ponad 20 lat zajmuje się tym zagadnieniem i obserwuje nieskuteczność stosowanych w edukacji programów i metod nauczania. Głusi uczniowie, kończąc szkołę ponadpodstawową, nie opanowują umiejętności językowych na poziomie podstawowym A1 (w rozumieniu standardów opracowanych przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego), choć polski język foniczny jest uważany za ich język ojczysty (czyli pierwszy).

Przyjęcie założenia, że pierwszym językiem, który powinny przyswoić dzieci niesłyszące, jest język polski, pozbawia je prawa do posługiwania się polskim językiem migowym od najmłodszych lat, do dwujęzyczności i podwójnej tożsamości kulturowej.

Autorka proponuje spojrzenie na sytuację Głuchych Polaków w kontekście edukacji międzykulturowej i redefinicję założeń, dotyczących ich kształcenia, zwłaszcza dostrzeżenie sensowności nauczania języka polskiego jako obcego.

W artykule przedstawione zostaną przykłady tekstów napisanych przez osoby niesłyszące oraz popełnianych przez nie błędów językowych, analogicznych do tych, jakie popełniają obcokrajowcy. Omówione zostaną także propozycje zastosowania w nauczaniu niesłyszących metod glottodydaktycznych, powszechnie stosowanych w nauczaniu obcokrajowców języka polskiego.

Praca nauczyciela języka polskiego w szkole dla niesłyszących umożliwia obserwację uczniów podczas ich zmagania z zagadnieniami językowymi. Daje jednocześnie sposobność, aby dostrzegać ich codzienne trudności życiowe i sposoby radzenia sobie z problemami oraz dzielić z nimi radość z odnoszonych sukcesów. Wieloletnie doświadczenia pedagogiczne autorki pozwalają na sformułowanie pewnych uogólnień, dotyczących nauczania dzieci niesłyszących i przedstawienie propozycji rozwiązań.

Kontakt z Głuchymi<sup>1</sup> uczy, że potrzeba wiele pokory, aby nie narzucać im sposobu myślenia ludzi słyszących; aby nie decydować za nich, co jest dla nich najlepsze; aby uszanować ich prawo do inności, do posługiwania się własnym językiem i tworzenia własnej kultury. Oznacza to jednocześnie przyznanie im prawa do dwujęzyczności

<sup>1</sup> Głusi są mniejszością językową i kulturową, stąd zapis wielką literą, podobnie jak: Kaszubi, Romowie, Żydzi, Ślązacy.

i dwukulturowości, która w wielokulturowym świecie nie jest zjawiskiem wyjątkowym.

Fakt przynależności do dwóch kultur nie musi prowadzić do dysonansu. Przeciwnie, kształtuje „człowieka pogranicza”<sup>2</sup>, wolnego od ksenofobii i megalomanii, respektującego prawo do inności, otwartego na różnorodność. Człowieka, traktującego inność nie w kategoriach zagrożenia i wrogości, ale jako wartość, która wzbogaca, fascynuje, stymuluje rozwój, pomaga w zrozumieniu ludzi i świata. Kształtowanie „człowieka pogranicza” powinno być celem edukacji<sup>3</sup>.

Zrozumienie, że dwukulturowość jest wartością, skłania do przyjrzenia się edukacji dzieci niesłyszących z pozycji ucznia i do dostrzeżenia paradoksów, które uniemożliwiają tym dzieciom przynależność do dwóch kultur.

Sytuacja, w której znajdują się uczniowie niesłyszący i ich nauczyciele jest pełna paradoksów.

**Paradoks 1.** Konieczność zewnętrznej integracji (ze słyszącymi) prowadzi do wewnętrznej dezintegracji niesłyszących.

Za podstawowy cel edukacji niesłyszących uważa się „daleko idącą integrację zrozumiałe i rozumnie mówiących osób niesłyszących ze światem słyszących”<sup>4</sup>. Tak rozumiana integracja społeczna niesłyszących zakłada poznanie przez nich języka słyszącej większości, co jest realizowane w postaci nauczania mowy dźwiękowej oraz wystrzegania się języka migowego jako agramatycznego, ubogiego słownikowo i utrudniającego nauczanie się mowy dźwiękowej.

Badania dowodzą jednak, że nie jest możliwa pełna integracja niesłyszących ze słyszącym otoczeniem, ponieważ nie posługują się oni językiem fonicznym w sposób zrozumiały dla każdego<sup>5</sup>. Natomiast efektem wychowania w oderwaniu od języka i kultury Głuchych są trudności w rozwoju kognitywnym, emocjonalnym i społecznym dzieci niesłyszących<sup>6</sup>.

Warto zauważyć, że na podobne trudności zwracają uwagę badacze zajmujący się problemami mniejszości kulturowych. Można znaleźć znajomo brzmiące stwierdzenia, że „szkoła, narzucając język ogólnonarodowy, pozbawiała dziecko możliwości konstruowania wypowiedzi w swoim języku (...). Tak więc uczyło się milczenia, nabywając przekonania o własnej niekompetencji, o niemożności

<sup>2</sup> J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 44–45.

<sup>3</sup> J. Nikitorowicz, dz. cyt., s. 44.

<sup>4</sup> Loewe, *Gehörlose. ihre Bildung und Rehabilitation*, [w:] *Deutscher Bildungsrat 30*, Stuttgart 1974, s. 67.

<sup>5</sup> Por. S. Prillwitz, *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*, Warszawa 1996.

<sup>6</sup> Por. D. Bouvet, *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, Warszawa 1996; S. Prillwitz, dz. cyt.

pokonania barier dzielących od kultury wysokiej<sup>7</sup>. A przecież „im bardziej rozwinięte poczucie świadomości etnicznej, tym wyższy wskaźnik integracji i wtórnej tożsamości z kulturą większościową – dominującą”<sup>8</sup>.

**Paradoks 2.** Nauczanie polskich dzieci niesłyszących języka polskiego jako ojczystego nie prowadzi do jego znajomości.

Dzieci niesłyszące, które mają słyszących rodziców, są potencjalnie dwujęzyczne. Jednak, przychodząc do szkoły w wieku sześciu lat, nie znają żadnego języka i nie mają ukształtowanych pojęć. Wynika to z faktu, że ich wcześniejsze nauczanie nie doprowadziło do posługiwania się językiem polskim, a polski język migowy (PJM) został pominięty. Rozpoczynają zatem systematyczną naukę pierwszego języka (polskiego, fonicznego) dopiero w 6–7 roku życia.

W szkole są uczone artykulacji, pisowni, gramatyki, literatury itp., ale ich potrzeby są zupełnie inne. Wobec braku jakiegokolwiek języka oczekują tłumaczenia świata i życia, bo ich dotychczasowa wiedza o świecie nie wystarcza do zrozumienia wydarzeń, w których biorą udział. Nie daje im poczucia bezpieczeństwa.

Ta sytuacja niewystarczającej znajomości kodu językowego wobec narastających potrzeb komunikacyjnych i emocjonalnych pogarsza się wraz z upływem czasu, nie dając dzieciom niesłyszącym satysfakcji z kontaktowania się z otoczeniem, posługującym się językiem polskim.

Przez kilkanaście lat nauki języka polskiego w szkole uczniowie nie opanowują umiejętności językowych na poziomie podstawowym (w rozumieniu poziomów zaawansowania językowego, określonych przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego), czyli nie rozumieją „znaczenia głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych im spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego itp.” i nie radzą sobie „w większości sytuacji komunikacyjnych”<sup>9</sup>.

Natomiast szybko i chętnie opanowują polski język migowy (PJM), funkcjonujący w szkole jedynie w roli żargonu uczniowskiego (PJM nie został dotychczas uznany przez polskie prawo i nie jest przedmiotem nauczania w szkołach dla niesłyszących<sup>10</sup>).

<sup>7</sup> J. Nikitorowicz, dz. cyt., s. 84.

<sup>8</sup> Tamże, s. 82.

<sup>9</sup> A. Serenty, E. Lipska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005, s. 19.

<sup>10</sup> Por. z sytuacją prawną języków mniejszościowych (zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego): „W szkołach, które organizują naukę języka mniejszości narodowej lub grupy etnicznej, język ten jest nauczany w ramach nauczania zintegrowanego” (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów, załącznik nr 1 do: Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 6.11.2003 r.), czyli już w klasach 0-III, a także w następnych – przyp..aut.

**Paradoks 3.** Słyszający rodzice, bezskutecznie dążąc do przekazania dzieciom własnego języka, nie nawiązują z nimi żadnej komunikacji.

Głębokim pragnieniem każdego rodzica jest porozumiewanie się z własnym dzieckiem we własnym języku. Trudno się temu dziwić. Jednak słyszający rodzice nie potrafią przekazać głuchym dzieciom swojego języka w sposób naturalny. Zniechęceni brakiem reakcji słownych swoich dzieci, z czasem przestają do nich mówić. Nie nazywają tego, na co dzieci patrzą i co biorą do rąk. Nie tłumaczą im świata. Nie komentują życia. Nie rozwiązują z nimi problemów. Nie wspominają z nimi przeszłości i nie planują przyszłości. Nie opowiadają im bajek... Czekają (!), aż dzieci zaczną mówić. Jednocześnie odrzucają polski język migowy jako sposób porozumiewania się – nie znają go i boją się nim posługiwać.

Taka lękowa postawa rodziców dzieci niesłyszących wobec PJM jest kształtowana przez profesjonalistów – lekarzy, logopedów i protetyków słuchu, którzy od momentu zdiagnozowania ubytku słuchu dziecka przekonują rodziców, że jedynym dopuszczalnym językiem w komunikacji z dziećmi niesłyszącymi jest polski język foniczny.

Rodzice, czując się bezsilni wobec stawianych im wymagań rehabilitacyjnych oraz braku postępów w komunikacji z dzieckiem, przyjmują postawę roszczeniową i domagają się efektów od specjalistów. Gdy przychodzą do szkoły ze swymi kilkuletnimi, niemówiącymi dziećmi, adresatami ich żądań są nauczyciele.

**Paradoks 4.** Specjalistyczna kadra surdopedagogiczna nie jest przygotowana do nauczania języka polskiego w szkołach dla niesłyszących.

Nauczyciele najmłodszych dzieci niesłyszących mają bardzo trudne zadanie. Chcą nauczyć dzieci rozumienia świata, ale przez władze szkolne i rodziców są rozliczani z tego, czy i ile uczniowie potrafią wyartykułować. Skupiają się zatem przede wszystkim na kształceniu u uczniów umiejętności poprawnej artykulacji. Nie uczą dzieci PJM, bo najczęściej sami go nie znają.

Choć „nadrzędnym celem działań edukacyjnych szkoły jest wszechstronny rozwój ucznia”<sup>11</sup>, a jednym z głównych zadań szkoły jest zapewnienie uczniom „dochodzenia do rozumienia, a nie tylko do pamięciowego opanowania przekazywanych treści”<sup>12</sup>, to jednak interpretacja tych założeń przez urzędników oświatowych wskazuje na głębokie niezrozumienie potrzeb uczniów niesłyszących.

<sup>11</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów; Rozporządzenie MENiS z dn. 26.02.2002 r.

<sup>12</sup> Tamże.



W nauczaniu przedmiotowym znaki języka migowego pojawiają się jedynie jako metoda wspomagająca (system językowo-migowy – SJM), ponieważ nauczyciele – przedmiotowcy – traktują język polski jak język ojczysty uczniów. Oczekują zatem biegłego opanowania przez nich kodu językowego w wersji rozszerzonej (m.in. słownictwa specjalistycznego). Nie znają języka swoich uczniów (PJM). Nie potrafią też zrozumieć trudności uczniów w posługiwaniu się językiem polskim, wynikających z myślenia w PJM, którego gramatyka jest całkowicie odmienna od gramatyki języka polskiego.

W szczególności sposób te trudności dotyczą polonistów, bo to od nich oczekuje się, że nauczą polskie dzieci języka ich rodziców. Ale przygotowanie metodyczne, jakim dysponują nauczyciele języka polskiego jako ojczystego, okazuje się w tym przypadku nieskuteczne. Dlatego ucząc dzieci niesłyszące, działają intuicyjnie. Po latach poszukiwań dopracowują się własnych metod. Są jednak skazani na ciągły dyskomfort psychiczny. Władze szkolne oczekują od nich realizacji bardzo obszernego programu nauczania (np. ucznia gimnazjum obowiązuje m.in. znajomość terminologii językoznawczej i analiza oryginalnych tekstów literackich), a rodzice – nauczania ich dzieci skutecznej komunikacji.

### **Potrzeby komunikacyjne dzieci niesłyszących**

Język potrzebny jest człowiekowi po to, żeby wyrażać uczucia, potrzeby i myśli, informować i zdobywać informacje o świecie, nawiązywać kontakty z innymi ludźmi i wpływać na ich zachowania<sup>13</sup>.

Dzieci niesłyszące mają bardzo silną potrzebę wyrażenia siebie oraz nazywania i rozumienia świata. Nie znają jednak odpowiedniego narzędzia, aby to osiągnąć. Nie dostrzegają związku między językiem a komunikacją.

Zanim zacznie się naukę języka, trzeba obudzić w nich potrzebę rozmowy i pokazać jej sens. Jeśli dostrzegą, że poprzez komunikowanie się z innymi ludźmi mogą zaspokoić swoje podstawowe potrzeby psychiczne, wówczas język – narzędzie komunikacji – stanie się dla nich kluczem do świata, a jego poznawanie będzie koniecznością życiową. Ten cel można osiągnąć tylko w języku migowym, zrozumiałym i dostępnym dla dzieci głuchych.

Nawiązując satysfakcjonującą komunikację z uczniami w polskim języku migowym, nauczyciel ma szansę poznania ich potrzeb i zainteresowań, a równocześnie zyskuje materiał językowy do opracowania w polskim języku fonicznym.

<sup>13</sup> Por. funkcje języka wg Bühlera i Jakobsona: K. Bühler, *Teoria języka*, przeł. J. Koźbiał, Kraków 2004; R. Jakobson, *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*, t. 1–2, Warszawa 1989.

Uczniowie, z którymi się rozmawia, mają wiele pytań. Przedstawione poniżej pytania zadali uczniowie szkoły podstawowej (pytania 1–6 i 10) i gimnazjum (pytania 7–9):

1. Dlaczego jest śmierć? Ile lat ma człowiek, kiedy umiera?
2. Dlaczego jeden człowiek jest zdrowy, a drugi kaleki?
3. Skąd wiesz o Andersenie? Znałaś go? A Piłsudskiego znałaś?
4. Dlaczego na świecie są wojny? Czy Pan Bóg jest smutny, kiedy jest wojna? Czy będzie trzecia wojna światowa?
5. Czy można zajrzeć przez pochwę i pooglądać dziecko w łonie matki?
6. Moja mama ma dużo dzieci. To źle, bo bieda, prawda?
7. Czy mogę pracować jako wychowawca w internacie? Chciałbym być wychowawcą dzieci niesłyszących.
8. Czy mogę urządzić przyjęcie weselne w jadalni w ośrodku? Boję się słyszących.
9. Czy człowiek niesłyszący może być poetą? Mam wiersze w głowie, ale nie umiem ich zapisać.
10. Czy Jezus rozumie język migowy? Skąd go zna?

Rozbudzenie potrzeby wypowiedzania się, skutkuje lawiną tekstów tworzonych przez uczniów. Z uwagi na rozwój językowy uczniów, istotna jest skuteczność komunikacyjna, nieistotna – poprawność gramatyczna.

**Poniżej zamieszczone są przykłady tekstów pisanych samodzielnie przez uczniów.**

**Przykład 1.** List napisany przez ucznia klasy maturalnej, który zaczynał naukę języka w wieku lat sześciu i miał ogromne trudności, ale był wytrwały. Stopniowo doskonalił znajomość PJM, a potem pytał, jak to przetłumaczyć na język polski. Obecnie, wciąż z dużym zaangażowaniem, poznaje język polski i próbuje w nim wyrazić swoje myśli i uczucia.

*Podziękowanie dla Pani Bożeny*

*W roku szkolnym 2010/2011 moja matura z matematyki była ciężka i przygotowana oraz zmęczona. W czasie przygotowania się do matury z matematyki było dużo marudzić na zajęcia matematyczne w szkole i pewnie Pani wiedziała co mówiłem. W listopadzie 2010 roku pisałem próbnej maturalnej z matematyki. Po próbnej maturalnej z matematyki było jeszcze więcej zajęcia matematyczne po lekcje, zawsze codziennie oprócz weekendu wracałem się spóźnić z zajęcia matematycznego do internatu, ale czas szybko mijał. Też cały czas pani Bożena z matematyki zawsze pilnowała mi, bo sprawdzała, czy ćwiczyłem i przygotowałem matematykę*

*to podobnie jak „matka”. Pani Bożena nie potrafiła zrezygnować z zajęcia matematycznego i poświęcała mi czasu na przygotowania do mojego matury z matematyki.*

*W dniu 5 maja 2011 roku pisałem prawdziwej maturę z matematyki i było trudne, ale zdałem maturę z matematyki i nie wierzyłem w to, że zdałem maturę z matematyki.*

*Chciałbym Ci podziękować bardziej za przygotowanie się do matury z matematyki. Rozumiem, że pani Bożena miała rację, że matura z matematyki była ważną podstawową życia.*

*Życzę Ci dużo zdrowia i wytrwałości oraz szczęścia w życiu osobistym oraz satysfakcji z wykonywanej pracy, wielu sukcesów zawodowych jako nauczyciela matematyki i samych wzorowych uczniów, niech nie zabraknie Pani Bożena energii i wytrwałości w tej niełatwej pracy.*

*Z poważaniem*

## **Przykład 2. SMS-y**

SMS-y, pisane do autorki przez uczniów w różnych sytuacjach, np: informowanie o terminie spotkania (1), składanie życzeń świątecznych (2), zasięganie informacji nt. nowego planu lekcji (3), informowanie o przebiegu wypoczynku wakacyjnego (4). Forma tych SMS-ów jest nieprawidłowa: zawierają wiele błędów językowych. Jednak treść w nich zawarta jest zrozumiała dla czytelnika. Cel wypowiedzi został osiągnięty. Niepoprawność gramatyczna nie uniemożliwiła skutecznej komunikacji.

- 1. Jutro około godz 10-11 przyjdź ciebie miejsce szkole*
- 2. Z okazji ! zdrowych, wesołych, radości, wigilia i bożego narodzinego życzy Miłosz*
- 3. Dzień dobry!!! Jak był w wakacje? A ty widziałasz z plan lekcja? Matematyka... ile raz? Dalej ifnomatyka...ile raz? A które o godzina...? Bo ja będzie w szkola późno.*
- 4. To ja renata. Kochanie Pani Dzień dobry. Jak się czujesz? Ja czuje się dobrze. Co robisz? Ja teraz śniadanie i oglądałam w telewizji. Pozdrow dla ci. Podpis.*

## **Błędy językowe niesłyszących w języku polskim**

Czytając teksty pisane samodzielnie przez uczniów można zauważyć charakterystyczne błędy językowe, najczęściej przez nich popełniane. Takie same rodzaje błędów popełniają obcokrajowcy, uczący się języka polskiego. Można wśród nich wyróżnić:

1. Błędy interferencji zewnątrzjęzykowej<sup>14</sup>, czyli negatywnego wpływu języka ojczystego ucznia (tu: polskiego języka migowego), w tym:

- **trudności w podziale wypowiedzi na zdania**

*Już umarła chomika ja płacz ci chomik bardzo kochała. Byłam wycieczka pociągiem „góra jasne”, osoby 12, hotelu pokoju piękna łóżko ile 4.*

- **stosowanie szyku zdaniowego PJM**

*Najstarszałam z rozmawia.  
Kot obraz młoda ma lata 1 imię Suchy.  
Internet oglądałem obraz samochodu  
Poszłam w łazience długo kąpiel już idę spać.  
Pani Renata pomaga w ogródku.  
(pomagałem pani Renacie w ogrodzie)*

- **tworzenie złożonych form czasu przeszłego**

*Byłam poszłam.  
Nie byłem jadłem rano.  
Byłam pisałam w polskiego.  
Byłam bawiłam się dziecko Igozem.*

- **pisanie „nie” łącznie z czasownikami przez analogię do istniejących znaków PJM**

*niema, niewiem, nie lubię*

- **stosowanie pojedynczego przeczenia**

*Nic zrobiłam.*

- **stosowanie odmiany czasownika przez obiekt**

*Mama prezentowała mi. Siatkówałem.  
Zadaniłem domowe.*

- **stosowanie wyrazów o nieprecyzyjnym lub błędnym znaczeniu w wyniku częściowej ekwiwalencji znaczeń zachodzącej pomiędzy wyrazami języka polskiego a znakami PJM**

*Ja jestem nerwowo w internatce.  
Cały w łóżku leży źle czuje się głowa i burza.  
Byłam chora boli gardło i boli głowa.  
Ja widziałam ulica moja kota umarła leży bo samochoda.*

2. Błędy interferencji wewnątrzjęzykowej<sup>15</sup>, czyli negatywnego wpływu wewnątrz nauczanego języka, wynikające z faktu, że uczniom mylą się polskie struktury:

<sup>14</sup> H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005, s. 236.

<sup>15</sup> Tamże.

- **błędne stosowanie paradygmatów odmiany**

*Uczyłem się językiego polskiego.*

*Poszliśmy na kolacja rozmawiałamy jem już dzięki poszliśmy w internatu.*

*jadę – jadłem*

*jedzie – jedziłem*

*jem – jedłem*

*śpię – śpiłam*

*idziemy – idzieliśmy*

- **nieadekwatne użycie przyimków i zaimków**

*Sprzątem się w świetlice.*

*Śpię się.*

*Chodziłam z dentystiem.*

*Wróciłam na dziadeków.*

*Jedziłem w sklep Media Marka.*

*Rozmawiałam z koleżankami w słyszących.*

*Spakowałam z torbą.*

*Pilem z herbatą.*

### 3. Błędy wynikające ze sposobu uczenia się:

- **niedokładne zapamiętywanie wyrazów i ich znaczeń**

*Jestem martwy. (zamiast: zmartwiony)*

*Oglądałem w telewizji Święto Niepodłości. (zamiast: Niepodległości)*

*Trzymałem dziadziusia na rękach. (zamiast: dzidziusia)*

*Wyrzuciłem śmierci. (zamiast: śmieci)*

*Rolnictwo to główna praca ludzi w Jarosławsku. (zamiast: zajęcie)*

*Ludność zajmuje się rolnictwem i nadleśnictwem.*

*(zamiast: leśnictwem)*

*W rezerwacie rosną buki, dęby i grabie. (zamiast: graby)*

*W rodzinie nieciekawie – same pesymizmy. (zamiast: smutki)*

Wyrazy podobne graficznie często mylą się uczniom. W podanych poniżej przykładach pierwszy wyraz z każdej pary został zrozumiany jako drugi:

- żeby – zęby
- łyż – zły
- ocean – ocena
- sad – sąd
- członek – człowiek
- piesek – piasek
- wsi – wisi
- drogie – drugie

- nagie – nagle
- błagać – bałagan

Głusi nie mają nieustannego kontaktu słuchowego z językiem polskim. Nie mogą zatem uczyć się mimowolnie (poprzez osłuchanie, zanurzenie w języku<sup>16</sup>). Przystwojenie gramatyki języka polskiego jest dla nich bardzo trudne, ponieważ w sposób zasadniczy różni się ona od gramatyki PJM. Warunkiem koniecznym jej poprawnego stosowania jest codzienna, wieloletnia praktyka językowa.

### **Jak nauczać niesłyszących języka polskiego**

Zdaniem lingwistów nauczanie dzieci niesłyszących fonicznego języka narodowego powinno opierać się na takich samych metodach jak w przypadku dzieci z mniejszości językowych<sup>17</sup>. Podstawą powinien być rodzimy język migowy jako medium komunikacyjne i narzędzie do nauki.

Oznacza to konieczność upowszechniania znajomości PJM wśród polskich rodziców małych dzieci niesłyszących, aby mogli umożliwić dostęp do tego języka swoim dzieciom. Należy zauważyć, że zadaniem rodziców nie jest nauczenie dzieci PJM, a jedynie zapewnienie im szansy naturalnego rozwoju wrodzonej kompetencji językowej<sup>18</sup>.

W oparciu o znany dziecku polski język migowy można rozpocząć skuteczne nauczanie języka polskiego, wykorzystując metody glottodydaktyczne, znane z nauczania obcokrajowców. Należy zrezygnować z programów nauczania języka polskiego dla dzieci słyszących, ponieważ okazały się nieskuteczne.

Na pierwszym etapie edukacyjnym (klasy I–III) dziecko uczy się rozumieć język, gromadzi słownictwo potrzebne do codziennej komunikacji. Na tym etapie nauczanie języka przebiega w oparciu o teksty pisane. Dziecko uczy się czytać ze zrozumieniem.

Stopniowo wchodzi w etap posługiwania się językiem, nierozdzielnie związany z eksperymentami językowymi, uczeniem się na błędach, szlifowaniem języka. Należy dać mu szansę cieszenia się tym etapem, nie nadawać zbyt dużego tempa, nie oczekiwać bezbłędnych wypowiedzi. Na tym etapie dziecko uczy się pisać teksty w języku polskim, mając nadal prawo do popełniania wielu błędów.

Język rozwija się wraz z rozwojem dziecka, a potem człowieka dorosłego, wraz

<sup>16</sup> Por. D. Bouvet, dz. cyt.

<sup>17</sup> R.B. Wilbur, *The Use of ASL Support the Development of English and Literacy*, [w:] *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2000, s. 81–104

<sup>18</sup> Pojęcie „wrodzonej kompetencji językowej” („gramatyki uniwersalnej”) wprowadził Noam Chomsky; N. Chomsky, *O naturze i języku*, przeł. J. Lang, Poznań 2005.

z nabywaniem przez niego doświadczenia życiowego, odkrywaniem zainteresowań, poszerzaniem grona przyjaciół. Nikt, mając lat czterdzieści, nie posługuje się językiem, którego używał jako uczeń liceum. Dlatego Głusi powinni uczyć się języka polskiego przez całe życie. Powinni doskonalić swoje umiejętności językowe także po zdaniu matury, a nawet po ukończeniu studiów.

### **Czytanie tekstów**

Biegłość w mówieniu po polsku jest dla większości niesłyszących celem nieosiągalnym, ponieważ ich artykulacja jest na tyle zaburzona, że uniemożliwia zrozumienie wypowiedzi przez rozmówcę. Dlatego ważne jest usprawnianie umiejętności czytania i pisania tekstów.

#### **Proponuje się następujące zasady pracy z tekstem czytany<sup>19</sup>:**

1. Teksty powinny być dopasowane do potrzeb poznawczych i emocjonalnych uczniów (w treści) oraz do ich możliwości językowych (w formie).
2. Konieczne jest rozumienie sensu całego tekstu (i jego aktywna interpretacja), nie jest konieczne rozumienie każdego słowa.
3. Tekst powinien służyć jako punkt wyjścia do dyskusji, stawiania hipotez, wyciągania wniosków, domyslenia się znaczeń słów.
4. Należy najpierw nauczyć języka, a dopiero potem ukazywać piękno literatury narodowej, która przy słabym opanowaniu języka nie tylko nie zostanie przez uczniów doceniona, ale nawet zrozumiana.
5. Należy uczyć przede wszystkim potocznej odmiany polszczyzny, na tekstach autentycznych z przewagą dialogów, zgodnie z zasadą prymatu języka mówionego<sup>20</sup>; uczyć gramatyki języka mówionego.
6. Wykorzystywać do czytania różne autentyczne teksty użytkowe: listy, formularze, reklamy, ogłoszenia, instrukcje obsługi, przepisy, programy, artykuły z gazet itp.
7. Omawianie zagadnień gramatycznych powinno odbywać się przy okazji tłumaczenia tekstu, a nie osobno. Zjawiska gramatyczne języka polskiego należy tłumaczyć kontrastywnie w stosunku do gramatyki PJM.
8. Podręczniki do nauczania niesłyszących języka polskiego powinny zawierać odpowiedni zasób słownictwa, wynikający z badań frekwencyjności wyrazów polskich, oparty o słowniki minimum języka polskiego. Należy także zwrócić uwagę na odpowiednią gęstość słownictwa podręcznika, dostosowaną do stopnia zaawansowania językowego uczniów (dla uczniów początkujących wskaźnik wynosi 1:20, czyli nowe słowo powinno powtórzyć się przynajmniej 20 razy w nowej lekcji).

<sup>19</sup> H. Komorowska, dz. cyt.

<sup>20</sup> J. Cieszyńska, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków 2001, s. 114.

9. Tłumaczenie słownictwa powinno odbywać się przy pomocy języka migowego. Jest to konieczne z powodu częstych błędów znaczeniowych, popełnianych przez uczniów.

### **Pisanie tekstów**

Kolejną sprawnością, której opanowanie przez uczniów niesłyszących jest możliwe (choć bardzo trudne!), a jednocześnie niezbędne, jest pisanie tekstów. Wymaga osiągnięcia takiej biegłości w posługiwaniu się językiem, która umożliwi samodzielne tworzenie wypowiedzi i przekazywanie w nich własnych myśli.

W rozwoju językowym dzieci niesłyszących ta umiejętność pojawia się później niż u dzieci słyszących. Uczniowie zaczynają zabawy językowe – tworzenie własnych słów i tekstów – po kilku latach nauki języka, czyli będąc nastolatkami. To bardzo ważny moment: przejście od roli odtwórcy (imitującego wyuczone, szablonowe teksty) do roli twórcy (używającego języka w sposób indywidualny i niepowtarzalny). Dopiero wówczas język staje się środkiem porozumiewania się i myślenia. Dlatego ważną rolę w nauczaniu języka, obok uczenia zasad kompozycji tekstów, odgrywa umożliwienie uczniom tworzenia własnych tekstów.

### **Proponuje się następujące techniki kształtujące umiejętność pisanie tekstów:**

1. Wspólne redagowanie tekstów, opowiadających o zdarzeniach z życia codziennego, np. prowadzenie kroniki, gazetki klasowej, korespondencji z przyjaciółmi klasy itp.
2. Wspólne redagowanie dialogów, użytecznych w codziennych sytuacjach, np. u lekarza, w sklepie, u fryzjera, w restauracji itp.
3. Pisanie streszczeń, planów wydarzeń, krótkich opowiadań (np. na temat obejrzanego filmu) itp.
4. Samodzielne pisanie przez uczniów tekstów, wyrażających ich myśli i uczucia (np. listów i SMS-ów). Tworząc samodzielnie teksty, uczniowie popełniają wiele błędów (fleksyjnych, składniowych, frazeologicznych). Najważniejsze są jednak ich próby wyrażenia w słowach doświadczeń osobistych, uczuć, refleksji. Błędy są nieistotne.

Warto przede wszystkim docenić ucznia, który tworzy, wyrazić zainteresowanie jego pomysłem, pochwalić oryginalność koncepcji, dopytać o sens niezrozumiałych kwestii. Dopiero później proponować pewne zmiany w sposobie redagowania tego typu wypowiedzi. Wówczas uczenie się języka będzie jego odkrywaniem i z pewnością okaże się skuteczne.

### **Nauczanie słownictwa**

Znajomość słownictwa jest najważniejsza z punktu widzenia komunikatywności, o wiele ważniejsza niż znajomość gramatyki. Braki leksykalne stanowią najczęstszą przyczynę problemów w formułowaniu zrozumiałych komunikatów.



Do podstawowych zasad wprowadzania słownictwa należą:

- prezentowanie nowego wyrazu w kontekście, a nie w izolacji,
- używanie do prezentacji nowego słownictwa prostych zdań przykładowych, przejrzystych pod względem gramatycznym, zawierających wprowadzany wyraz jako jedyną trudność,
- wykorzystywanie jak największej liczby skojarzeń (tematycznych, wizualnych, gramatycznych),
- systematyczne utrwalanie i przypominanie słownictwa nowego, a także wprowadzonego wcześniej.

### **Nauczanie gramatyki**

Język polski stanowi wielką, gramatyczną niespodziankę dla osób niesłyszących, ponieważ:

- jest niepozycyjny i fleksyjny (z bardzo rozbudowaną fleksją czasownika, rzeczownika, przymiotnika i zaimka),
- przysłówki i przymiotnik to dwie odrębne części mowy (w PJM – jedna),
- występuje dużo rodzajów zaimków, w tym zaimek zwrotny (w PJM nie występuje),
- występują liczne alternacje gramatyczne,
- posiada bardzo skomplikowane zasady słowotwórcze.

Natomiast PJM jest językiem pozycyjnym i niefleksyjnym, z gramatyczną funkcją przestrzeni i mimiki, czasownikami obiektowymi, liczebnikami inkorporowanymi i klasyfikatorami (żadne z tych zjawisk nie występuje w języku polskim).

Czy można te języki porównać? Jak nauczyć gramatyki, mając do dyspozycji tak różne języki?

Do podstawowych zasad nauczania gramatyki języka obcego należą:

- zasada analogii – ukazywanie zjawisk występujących w obydwu językach, w przypadku PJM i języka polskiego będą to: czasy, kategoria liczby, stopniowanie, formy supletywne;
- zasada kontrastowania – ukazywanie zjawisk odmiennych;
- zasada funkcjonalności – ukazywanie celu uczenia się danej reguły gramatycznej np. Po co są przypadki? Mówisz o czasie, użyj biernika albo miejscownika. Mówisz o własności lub części, użyj dopełniacza,
- reguła pierwszego rzędu – uczenie najpierw kwestii bezwyjątkowych, np. fleksji regularnej, stopniowania prostego, czasu przyszłego złożonego.

## Wnioski

Należy nauczać dzieci niesłyszące języka polskiego jako obcego, czyli:

- Przyznać dzieciom niesłyszącym prawo do nabywania polskiego języka migowego jako języka pierwszego. Uczyć PJM rodziców niesłyszących niemowląt.
- Nauczać języka polskiego w oparciu o PJM jako język mniejszości kulturowej Głuchych.
- Wymagać od nauczycieli w szkołach dla niesłyszących znajomości PJM.
- Przygotowywać polonistów do nauczania niesłyszących języka polskiego jako obcego.
- Zmodyfikować programy nauczania oraz opracować podręczniki i pomoce dydaktyczne do nauczania Głuchych Polaków języka polskiego jako obcego.
- Nauczać przede wszystkim języka, a dopiero potem historii literatury.
- Nauczać języka, a nie artykulacji.
- Dać prawo dorosłym Głuchym do uczenia się języka polskiego przez całe życie.

## Zakończenie

W podejściu do osób niesłyszących obserwuje się w ostatnich latach pozytywne zmiany. Niesłyszący stają się pełnoprawnymi uczestnikami naszej kultury. Nadal jednak uzyskują ten przywilej za cenę upodobnienia się do nas: muszą biegle mówić i myśleć w naszym języku. Wciąż jeszcze posługiwanie się językiem migowym i udział w życiu społeczności niesłyszących są traktowane jako przejawy niepełnosprawności, a nie przynależności kulturowej.

Czy doczekają się prawa do bycia innymi? Czy będą mogli uczyć się w szkole polskiego języka migowego jako pierwszego języka w ich życiu i języka polskiego jako drugiego (czyli obcego) w oparciu o PJM ? Należy mieć taką nadzieję, bo przecież „Szkoła winna tworzyć podstawy szczęśliwego życia dorosłych i wytyczać swój cel przede wszystkim ze względu na nich, a nie na siebie samą.”<sup>21</sup>

### Bibliografia:

1. D. Bouvet, *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, Warszawa 1996.
2. N. Chomsky, *O naturze i języku*, przeł. J. Lang, Poznań 2005.
3. J. Cieszyńska, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga*

<sup>21</sup> S. Prillwitz, dz. cyt., s. 234.

*nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków 2001.

4. H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005.
5. S. Prillwitz, *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*, Warszawa 1996.
6. A. Seretny, E. Lipińska, *ABC nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005.
7. M. Świdziński, T. Gałkowski, *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, Warszawa 2003.
8. R.B. Wilbur, *The Use of ASL Support the Development of English and Literacy*, [w:] *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2000, s. 81–104.



Justyna Kowal

## Język polski jako obcy a edukacja niesłyszących

Poniższy tekst ma na celu przedstawienie spojrzenia na edukację Głuchych w kontekście ich sytuacji językowej. Myślą przewodnią zawartych w nim rozważań jest założenie, że język polski jest językiem obcym (drugim, nie pierwszym) dla niesłyszących, co powinno pociągać za sobą konsekwencje w postaci innego niż dotychczas stosowane podejścia, zarówno w obszarze edukacji językowej, jak i edukacji ogólnej.

Artykuł składa się z trzech części. W pierwszej przedstawiono wykładnię językowego i edukacyjnego podejścia do niesłyszących jak do *Milczących Cudzoziemców*. W drugiej przedstawiono zarys badań niesłyszących maturzystów testami mierzącymi ich biegłość w zakresie języka polskiego jako obcego (JPJO) i postępy wykazywane przez nich w tym obszarze w toku edukacji na poziomie średnim.

Trzecia część poświęcona jest krótkiemu omówieniu wyników badań grupy osób niesłyszących, które uczestniczyły w lektoratach języka polskiego jako obcego w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego. Wyniki te wskazują na trafność podejścia do nauczania języka polskiego jako obcego wśród niesłyszących i stanowią dowód na zasadność postulatów zmian edukacji niesłyszących w kierunku dwujęzyczności.

### **Dlaczego rozpatrywać język polski dla niesłyszących w kategoriach glottodydaktycznych?**

Podstawę takiego spojrzenia stanowi zrozumienie, który język dla Głuchych jest pierwszy, naturalny i dlaczego nie jest nim język polski.

Odpowiedzi na to pytanie należy szukać w warunkach, jakie musi spełniać dany język, aby móc zostać przyswojonym w procesie akwizycji (przyswajania języka, nie uczenia się go). Akwizycja językowa i łatwość, z jaką jest przez dzieci przyswajany język pierwszy, uwarunkowana jest specyficznymi mózgowymi zdolnościami ludzkimi opisanymi przez Chomskiego jako LAD (Language Acquisition Device) i okresami krytycznymi, po których człowiek traci zdolność do przyswajania języka, a zaczyna wykorzystywać do jego nabywania inne sprawności umysłowe – w tym uczenie się (czyli: pamięć, zdolność do analizy myślowej i językowej, spostrzegawczość itp.). Zatem istnieje konstytutywna różnica między procesem przyswajania a procesem uczenia się języka. Akwizycja przebiega poprzez zanurzenie językowe, swobodny i nieskrępowany dostęp do komunikacji w języku i nawiązywania w nim wszelkich społecznych

(w tym i językowych) relacji. Na tym etapie (przed zakończeniem procesów krytycznych dla rozwoju mowy) język „wyłania się z chaosu”: oznacza to, że dziecko nabywa język według wzorów rozwojowych, ale nie dlatego, że jest uczone pojedynczych słów, potem fraz dwuwyrazowych itd., ale dlatego, że dziecko analizuje język jako całość, jego strukturę, warstwę leksykalną, gramatyczną i swoje odkrycia „prezentuje” poprzez to, co obserwujemy jako etapy rozwojowe. Oznacza to, że w okresie akwizycji wystawianie dziecka na ograniczone wzorce językowe (uczenie pojedynczych słów, powtarzanie z nim etapów rozwojowych) jest wbrew temu, do czego ma konstytutywną zdolność każda istota ludzka.

Jeżeli zatem dziecko nie ma zdolności (słuchowych), aby w sposób nieskrępowany chłonąć dany język „z chaosu” i podejmować komunikację o wszystkim, z wszystkimi i wszędzie, to język ten nie jest w stanie wypełnić jego neurologicznego potencjału do rozwoju językowego. Potencjał ten może zostać wykorzystany, a warunki rozwojowe wypełnione za pomocą języka, który spełnia warunek bycia językiem naturalnym i jest mu percepcyjnie dostępny. Pojęcie naturalności zatem należy tu rozumieć na dwa sposoby: jako cechę danego języka i cechę sposobu jego przyswajania. Język naturalny, według definicji językoznawczych, to „język powstały na drodze rozwoju historycznego, zróżnicowany geograficznie i społecznie, przeciwstawiający się z jednej strony językom sztucznym, z drugiej zaś formalnym (...) polisemią swoich wyrażenń oraz tym, że w swoim rozwoju historycznym podlega powolnym wprawdzie, ale ciągłym zmianom”<sup>1</sup>. Warunków tych nie spełnia SJM ani systemy hybrydowe.

W odniesieniu do przyswajania zaś, język naturalny należy rozumieć jako ten, który może być przyswajany w sposób naturalny (swobodny, bez ograniczeń, w niesztucznych warunkach). A zatem jest to kwestia fizycznych możliwości percepcyjnych oraz warunków akwizycji: takich, w których dziecko może być zanurzone w naturalny sposób i te aspekty naturalności nie mogą zostać pominięte w procesach dydaktycznych.

Języki migowe, jako języki naturalne i wizualno-przestrzenne, spełniają te warunki w odniesieniu do każdej (słyszającej czy Głuchej) osoby posiadającej możliwości percepcji wizualnej.

Zdolność do przyswojenia języka migowego w drodze akwizycji nie wyklucza możliwości nauczenia się jakiegokolwiek języka drugiego – przeciwnie: każdy człowiek, zdobywszy kompetencje komunikacyjne w swoim języku pierwszym, jest w stanie nauczyć się (zależnie od swoich zdolności językowych) dowolnego języka drugiego (trzeciego itd.) w oparciu o swój język pierwszy, na zasadzie analogii z nim i w modalnościach percepcyjnie/ produktywnie mu dostępnych.

<sup>1</sup> *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław 2003, s. 272.

Nauka języka drugiego podlega jednak podkreślanym przez psycholingwistów uwarunkowaniom:

- języka drugiego uczymy po zdobyciu kompetencji w języku pierwszym; nauce tej sprzyja intelektualna dojrzałość do analizy językowej. Jak podkreśla Cummins: „dzieci i uczący się drugiego języka potrzebują podstaw naturalnego języka zanim zaczną uczyć się drugiego języka”<sup>2</sup>;
- *First Things First*: upewnij się, że język pierwszy dziecka jest prawidłowo rozwinięty, zanim zaczniesz się martwić o procesy w języku drugim<sup>3</sup>.

Zatem pozorny dylemat dotyczący tego, który język powinien być pierwszy dla dziecka głuchego rozstrzygany jest przez ustalenie: który naturalny język dziecko jest w stanie w sposób naturalny (nieskrępowany, nieograniczony, swobodny, poprzez zanurzenie językowe) przyswoić w drodze i w okresie akwizycji (wyłączyć z chaosu językowego).

W dyskusjach surdopedagogicznych spór toczy się wokół dwóch języków: języka polskiego (JP) i języka migowego (JM). Argumenty warunkujące możliwość ich przyswojenia kształtują się następująco:

**Język migowy:** dostępny percepcyjnie, naturalny – jest w stanie wypełnić uwarunkowania okresów akwizycyjnych, w sposób naturalny może stać się językiem pierwszym będącym podstawą do budowania kompetencji w którymkolwiek innym, drugim języku (w modalnościach dostępnych percepcyjnie/produktywnie).

**Język polski:** nieprzyswajalny na drodze naturalnej akwizycji, uczony w warunkach sztucznych (wybrakowanych komunikacyjnie), niedostępny w warunkach zanurzenia językowego i swobody komunikacyjnej, nie wyłania się z chaosu w warunkach zanurzenia językowego.

Argumentem pośrednim potrzeby glottodydaktycznego spojrzenia na Głuchych są wyniki niewłaściwych założeń obecnie stosowanego nauczania. Należą do nich m.in. błędy popełniane przez Głuchych w języku polskim – tzw. „polszczyzna Głuchych”. Zaburzenia te są w pewnym stopniu podobne do tych, które obserwujemy u obco-krajowców, ale nie takie same. Polszczyzna Głuchych jest bowiem również wynikiem nieefektywnych, bo nieprzystających do potrzeb, metod edukacji językowej Głuchych.

<sup>2</sup> R. Johnson, S. Liddell, C. Erting, *Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education*, Gallaudet Research Institute, Washington D.C. 1989.

<sup>3</sup> J. Cummins, M. Swain, *Bilingualism in education: Aspects of theory, research, and practice*, Essex UK 1986, s. 101; zob. też: E. Lipińska *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków 2003; tejsze, *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków 2006 oraz S. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, 1981 i tegoż, *Principles and practice in second language learning*, Oxford 1982 (za: <http://www.sdkrashen.com>).

Powyższe uwarunkowania sprawiają, że to język polski staje w pozycji języka drugiego, obcego – powinno to zatem pociągać za sobą konsekwencje w postaci dydaktyki nauczania języka i nauczania w ogóle.

Stworzenie warunków do uczenia się języka polskiego jako drugiego (obcego) niesie ze sobą konieczność uwzględnienia kilku czynników. Pierwszym z nich jest wiek, w którym dziecko może podjąć naukę języka polskiego (czyli wiek, w którym osiąga kompetencje komunikacyjne w swoim języku pierwszym). Dla dzieci Głuchych rodziców Głuchych (posługujących się biegle językiem migowym) wprowadzenie w język polski może następować dowolnie wcześnie, ponieważ nie zaburza to ich rozwoju w języku pierwszym. Dla dzieci pozbawionych takiego naturalnego środowiska językowego (tu: 90% populacji niesłyszących) wiek osiągnięcia kompetencji komunikacyjnych w języku pierwszym jest różny, a proces zdobywania ich dopiero zaczyna się po wejściu w rówieśnicze kontakty z innymi osobami niesłyszącymi w przedszkolu, szkole. Wiek osiągania przez nie wymaganych kompetencji jest tym późniejszy, im większa jest izolacja od języka w komunikacji wielotematycznej (w tym: komunikacji treści szkolnych przez nauczycieli). Wiele osób niesłyszących z powodu tego opóźnienia osiąga kompetencje w swoim języku pierwszym jedynie na poziomie *survival*, co nie daje im podstaw do rozwoju intelektualnego, wykorzystania potencjału rozwojowego i uniemożliwia efektywne uczenie się języka drugiego.

W związku z powyższym dla konstruowania procesów glottodydaktycznych (poza zorganizowanym systemem edukacji) znaczenie ma również czas potrzebny do wyposażenia dziecka w kompetencje komunikacyjne w języku pierwszym – w te może wyposażać je wyłącznie natywny w języku migowym nauczyciel lub środowisko osób natywnie posługujących się tym językiem. Ponieważ w tym czasie dzieci nie pozostają w izolacji od języka polskiego, przygotowanie programu nauczania języka polskiego jako drugiego musi (jak w przypadku każdego języka uczonego jako drugiego, obcego, np. angielskiego) uwzględniać:

- poziom wyjściowy rozpoczynających naukę JPJO (na podstawie testów kwalifikacyjnych),
- potrzeby językowe (na podstawie błędów w pracach i testów diagnostycznych).

Do czynników tych dodać należy wzrastający z wiekiem spadek motywacji do nauki języka polskiego (wzmocniony niepowodzeniami szkolnymi w tym zakresie), a także zjawiska czysto lingwistyczne, do których należą:



- metoda nauczania – zależna od wieku uczących się (tj. na ile można polegać na niezakończonych procesach akwizycyjnych, czyli do 12 r. ż., a na ile należy oprzeć się na nauczaniu),
- sprawności, w zakresie których można wprowadzać dziecko w język (podstawowymi sprawnościami dla niesłyszących jest czytanie i pisanie, natomiast słuchanie i mówienie mogą odgrywać rolę indywidualną, gdy dana osoba wykazuje takie predyspozycje i możliwości percepcyjno-produktywne),
- fosylizację (skostnienia w procesie uczenia się języka drugiego),
- przyzwyczajenia komunikacyjne, które szczególnie w kontekście systemów mieszanych, sztucznych (jak SJM) nabierają silnego negatywnego znaczenia tak samo, jak nauczanie w oparciu o wybrakowane i zaburzone wzorce językowe, z jakimi mamy do czynienia w systemach hybrydowych (jak SJM), przy odczytywaniu z ust, a także nauczanie w oparciu o językowy kod ograniczony (z jakim mamy do czynienia zarówno przy systemach hybrydowych, w podręcznikach czy przy odczytywaniu z ust),
- pułapka komunikatywności polegająca na tym, że uczący się zatrzymują się na pewnym poziomie biegłości, ponieważ uznają go za wystarczająco funkcjonalny.

Podejście do języka ojczystego jako obcego jest podstawą edukacji dwujęzycznej niesłyszących. Wdrożenie takiej edukacji w krajach skandynawskich<sup>4</sup> dostarczyło dowodów na skuteczność takiego podejścia, zachowującego wszystkie zasady rozwoju językowego. Implementacja metody w innych krajach napotyka na wiele przeszkód. Zmierzyli się z nimi Amerykanie – Johnson tak określił dwa główne problemy wdrożenia opartej o język migowy metody dwujęzycznej:

1. rekrutacja i przygotowanie kadry pedagogicznej; tu: większość nauczycieli głuchych przygotowanych do zawodu jest wychowana oralnie (na modelach edukacyjnych niewłączających języka migowego) – nie są oni biegli w języku migowym i nie mogą stanowić wzorców językowych dla swoich uczniów,
2. osoby posługujące się językiem migowym nie zdobywają wymaganych kwalifikacji nauczycielskich. Nieliczni, którym to się udało, posiadają kompetencje językowe tylko na poziomie *native signer*, ponieważ nie przechodzą formalnego kształcenia w języku migowym, zatem nie zostały przygotowane do roli nauczycieli języka migowego.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> S. Mashie, *Educating Deaf Children Bilingually*, Gallaudet University, Washington DC 1995; K. Svartholm, *Second language learning in the deaf*, [w:], *Bilingualism in deaf Education: Proceedings of the International Conference on Bilingualism in Deaf Education*, Stockholm, Vol. 27., red. I. Ahlgren, K. Hyltenstam, Hamburg 1994; P. Tomaszewski, *Polski język migowy w nauczaniu dwujęzycznym dzieci głuchych*, [w:] „Studia Pragmatolingwistyczne” 2005, nr 4.

<sup>5</sup> R. Johnson, *Language in Deaf Education*, Gallaudet University, Washington D.C. 1989.

Analiza polskiej sytuacji ujawnia również i inne problemy:

- brak miejsca na odrębne lekcje języka (nie literatury) w systemie edukacji (a powinno być równoległe kształcenie językowe w obu językach),
- brak przygotowania nauczycieli zarówno w zakresie glottodydaktycznym, jak i językowym (PJM),
- motywacje Głuchych (niechętnie podejmują próby samokształcenia poza systemem oświatowym, ponieważ nie wierzą w skuteczność podejmowanych działań, mając w tym wieloletnie doświadczenia),
- nauczanie nie jest skonstruowane według potrzeb językowych Głuchych – odnosi się do potrzeb zaprojektowanych dla natywnych użytkowników języka polskiego (podstawa programowa<sup>6</sup>).

Stan ten jest konstytuowany aktami prawnymi i dokumentami nadrzędnymi, których funkcjonowanie nie tylko dyskryminuje język migowy jako język (w tym: język nauczania), ale i nie odpowiada potrzebom językowym społeczności Głuchych. Wśród aktów tych wymienić można: Ustawę o systemie oświaty, „Podstawę programową”, Ustawę o języku polskim (i zarządzenia Rady Języka Polskiego). Do kształtu tej sytuacji przyczynia się brak ustawy o PJM<sup>7</sup>, doradztwo eksperckie organom nadrzędnym ze strony osób bez wykształcenia lingwistycznego oraz, co bardzo kluczowe, system kształcenia samych nauczycieli, których nie wyposaża się w odpowiednie umiejętności i wiedzę. To nie nauczyciele bowiem bezpośrednio są przyczyną obecnej sytuacji.

Brak efektywności obecnie wykorzystywanych podejść w edukacji językowej Głuchych wzmacniany jest poprzez funkcjonowanie tzw. systemu rehabilitacji Głuchych – ludzi, których jedyną niepełnosprawnością jest predyspozycja do posługiwania się językiem w modalności innej niż większości społecznej. Z perspektywy glottodydaktycznej i nakreślonych powyżej pokrótce podstaw lingwistycznych wynika, że nieprzystawalność edukacji językowej do sytuacji Głuchych zasadza się w kilku głównych aspektach:

- okresy wczesnej akwizycji zostają poświęcone na naukę języka niedostępnego dzieciom percepcyjnie, przez co zaprzepaszcza się naturalne zdolności każdego człowieka do rozwoju językowego (okresy akwizycji wykorzystane nie na akwizycję, a na naukę),
- dojrzałość szkolną orzeka się wobec dzieci, które nie osiągnęły kompetencji komunikacyjnych w żadnym języku – kompetencji potrzebnych do realizacji programu nauczania wg podstawy programowej przygotowanej z myślą o natywnych użytkownikach języka polskiego,

<sup>6</sup> Tu „Podstawa programowa” to „Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół obowiązująca od roku 2009/10”, Warszawa 2009.

<sup>7</sup> Obecny kształt Ustawy tak nazwanej nie zmienia tej sytuacji, bo choć jej aktualny tytuł brzmi „O języku migowym i innych środkach wspierania komunikowania się” i w treści zawarta jest definicja PJM, to w żaden sposób nie umożliwia edukacji w PJM, poprzez PJM oraz nauczania dwujęzycznego.

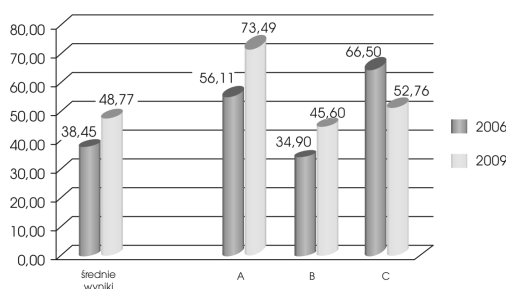
- zawartość językowa i programowanie języka w surdopedagogice (*vide*: programy nauczania, podręczniki, zaburzone wzorce polszczyzny prezentowanej przez nauczycieli) nie odpowiadają żadnemu opartemu na podstawach lingwistycznych podejściu do edukacji językowej (ani w odniesieniu do natywnych użytkowników, ani obcokrajowców),
- cykl niskich oczekiwań przejawiających się w tym, że nieradząca sobie z edukacją językową szkoła wymaga na organach nadrzędnych obniżanie poziomu językowego i merytorycznego egzaminów kończących poszczególne etapy nauczania.

### Badania biegłości Głuchych w polszczyźnie za pomocą narzędzi wykorzystywanych w nauczaniu JPJO

Badania, których wyniki cytowane są poniżej, zostały wykonane na grupie ponad 40 uczniów (48 w serii I w 2006 r. i 42 w serii II w 2009 r.) szkół średnich w pierwszych dniach ich nauki w tych szkołach oraz po trzech latach w ostatnich dniach tej nauki, tuż przed maturą.

Pomiarów dokonano za pomocą narzędzi (testów) wykorzystywanych w nauczaniu języka polskiego jako obcego w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego. Ponieważ uczniowie Głusi nie są uczeni metodami nauczania JPJO, wyniki tych badań należy traktować jako diagnostyczne w odniesieniu do efektywności nauczania niesłyszących w szkołach średnich w obrębie sprawności i biegłości pozostających w centrum zainteresowania w odniesieniu do JPJO. Z tego też względu wyniki tych badań powinny służyć raczej jako diagnoza potrzeb językowych Głuchych uczniów niż jako diagnoza zaburzeń ich języka, na którą wpływa przecież sposób nauczania, w którym nie ma miejsca na nauczanie JPJO.

Zbiorcze wyniki testów kwalifikacyjnych określających poziom biegłości badanych w polszczyźnie ilustruje poniższy wykres:



Rysunek 1. Wyniki zbiorcze uzyskane przez uczniów szkół średnich w testach kwalifikacyjnych na początku i na końcu nauki (w roku 2006 i 2009). Oznaczenia: A – formuły komunikacyjne, B – gramatyka i leksyka, C – czytanie ze zrozumieniem.

Uczniowie szkół średnich po trzech latach nauki uzyskują średnio o 10% wyższe wyniki w zakresie znajomości języka polskiego. Średni poziom 45% punktów (oś pionowa) wskazuje na to, że populacja ta osiąga średni poziom biegłości kształtujący się na poziomie A2 (granica B1). Oznacza to, że w toku 12 lat edukacji szkolnej, w której wykładowym jest język polski, niesłyszący uczniowie szkół średnich nie osiągają poziomu dostępnego obcokrajowcom po ok. 400 godzinach nauki (ok. 3,5 roku w trybie kursowym dwóch spotkań w tygodniu).

Największy progres w toku nauki w szkole średniej (ok. 17%) obserwuje się w zakresie zadań dotyczących formuł komunikacyjnych (zadania zamknięte typu: dopasuj pytanie do odpowiedzi, wskaż miejsce, gdzie można spotkać dany napis, wskaż przez dopasowanie funkcję miejsca lub osoby). W toku omawiania testów odkryto, że uczniowie popełniają ciekawe błędy interpretacyjne wynikające z różnic kulturowych między językami oraz z fonologicznej różnicy między językiem migowym a językiem polskim, zmiksowanych w stosowanych w nauczaniu systemach hybrydowych (w tym SJM). Około 13% postępu obserwujemy w zakresie czytania ze zrozumieniem tekstów dłuższych – ta część badana jest również poprzez zadania zamknięte i, jak wyjaśniają uczniowie, tego typu zadania są najczęściej ćwiczoną sprawnością w szkole (i mają wysoki stopień prawdopodobieństwa 1:3 lub 1:2 prawidłowych trafień na chybił trafił). Zaledwie 10% postępu obserwuje się w zakresie znajomości gramatyki, jednak, jak wykazały powtórzone badania, wynik ten został osiągnięty nie przez poprawę znajomości zagadnień struktury języka polskiego, a przez podjęcie się wypełnienia zadań pominiętych w serii I. Obserwowane błędy wskazują ewidentnie, że problemy gramatyczne odnotowane na początku nauki w szkole średniej, nie zostały wyjaśnione w toku nauczania.

Widoczne jest to szczególnie w części D testu – części otwartej, pisemnej, w której właśnie brak znajomości gramatyki ma podstawowe znaczenie. Profil błędów zanalizowanych w tej części testów ilustruje poniższy wykres:



Rysunek 2. Profil błędów oznaczonych w korpusie prętów na podstawie tekstów kwantyfikacyjnych pisanych przez uczniów szkół średnich dla niesłyszących.

Profil ten nie zmienia się z upływem czasu: w korpusie zebranych błędów wyróżnione powyżej zagadnienia stanowią taki sam procentowy zestaw w pracach z początku i z końca szkoły średniej. Oznacza to, że te konkretne potrzeby w zakresie języka polskiego nie są zabezpieczone w toku edukacji. Należą do nich tak podstawowe kwestie jak znajomość aspektu (obecnego w każdym czasowniku polskim), rodzaju gramatycznego (uzależniającego całe frazy nominalne i werbalne) czy potrzeba formalnego wyróżniania form gramatycznych (części mowy).

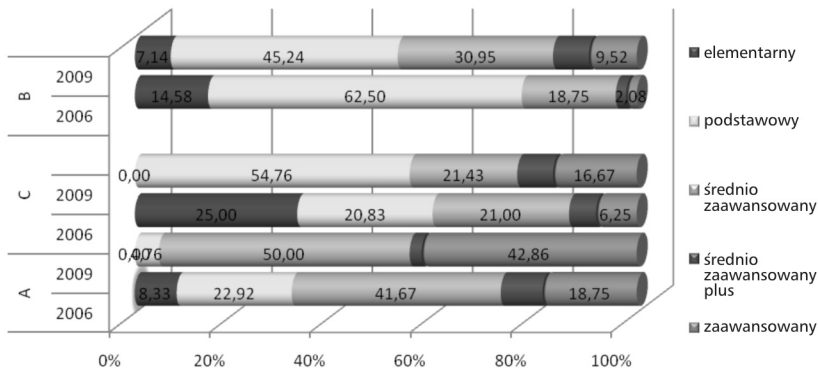
Dominująca charakterystycznie w polszczyźnie reakcja czasownikowa i przyimkowa stanowi problem również dla obcokrajowców, których prace w tym zakresie zawierają procentowo około 25 – 29% błędów w oznaczanych korpusach. Rzadkie błędy formy (dziwnych, nieznanych w polszczyźnie form) w pracach uczniów niesłyszących świadczą o znajomości paradygmatów odmiany i nieumiejętności zastosowania ich, co oznacza, że nauczanie ukierunkowane jest na ćwiczenia odmiany, a nie rozumienie funkcji i miejsca tych form w systemie językowym polszczyzny – brakuje podejścia funkcjonalnego, kognitywnego. Szczególnie trudny do określenia jest charakter błędów składniowych (stanowiących również niemały procent), ponieważ oznaczone błędy pojawiały się w najczęściej pojedynczych zdaniach stanowiących całość wypowiedzi pisemnej.

W tekstach pisemnych uczniów przygotowywanych do matury konsekwentnie po trzech latach obserwuje się również brak wyznaczników spójności tekstu,

gramatyczną niekonsekwencję, nieznanomość form tekstowych (w tym użytkowych, takich jak list czy bardziej rozwiniętych, jak tekst argumentacyjny, będący podstawą rozprawki). Spostrzeżenia Małgorzaty Januszewicz<sup>8</sup> wskazują na konsekwencje braku nauczania form wypowiedzi w języku pierwszym w braku opanowania form wypowiedzi w języku drugim (języku polskim).

Powyższy opis to diagnoza tego, czego edukacja niesłyszących przy obecnym podejściu i programie nie jest w stanie swoim uczniom zaoferować. Opis ten określa też bezpośrednio ich potrzeby językowe, które powinny być pierwsze przed wdrożeniem jakiegokolwiek innego programu nauczania językowego czy ogólnowiedzewego, jeżeli przyjąć, że to język polski jest językiem wykładowym w szkołach. Analiza ta to wskazówki do tego, jak powinien być skonstruowany program nauczania języka, z uwzględnieniem sprofilowanych powyżej trudnych miejsc polszczyzny.

Zbiornicze wyniki testów w badanej populacji wskazują na następujący poziom biegłości uczniów w polszczyźnie:



Rysunek 3. Zmiany biegłości w zakresie języka polskiego (testy kwalifikacyjne JPJO) w próbie podwójnej (początek i koniec liceum – 2006 i 2009 r. – odstęp trzyletni) uczniów szkół średnich dla niesłyszących.

Oznaczenia: A – rozumienie formuł komunikacyjnych, C – czytanie ze zrozumieniem, B – gramatyka i leksyka. Poziomy biegłości: A1 – elementarny, A2 – podstawowy, B1 – średniozaawansowany, B2 – średniozaawansowany plus, C1 – zaawansowany, poziom biegłości przeciętnych natywnych użytkowników języka polskiego.

Zebrane dane wskazują, że do realizacji programów szkół średnich przyjmowani są uczniowie, wśród których średnio 15% stanowią uczniowie na elementarnym poziomie biegłości w polszczyźnie (obcokrajowcy osiągają ten poziom średnio po 120 godzinach nauki, czyli po 2 semestrach nauki na kursach). Jedną trzecią stanowią

<sup>8</sup> M. Januszewicz, M. Jura, J. Kowal, *Akty mowy czy/i akty migania? Języki i kultury w kontakcie*, [w:] tom pokonferencyjny 42 Konwersatorium Język a Kultura, Karpacz, czerwiec 2010 (w przygotowaniu).

uczniowie na poziomie A2, poniżej 30% ci, którzy znają polszczyznę na poziomie B1 (poziom, biegłości, który umożliwia rozpoczęcie nauki w szkole podstawowej). Poziom C1 prezentuje mniej niż 10% uczniów – a jest to poziom umożliwiający realizację treści programowych na poziomie szkoły średniej.

Wyżej opisane postępy w zakresie biegłości w języku polskim (średnio 10%) po trzyletnim okresie nauki wpływają na zmiany:

- w zakresie rozumienia tekstów krótkich (form komunikacyjnych) – średni poziom językowy B1/ B2 (nie ma osób na poziomie elementarnym),
- w zakresie rozumienia tekstów długich i operacji na nich średni poziom językowy A2/ B1 (ok. ¼ B2 i nie ma osób na poziomie elementarnym),
- w zakresie znajomości systemu języka polskiego (gramatyka i leksyka) średni poziom A2/ B1 (marginalnie też A1 i B2/ C2).

Zważywszy na to, że w badanej populacji nastąpiły zmiany wynikające z ruchu uczniowskiego (odpadli najslabsi uczniowie) oraz na to, że w serii II wypełniono więcej zadań (pominiętych w serii I), postęp 10% po trzyletnim oddziaływaniu dydaktycznym jest niewielki i świadczy o nieskuteczności nauczania przy obecnym podejściu do zagadnień językowych. Ergo: w obecnym kształcie propozycja edukacyjna dla niesłyszących nie zabezpiecza potrzeb językowych uczniów.

### **Lektoraty JPJO w grupie niesłyszących – badania pilotażowe**

Pierwsze w Polsce lektoraty JPJO dla Głuchych poprowadzono w formie badań pilotażowych w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego. Lektoraty te od 2009 r. są organizowane dzięki życzliwości, wyrozumiałości i wsparciu osób prowadzących szkołę: prof. dr hab. Annie Dąbrowskiej i pani Urszuli Dobesz

Program lektoratu opracowywany został na podstawie badań poziomu biegłości wstępnej uczestników. Lektorat trwał dwa semestry (4 godz. w tygodniu, tj. 60 godzin na semestr). Wyniki, które były podstawą opisu i porównania z wyżej omówioną grupą licealistów, zebrano w grupie reprezentującej taki sam rozkład poziomów biegłości w grupach licealnych zbadanych za pomocą testów kwalifikacyjnych.<sup>9</sup> Najtrudniejszym zadaniem w związku z prowadzonym pilotażem było utrzymanie motywacji uczestników grupy do systematycznej nauki i uczęszczania, dlatego zastosowano szereg czynników motywacyjnych, wśród których wymienić należy: prestiż lektoratów (na uniwersytecie, razem z innymi obcokrajowcami), symboliczna odpłatność, kontrole i progi dające poczucie progresu w porównaniu z innymi grupami.

<sup>9</sup> Ważne: przedstawione poniżej wyniki pobrano tylko od osób, które stanowiły relatywne grupy kompetencyjne w stosunku do wybranych grup licealistów.

Lektoraty zostały zorganizowane przy ścisłych założeniach wyjściowych:

- zajęcia oparte na języku pierwszym (PJM): uczący się i lektorzy znają PJM (lektorzy mają świadomość językową w PJM wyższą od uczących się),
- język pośredniczący – PJM; konsekwencją było wyłączenie głosu z toku zajęć, a dla lektorów PJM stanowił głównie język-narzędzie kontroli),
- najpierw zajęcia o języku (metajęzyk), w drugiej kolejności zajęcia językowe.

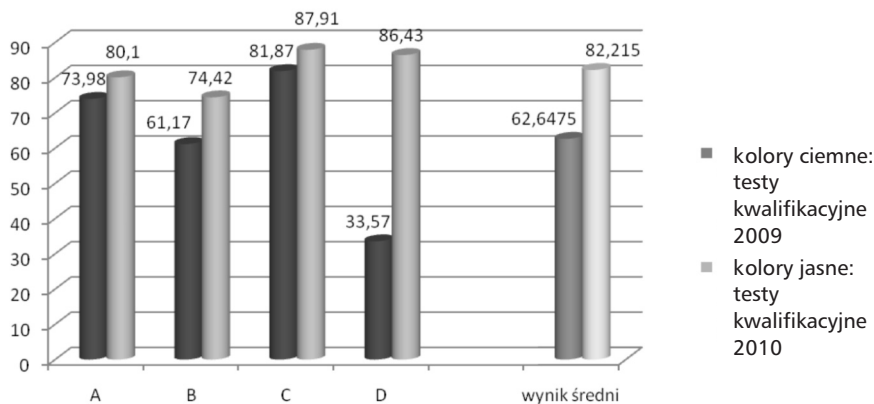
Podstawowym celem programu było uporządkowanie wiedzy językowej uczestników i w związku z tym za program docelowy obrano poziom B1 (wobec wstępnych umiejętności uczestników), przy czym zawartość programu potraktowano zbiorczo (od A1 do B1), rozkład materiału miał przebieg liniowy w semestrze (rozdzielono liczbę pojedynczą i mnogą na dwa semestry). Pracowano przede wszystkim na handoutach przygotowywanych na każde zajęcia (bez podręcznika!).

Merytorycznie program lektoratu oparł się na takich głównych zagadnieniach jak rozróżnianie części mowy i ich funkcje (w tym: formalne wyróżnianie form przymiotnika i przysłówka, czasownika i rzeczownika), określanie i konsekwentne zastosowanie rodzaju gramatycznego, wyróżnianie i odtwarzanie podstawy mianownikowej, określanie rodzaju zależności składniowych – te zagadnienia stanowiły bazę wszelkich rozmów językowych na każdym zajęciu. Ramę programu stanowiła fleksja imienna w semestrze I i fleksja werbalna w semestrze II. Zagadnienia czasownikowe wchodziły „pomiędzy” omawiane kwestie, ponieważ podstawowe zagadnienia fleksji werbalnej są generalnie znane (zbiorczo), choć takie zagadnienia jak: aspekt, tryby (szczególnie przypuszczający i rozkazujący) czy strony stanowiły nowość dla uczestników, zatem stanowiły osobne jednostki programowe.

Zgodnie z założeniami i przy sprawnościach, jakimi można operować na zajęciach zespołowych w grupie niesłyszących (czytanie i pisanie, bez mówienia i słuchania), za podstawową obrano metodę gramatyczno-tłumaczeniową (jej współczesną wersję modyfikowaną kognitywnie). Zajęcia zatem miały głównie charakter rozmów o języku w ujęciu strukturalnym, sumarycznym. ↑

Po 120 godzinach kursu uzyskano progres sięgający 20% w skali punktowej (i według testów, którymi zostali zbadani licealiści). Wyniki zbiorcze przedstawia poniższy wykres.





Rysunek 4. Wyniki uczestników lektoratu JPJO w roku akademickim 2009/2010.

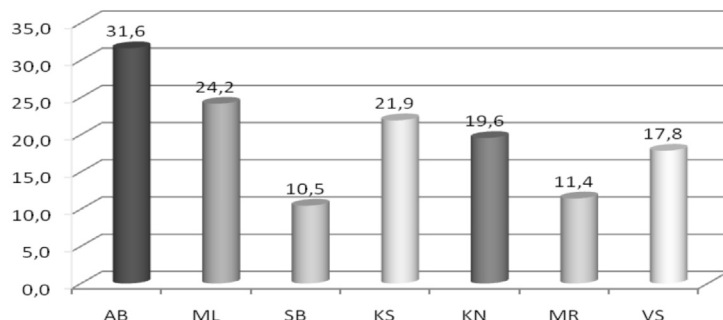
Ponieważ główny nacisk został położony na zawartość gramatyczną programu B1 – uporządkowanie wiedzy gramatycznej, funkcjonalną analizę struktur gramatycznych polszczyzny oraz bezpośrednio stosowanie ich w sprawnościach produktywnych (pisanie) – w tym obszarze zaobserwowano największy progres (część D – pisanie w powtórzonym teście kwalifikacyjnym). Oznacza to, że pozornie nieznaczny (ponad 13%) postęp w części B testu (gramatyka i leksyka; trudny do osiągnięcia w zadaniach zamkniętych) miał wpływ na ponad dwukrotny wzrost wyników w części pisemnej.

Mimo iż korpus błędów w tej grupie został zebrany na podstawie pełnych tekstów (w pełni ustrukturyzowane wypowiedzi pisemne zawierające zarówno odpowiednią formę, jak i objętość), zarówno liczba popełnionych błędów, jak i ich charakterystyka (profil) zmniejszyła się. Choć procentowy udział w korpusie błędów takich zagadnień jak rekcja czasownikowa i przyimkowa, błędy składniowe utrzymał się na tym samym poziomie, co u obcokrajowców i u licealistów niesłyszących, to błędów tych było mniej i reprezentowały węższy repertuar zaburzeń, co ilustruje wykres na następnej stronie.



Rysunek 5. Profil błędów oznaczonych w części pisemnej testu końcowego u uczestników lektoratu JPJO. Podano liczby błędów w tekstach (nieprzeliczone procentowo). \*Oznaczone w tabeli błędy pod nazwą rusycyzm były popełniane przez jednego z uczestników lektoratu, który był pochodzenia ukraińskiego i dla którego pierwszym językiem fonicznym był język rosyjski. Błędy polegały najczęściej na zamianie liter oznaczających tę samą głoskę, np. polskie „u” na rosyjskie „y”.

Jednocześnie dało się bardzo wyraźnie zaobserwować (jak zilustrowano na poniższym wykresie), że przy założonym programie największy progres uzyskały osoby, które przyszły na kurs z najmniejszą liczbą punktów (AB – stan początkowy – 45% punktów). Znakomite postępy osiągnęli ci, którzy w teście kwalifikacyjnym zdobyli od 50–60% punktów (ML, KS, KN). Osoba, która w teście początkowym zdobyła najwyższą liczbę punktów (VS – ok. 80% punktów) nie wykazała aż tak wysokiego wzrostu punktowego w teście końcowym, natomiast najniższe wyniki uzyskały te osoby, które uczestniczyły w kursie w trybie zaocznym (SB) lub wykazywały najmniejszą systematyczność w pracy samodzielnej (MR – tu też odegrała rolę pułapka komunikatywności).



Rysunek 6. Indywidualne osiągnięcia punktów procentowych w testach końcowych uczestników lektoratu JPJO.

## Wnioski

Prosty eksperyment polegający na wprowadzeniu przedmiotu JPJO do systemu kształcenia niesłyszących pozwolił na stwierdzenie, iż:

- istnieje możliwość wykorzystania metod nauczania JPJO wśród osób Głuchych w zakresie sprawności wyłączających słuchanie i posługiwanie się mową dźwiękową,
- nauczanie takie przynosi efekty,
- wyposażenie osób Głuchych w powyższą wiedzę i umiejętności z zakresu JPJO prowadzi do poprawy ich wypowiedzi w języku polskim.

Oznacza to, że stan polszczyzny Głuchych, z którym boryka się edukacja niesłyszących, nie jest wynikiem braku zdolności i potencjału uczących się – jest wynikiem nieprzystającego do ich potrzeb językowych systemu edukacji.

Porównanie wyników grupy lektoratowej i licealistów wskazuje na to, że nauczanie metodami JPJO przynosi lepsze wyniki niż stosowanie metod, na których oparta jest edukacja niesłyszących:

- progres grupy uczniów szkół średnich (ok. 10%) – po 420 godzinach (3 latach) nauki języka polskiego w szkole średniej (program wszystkich przedmiotów oparty na języku polskim),
- progres grupy pilotażowej (ok. 20%) – po 120 godzinach (1 rok) nauki na lektoratach metodami JPJO (spotkania 2 razy w tygodniu).

W trakcie lektoratów zaobserwowano, że największe problemy sprawiają użytkownikom języka migowego te zagadnienia polszczyzny, które są wyrażane w języku migowym w sposób pozawerbalny (na przykład poprzez środki niemanualne) bądź podlegające mechanizmom gramatycznym odbiegającym od tych, którymi dysponuje polszczyzna (na przykład modulacje). Jednak

w pisemnych pracach uczestników lektoratów nie zgromadzono materiałów świadczących o regularnym włączaniu w wypowiedzi polskojęzyczne zapożyczeń z języka migowego (nie obserwuje się np. rozczepiających<sup>10</sup> wtrąceń retorycznych, topikalizacji, wyrzucania wykładników pytania na koniec zdania itp.). Analizy tekstów pisanych wykazały natomiast bardzo wyraźne typy błędów leksykalnych i gramatycznych charakterystycznych dla Głuchych Polaków uczących się języka polskiego, do których należy nieregularne (niesystematyczne i przypadkowe) stosowanie reguł związanych z rekcją (czasownika i przyimka), rodzajem gramatycznym, oznaczaniem czasu, liczby i osoby w czasownikach, fleksją zaimka. Każda grupa obcokrajowców przejawia podobne, a charakterystyczne dla swojej grupy językowej, profile błędów popełnianych w polszczyźnie.

Historia surdopedagogiki pełna jest implementacji nowych metod, których wprowadzanie przychodziło słyszącym bardzo łatwo. Sytuacja taka sprawia, że niezgodniony z samymi zainteresowanymi eksperyment na społeczności Głuchych odbywa się już od ponad 200 lat i trwa nadal. Dlatego też postulowane podejście metodyczne powinno być ofertą dla niesłyszących, z której skorzystają, jeżeli będą do niej mieli przekonanie. Metoda wymaga dalszych udoskonaleń i poszukiwań, a jej nowością jest zaproponowanie Głuchym lekcji języka polskiego jako obcego (lekcji nieobjętych podstawą programową) – zaproponowanie nauczania dwujęzycznego.

### ***Post scriptum***

1. Głusi, którzy ukończyli kurs podjęli się oceny udziału w nim, co można znaleźć na portalu [www.youtube.com](http://www.youtube.com) pod hasłem: Rozmowy o nauce języka polskiego I i II.
2. Przedstawiony w powyższym artykule zarys rozważań, badań i wniosków został szczegółowo opisany w rozprawie doktorskiej Justyny Kowal *Język polski jako obcy w nauczaniu Milczących Cudzoziemców. Analiza możliwości wykorzystania metod nauczania języka polskiego jako obcego w edukacji niesłyszących* (Wrocław 2011), promowanej przez prof. dr hab. Annę Dąbrowską z Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego.

### **Bibliografia:**

1. J. Cummins, M. Swain, *Bilingualism in education: Aspects of theory, research, and practice*, Essex UK 1986.

<sup>10</sup> *Struktury gramatyczne w językach migowych polegające na wtrącaniu w wypowiedzi narracyjne wykładników pytania*. Por. P. Tomaszewski, M. Bielak, P. Rosik, *Podstawy Polskiego Języka Migowego*, Wydawnictwo: Zarząd Główny Polskiego Związku Głuchych, Warszawa 2009.

2. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław 2003.
3. M. Januszewicz, M. Jura, J. Kowal, *Akty mowy czy/i akty migania? Języki i kultury w kontakcie*, [w:] tom pokonferencyjny 42 Konwersatorium Język a Kultura, Karpacz, czerwiec 2010 (w przygotowaniu).
4. R. Johnson, *Language in Deaf Education*, Gallaudet University, Washington D.C. 1989.
5. R. Johnson, S. Liddell, C. Erting, *Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education*, Gallaudet Research Institute, Washington D.C. 1989.
6. W. Klein, *Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańsk 2007.
7. H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2001.
8. J. Kowal, *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.
9. S. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, 1981, za: <http://www.sdkrashen.com> (data dostępu: 04.05.2011).
10. S. Krashen, , *Principles and practice in second language learning*, Oxford 1982, za: <http://www.sdkrashen.com/> (data dostępu: 04.05.2011).
11. E. Lipińska, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków 2003.
12. E. Lipińska, *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków 2006.
13. S. Mashie, *Educating Deaf Children Bilingually, Pre-College Programs*, Gallaudet University, Washington DC 1995.
14. P. Płusa, *O niektórych tendencjach podejścia kognitywnego w glottodydaktyce*, [w:] *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców*, red. B. Ostromecka-Fraćzak, Łódź 1998.
15. *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół obowiązująca od roku 2009/10*, Warszawa 2009.
16. K. Svartholm, *Second language learning in the deaf*, [w:], *Bilingualism in deaf Education: Proceedings of the International Conference on Bilingualism in*

*Deaf Education*, Stockholm, Vol. 27., red. I. Ahlgren, K. Hyltenstam, Hamburg 1994. P. Tomaszewski, *Polski język migowy w nauczaniu dwujęzycznym dzieci głuchych*, [w:] „*Studia Pragmalingwistyczne*” 2005, nr 4.

17. P. Tomaszewski, M. Bielak, P. Rosik, *Podstawy Polskiego Języka Migowego*, Zarząd Główny Polskiego Związku Głuchych, Warszawa 2009.

Małgorzata Januszewicz

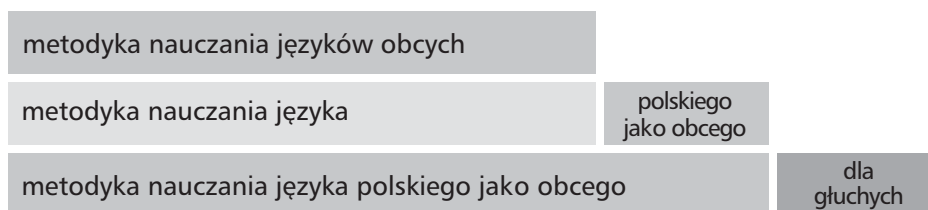
## Rola sprawności czytania i pisania w nauczaniu głuchych języka polskiego jako obcego

### Wprowadzenie

Lektoraty języka polskiego jako obcego dla głuchych różnią się od lektoratów dla słyszących pod wieloma względami. Język wyjściowy nauczanej grupy to polski język migowy (PJM), czyli język o modalności wizualno-przestrzennej, a głusi są mniejszością językowo-kulturową. Ma to ogromny wpływ na proces nauczania głuchych i uczenia się przez nich języka polskiego jako obcego.

### Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego dla głuchych

Nauczanie głuchych języka polskiego jako obcego powinno przebiegać zgodnie z metodyką nauczania języków obcych<sup>1</sup> oraz metodyką nauczania języka polskiego jako obcego<sup>2</sup>, z uwzględnieniem specyfiki nauczanej grupy i jej języka wyjściowego (preferowanego), tj. głuchych i polskiego języka migowego (PJM). W związku z powyższym warto krytycznie spojrzeć na to, co ma do zaoferowania literatura przedmiotu i przeanalizować zagadnienie przez pryzmat potrzeb nauczanej grupy. Celem jednakże nie jest znalezienie braków istniejących opracowań, lecz wykorzystanie dorobku metodyki języków obcych (JO) i języka polskiego jako obcego (JPJO) w celu wyodrębnienia metodyki nauczania języka polskiego jako obcego dla głuchych (JPJODG), co poglądowo przedstawia rys.1. Metodyka JPJO czerpie bowiem z metodyki JO, dodając aspekty wynikające ze specyfiki nauczanego języka – języka polskiego, a metodyka JPJODG czerpie z metodyki JPJO, dodając aspekty wynikające ze specyfiki nauczania głuchych i modalności ich języka wyjściowego (preferowanego), tj. modalności wizualno-przestrzennej.



Rys. 1. Schemat przedstawiający zależności między metodyką nauczania języków obcych (JO), metodyką nauczania języka polskiego jako obcego (JPJO) a metodyką nauczania języka polskiego jako obcego dla głuchych (JPJODG).

<sup>1</sup> H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2009.

<sup>2</sup> E. Lipińska, A. Seretny, *ABC nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005.

Można już śmiało stwierdzić, że rodzi się metodyka nauczania JPJODG. Powstają prace magisterskie i doktorskie związane z nauczaniem głuchych języka polskiego, zbierane i analizowane są korpusy błędów popełnianych przez głuchych. To wszystko w przyszłości zaowocuje rzetelną i spójną metodyką JPJODG, a także opracowaniem zbioru trudnych miejsc polszczyzny dla głuchych<sup>3</sup>.

### Sprawności na lektoracie JPJODG

Podstawowy kurs JPJO dla głuchych według koncepcji Justyny Kowal to w pierwszym etapie przede wszystkim kurs gramatyczny mający na celu usystematyzowanie wiedzy i wprowadzenie zagadnień z poziomu B1<sup>4</sup>. Kolejną ważną różnicą jest ograniczenie nauczanych i doskonalonych sprawności do dwóch: czytania i pisania.<sup>5</sup>

Warto jednak pamiętać, że nie trzeba odrzucać wszystkich materiałów dostępnych na rynku glottodydaktycznym przeznaczonych w zamyśle autorów do doskonalenia sprawności słuchania i mówienia – materiały te, po drobnych zmianach, można z powodzeniem wykorzystać do doskonalenia sprawności czytania lub pisania. J. Kowal podkreśla znaczenie sprawności słuchania i mówienia i sugeruje, że „rolę, jaką pełnią one w procesie komunikacji, można i należy w nauczaniu niesłyszących w miarę możliwości przenosić na sprawności związane z czytaniem i pisaniem”.<sup>6</sup>

Należy też krytycznie przeglądać dostępne na rynku glottodydaktycznym materiały przeznaczone do doskonalenia sprawności czytania i pisania, mając na uwadze specyfikę nauczanej grupy i jej języka wyjściowego (PJM). Nie wszystkie bowiem tematy poruszane w tekstach czy zadaniach pisemnych przystają do potrzeb głuchych, a zgodność przekazywanych treści z potrzebami nauczanej grupy to jedna z najważniejszych zasad skutecznego nauczania języków obcych.

W związku z tym, że nauczanie głuchych znacząco różni się do nauczania słyszących, ale odbywa się w obrębie metodyki nauczania języków obcych i metodyki JPJO i z nich czerpie, warto spojrzeć na teoretyczne podstawy nauczania omawianych sprawności, by następnie przedstawić kilka przykładów i wykorzystanych na lektoracie tekstów i zadań<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> Pierwsza próba wskazania takich miejsc pojawia się w pracy Justyny Kowal, por. J. Kowal, *Język polski jako obcy w nauczaniu milczących cudzoziemców. Analiza możliwości zastosowania metod nauczania języka polskiego jako obcego w edukacji osób niesłyszących*, rozprawa doktorska pod kier. prof. dr hab. A. Dąbrowskiej (maszynopis), Uniwersytet Wrocławski 2011, str. 158–163.

<sup>4</sup> Oznaczenie poziomu według zasad Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (ESOKJ), tamże, s. 139–142.

<sup>5</sup> Tamże, str. 144–145

<sup>6</sup> Tamże, str. 144–145

<sup>7</sup> Rozważania i obserwacje przedstawione w tekście pochodzą z lektoratów języka polskiego jako obcego prowadzonych od 2009 r. w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego z inicjatywy Justyny Kowal i dzięki wsparciu Dyrekcji Szkoły. Lektorzy to Justyna Kowal, Małgorzata Januszewicz i Marcin Jura.



## Sprawność czytania na lektoracie JPJODG

Jak piszą Anna Seretny i Ewa Lipińska, „proces czytania w języku obcym jest w zasadzie podobny do tego w języku rodzimym, z tą tylko różnicą, że na poziomie interakcji czytelnik – tekst mogą ujawnić się pewne różnice wynikające z odmiennych doświadczeń kulturowych”<sup>8</sup>. Ponadto „uczniowie dużo i chętnie czytający w języku rodzimym (czy w innym języku obcym) osiągają wyższą sprawność czytelniczą w języku docelowym niż ci, którzy takiego nawyku nie mają”<sup>9</sup>.

Co ważne w kontekście powyższych rozważań, głusi nie czytają w języku rodzimym. Nie czytają tekstów w swoim języku preferowanym, czyli PJM, gdyż takich po prostu (w powszechnym użyciu) nie ma<sup>10</sup>. E. Lipińska i A. Seretny przywołują także dane, według których „czytanie zajmuje drugie miejsce wśród sprawności językowych człowieka wykorzystywanych w procesie przyswajania języka obcego – pierwsze oczywiście przypada słuchaniu”<sup>11</sup>. W kontekście nauczania głuchych (o różnym stopniu ubytku słuchu) także na te dane należy spojrzeć przez pryzmat specyfiki nauczanej grupy.

Co ważne, doskonaląc sprawność czytania, należy pamiętać o podstawowej zasadzie, a mianowicie nie należy wprowadzać czytania jako celu samego w sobie. Każde zadanie z tekstem musi mieć jakiś cel i musi być na coś ukierunkowane<sup>12</sup>.

Ważne jest także zaznajomienie grupy z technikami wykorzystywanymi w pracy z tekstem, gdyż z wieloma typami zadań uczący się spotykają się po raz pierwszy, a niezajomość technik i strategii pracy z tekstem nie powinna być przyczyną niepowodzeń w doskonaleniu tej sprawności. Warto w związku z tym wyjaśniać uczącym się, jaki typ czytania (rozumienia) jest ćwiczony w danym momencie (np. rozumienie globalne, selektywne lub szczegółowe), gdyż zapobiega to frustracji związanej np. z niezrozumieniem wszystkich słów. Motywacja uczących się wzrośnie, gdy przekonają się, że wiele tekstów nie wymaga zrozumienia

<sup>8</sup> E. Lipińska, A. Seretny, dz. cyt., s. 188.

<sup>9</sup> Tamże, s. 190.

<sup>10</sup> Należy rozróżnić dwie sprawności receptywne w językach fonicznych: słuchanie i czytanie. Analogiczne rozróżnienie możliwe będzie w przypadku języków wizualno-przestrzennych dopiero w chwili, gdy powszechne stanie się zapisywanie i czytanie tekstów migowych w notacji, np. SignWriting. Podobnie jednak jak dla języków fonicznych naturalne jest mówienie, tak dla języków wizualno-przestrzennych naturalne jest miganie. Każdy zapis czy sposób notacji jest wtórny wobec języka naturalnego, czy to fonicznego, czy wizualno-przestrzennego.

<sup>11</sup> E. Lipińska, A. Seretny, dz. cyt., s. 188.

<sup>12</sup> H. Komorowska, dz. cyt., s. 226.

każdego słowa w tekście, lecz tylko ogólnego sensu tekstu, co w istocie oznacza: aż ogólnego sensu<sup>13</sup>. Jak przypominają E. Lipińska i A. Seretny, „uczący się nie musi znać wszystkich słów, żeby zrozumieć czytany tekst”<sup>14</sup>. Warto więc, a wręcz trzeba, uczyć strategii czytania tekstów, gdyż przyczynia się to także do zwiększenia autonomii procesu uczenia się języka obcego. Jeśli uczący się będzie wiedział, jak należy czytać i na lektoracie przekona się, że potrafi to robić, to tym chętniej będzie czytać także poza sytuacją lekcyjną.

Pracując z tekstem, nie należy ograniczać się do sprawdzenia poprawności wykonanych zadań. Wspólna analiza zadania i próby odpowiedzi na pytania typu: dlaczego tak, dlaczego taka odpowiedź, dlaczego tak myślisz (nie tylko w sytuacji błędnej odpowiedzi, ale też poprawnej) uczą pracy z tekstem i strategii czytania. Pomagają grupie zrozumieć istotę popełnionego błędu i, co najważniejsze, samodzielnie go poprawić (lub upewnić się co do poprawności dobrej odpowiedzi), pomagają też lektorom zrozumieć przyczyny pojawiania się pewnych błędów, a tym samym zdobywać wiedzę o trudnych miejscach w nauczaniu głuchych języka polskiego (i poszczególnych sprawności). Takie działanie jest także przykładem łączenia doskonalenia sprawności czytania z nauczaniem podsystemu języka, jakim jest gramatyka.

### **Sprawność pisania na lektoracie JPJODG**

Jak piszą E. Lipińska i A. Seretny, „pisanie jest sprawnością najtrudniejszą do opanowania” oraz „komunikujemy się tylko w 9% poprzez pisanie”<sup>15</sup>, a także „nie jest to czynność naturalna nawet w języku ojczystym”<sup>16</sup>. Jednak sprawność pisania i pismo odgrywają na lektoracie języka polskiego jako obcego dla głuchych rolę szczególną. Przede wszystkim wspomniane proporcje (komunikacja w 9% przez pismo) zostają na lektoracie JPJODG odwrócone<sup>17</sup>. Dzieje się tak, gdyż „dla niesłyszących pismo jest jedyną drogą do opanowania polszczyzny, jest zatem koniecznością. Należy jednak podejść do tego w sposób strukturalny i przede wszystkim wyposażyć uczących się w wiedzę o budowaniu tekstów”<sup>18</sup>.

<sup>13</sup> Na lektoracie JPJODG niezwykle ważne jest ciągle motywowanie uczących się. Przedstawienie tej samej sytuacji (nie rozumiem 15 słów z tekstu – powód do frustracji) z innego punktu widzenia (rozumiem 90% tekstu, wiem, o czym jest tekst, rozumiem główne przesłanie – działanie motywujące) sprawia, że uczący się nabierają większej pewności siebie i ich chęć dalszej nauki wzrasta.

<sup>14</sup> E. Lipińska, A. Seretny, dz. cyt., s. 200.

<sup>15</sup> Tamże, s. 227.

<sup>16</sup> Tamże, s. 243.

<sup>17</sup> J. Kowal, dz. cyt., s. 147.

<sup>18</sup> Tamże, s. 150.

Pisanie jest jedną z dwóch sprawności doskonalonych na lektoracie (nie kształci się, jak zostało wyjaśnione wyżej, słuchania ani mówienia), lecz poza sprawnością autonomiczną pełni także rolę sprawności pomocniczej (wspierającej). Jest to „wykorzystywanie pisania jako środka pomocnego w utrwalaniu nowego materiału leksykalnego i strukturalnego”<sup>19</sup>. Trzeba podkreślić, że wszelka aktywność językowa głuchych w języku docelowym na lektoracie JPJODG odbywa się przede wszystkim w formie pisemnej, stąd szczególne jest znaczenie pisania właśnie jako sprawności pomocniczej.

### **Pisanie jako sprawność pomocnicza**

Nauczanie głuchych różni się od nauczania słyszących tym, że na lektoracie nie ćwiczy się sprawności mówienia, ale nie oznacza to, że należy zrezygnować ze swobodnej produkcji językowej. Jak pisze J. Kowal, „(...) ze specyfiki niesłyszących jako uczących się JPJO wynika dużo niższy kontakt z językiem bezpośrednich rozmów niż to ma miejsce w grupach, w których uczą się słyszący obcokrajowcy” oraz to właśnie „pismo musi zastąpić i pisemne, i ustne gatunki językowe w języku polskim używanym przez Głuchych”<sup>20</sup>.

W miejsce mówienia można i trzeba więc wkomponować pisanie, pamiętając o tym, że pisanie jako sprawność pomocnicza różni się od pisania jako sprawności autonomicznej, podczas której doskonalili się np. pisanie tekstów użytkowych, których na lektoracie oczywiście także nie powinno zabraknąć. Aby doskonalenie pisania autonomicznego było owocne, należy je przeprowadzać zgodnie z pewnymi zasadami, to znaczy pisanie samodzielne poprzedzić prezentacją reguł, wzorca, ćwiczeniami wstępnymi i pisanem kontrolowanym. Przestrzega się lektorów przed pisanem z powietrza, czyli bez żadnego przygotowania<sup>21</sup>.

Jednak w przypadku pisania jako sprawności pomocniczej na lektoracie JPJODG to właśnie pisanie z powietrza, czyli bez planowania, bez dłuższego zastanowienia, bez prezentacji reguł przynosi najlepsze rezultaty, uczący się przyzwyczajają się bowiem do konieczności napisania przynajmniej kilku zdań na dowolny temat i nabierają przekonania, że są w stanie wypowiedzieć się pisemnie. Należy wykorzystywać potencjał pisania jako sprawności pomocniczej, czyli w praktyce starać się na lektoracie pisać bez przygotowania i pisać często, ale krótkie teksty.

<sup>19</sup> H. Komorowska, dz. cyt., s. 206.

<sup>20</sup> J. Kowal, dz. cyt., s. 147.

<sup>21</sup> E. Lipińska, A. Seretny, dz. cyt., s. 242.

Oczywiście tematy takich krótkich zadań pisemnych, przeprowadzanych najczęściej na początku zajęć i pełniących funkcję rozgrzewki językowej, muszą odpowiadać potrzebom i zainteresowaniom grupy, im temat bliższy uczącym się (lub kontrolersyjni, zaskakujący, śmieszny), tym większa szansa na to, że grupa będzie pisać chętniej. Podczas lektoratów sprawdziła się następująca technika: na początku każdego zajęcia grupa pisała krótką wypowiedź na konkretny temat (około 5–10 minut), w trakcie zajęć lektor towarzyszący<sup>22</sup> sprawdzał teksty, a podczas ostatnich 5–10 minut zajęć następowało omówienie i wspólna analiza i poprawa błędów<sup>23</sup>. Tematów do pisemnej rozgrzewki językowej mogą brzmieć następująco:

1. Wyobraź sobie, że przyjeżdża do Ciebie na weekend koleżanka z innego miasta lub innego kraju. Chcesz pokazać jej Wrocław – gdzie pójdziecie, co jej pokażesz, co będziecie robić?
2. Wyobraź sobie, że jesteś prezydentem Wrocławia. Co byś zmieniła w mieście?

Natomiast poniżej przedstawiam wypowiedzi kursantek:

### Zadanie 1.

*A: Chcę pokazać jej Stary Rynek, Hala Ludowa, Wyspa Słodowa, Tumski Ostrów i szkoła dla Głuchych i PZG. Jeśli ta osoba kocha zwierzę to razem pójdziemy do Zoo. W czasie wolnym pójdziemy na basen, byśmy opalać się i pływać. Będę starała się, aby ta osoba poznała piękno we Wrocławiu i ludzi. Możemy robić wycieczkę rowerową, byśmy szukali i robili najwięcej zdjęć krasnoludek, bo to przyjemna i ciekawa zabawa.*

*B: Będę jej pokazała rynek i Zoo, pasaż grunwaldzki, magnolia, arkady wrocławskie, hala ludowa. Będziemy pójść na aqua park by pływać i się bawić. Zrobimy sobie zdjęcie. A wieczorem ze znajomymi do baru na rynku by pić piwo. I też do kina na pt „Szybcy i wściekli”.*

### Zadanie 2.

*A: Gdybym była prezydentem Wrocławia to najpierw zmianą w przepisie na ostro, czyli będzie mandat jak ktoś wyrzuci śmieci na ulicę. Mandat będzie 1000zł – 1500zł. Kupa psa też koniecznie wyrzuci do specjalnego pojemnika dla psa i kota, bo inaczej dostanie mandat na wysokość 500zł – 1000zł. Oraz likwidacja dyskryminacji inności w publiczności. W każdej szkole jest*

<sup>22</sup> Dotychczasowe kursy dla głuchych w SJPIK UW r prowadzone były przez dwoje lub troje lektorów. Podczas zajęć zwykle jedna osoba pełniła rolę lektora prowadzącego, a druga lektora wspierającego.

<sup>23</sup> Ważna jest także techniczna strona takiego ćwiczenia. Pusta kartka A4 może działać demotywująco (lub, co nie zawsze jest pożądane, zachęcać do wypełnienia całej wolnej przestrzeni), natomiast jeśli uczący się dostaną małą kartkę z tematem wypowiedzi i przygotowaną przestrzenią do zapisania na około 100–120 słów, to działa to z jednej strony motywująco na osoby mające problem z pisaniem, a z drugiej zapobiega niepożądanemu „rozpisaniu się” osób, które piszą chętnie i dużo.

*obowiązkowo przedmiot języka migowego oraz dwujęzyczności w szkole dla głuchych.*

*B: Jak będę została prezydentem Wrocławia to bym zmieniła nowy PKP i PKS w mieście oraz dziurawe ulicy. I też obowiązuję, że głusi dostają pracę bez problemu nawet wszystko i będą mieli świetny warunek oraz więcej impreza dla głuchych.*

Warto przygotować także tematy bezpośrednio związane ze środowiskiem głuchych lub językiem migowym, co zwiększa szansę na to, że także osoby piszące mało i niechętnie owocnie wykonają zadanie, którego temat jest bezpośrednio związany z ich życiem, językiem, kulturą<sup>24</sup>, np.:

3. Wyobraź sobie, że organizujesz na Uniwersytecie Wrocławskim festiwal dotyczący Głuchych i polskiego języka migowego. Masz do dyspozycji 3 dni. Jak będzie wyglądać festiwal, co zaplanujesz, kogo zaprosisz?

Jedna z kursantek wypowiedziała się na powyższy temat w sposób następujący:

*Organizuję na Uniwersytecie Wrocławskim festiwal dotyczący Głuchych i polskiego języka migowego. Festiwal będzie wyglądać wykład o głuchych i PJM, dyskusja o życiu głuchych. Zaplanuję herbatę, kawę i ciasto dla wszystkich. Zaproszę wszystkim głuchych i słyszących, którzy znają j. migowego. Będzie kamera i pytanie, itd.*

Potencjał pisania jako sprawności pomocniczej wykorzystać można także w zadaniach typu: pisanie zdań z wykorzystaniem danego słowa lub konstrukcji, dokańczanie zdań, które wymuszają użycie danej konstrukcji, pisanie w notatkach lub na tablicy, wzajemne sprawdzanie przez uczących się napisanych zdań, wspólne sprawdzanie i analizowanie zdań na forum grupy pod kierunkiem nauczyciela. Gramatyczny profil kursów dla głuchych sprzyja łączeniu sprawności czytania lub pisania z nauczaniem podsystemu języka – gramatyki, co ma miejsce w przypadku wykorzystania powyższych technik.

Owocna i skuteczna, zwłaszcza przy mniejszej grupie, jest wspólna praca przy tablicy. W dwuosobowej grupie każda osoba na swojej części tablicy zapisuje zdania lub konstrukcje (w zależności od wprowadzanego materiału), a następnie wspólnie analizuje się kolejne przykłady. Zwykle sami uczący się po zasygnalizowaniu przez lektora, że w zdaniu jest błąd, sami go odnajdują

<sup>24</sup> Cenną obserwacją jest to, że także przytoczone wyżej przykłady tematów (Co pokażesz koleżance we Wrocławiu, Jesteś prezydentem Wrocławia), w zamyśle lektorki niezwiązane z tematem społeczności głuchych i językiem migowym, dla kursantek stały się pretekstem do wypowiedzi na temat problemu dwujęzyczności czy trudności w znalezieniu satysfakcjonującej pracy przez głuchych. Daje to lektorom obraz tego, o czym uczący się chcą lub mają potrzebę pisać.

i poprawiają. Często też uczący się widzą i poprawiają błędy w zdaniach swoich kolegów, co działa na nich motywująco. Rzadko zdarza się, że to lektor musi podać poprawną formę, a jeśli zachodzi taka konieczność, to poprzedzone jest to przypomnieniem reguł.

Oderwanie uczących się od ławek i pozornie niepotrzebne zajmowanie czasu pisaniem tego samego na tablicy, a potem przepisywanie poprawionych konstrukcji i komentarzy do zeszytów przerzuca ciężar nauki na uczących się, tj. przyczynia się do autonomizacji procesu nauczania. Pracuje się bowiem na zdaniach autorstwa samych uczących się i to oni piszą, wspólnie poprawiają i analizują konstrukcje pod kierunkiem lektorów. Umożliwia to ponadto wspólne analizowanie błędnych (lub poprawnych) konstrukcji na forum grupy i niewątpliwie zapobiega monotonii lekcji.

### **Pisanie jako sprawność autonomiczna**

Zasygnalizowana powyżej konieczność doskonalenia pisania jako sprawności autonomicznej w formie pisania tekstów użytkowych jest niezaprzeczalna. Trzeba jednak mieć na uwadze, że podobnie jak w przypadku sprawności czytania, głusi nie piszą w swoim J1, czyli w PJM<sup>25</sup>, a każde pisemne działanie językowe przebiega w języku docelowym, czyli języku polskim. E. Lipińska i A. Seretny piszą, że „(...) trudno sobie wyobrazić osobę wykształconą, która by nie umiała komunikować się pisemnie, a skoro lepiej czy gorzej robi to w języku ojczystym, nie ma powodu, aby nie uczyć i nie rozwijać tej umiejętności w języku docelowym”. Należy jednak pamiętać o sytuacjach, gdy sprawność pisania nie stanowi „automatycznego transferu umiejętności znanej z J1 do J2”, a tak dzieje się w przypadku osób, które na co dzień nie piszą.<sup>26</sup> Należy mocno podkreślić, że nauczanie sprawności czytania i pisania tym różni się od nauczania słyszających, że głusi nie przenoszą nawyków i wzorców z J1 na J2, ponieważ w swoim J1 (PJM) nie piszą ani nie czytają. Ma to zasadnicze znaczenie podczas pisania tekstów użytkowych i doskonalenia wybranych gatunków, np. życzeń, pozdrowień itd.<sup>27</sup>, gdyż nie zawsze gatunek występujący w języku polskim występuje w języku pierwszym<sup>28</sup>. Jak podkreśla J. Kowal, „niemożliwa jest zatem kontrastywna

<sup>25</sup> Jako pisania w PJM nie należy traktować tekstów, które głusi piszą, używając polskiej leksyki i składni PJM.

<sup>26</sup> E. Lipińska, A. Seretny, dz. cyt., s. 235

<sup>27</sup> M. Januszewicz, M. Jura, J. Kowal, *Akty mowy czy/i akty migania? Języki i kultury w kontakcie*, [w:] tom pokonferencyjny 42 Konwersatorium Język a Kultura, Karpacz, czerwiec 2010 (w przygotowaniu).

<sup>28</sup> Warto podkreślić, że wraz z rozwojem techniki coraz częstsze staje się wysyłanie (np. przez telefon komórkowy lub komunikator) nagrań video z wypowiedzią w PJM, co niewątpliwie przyczynia się do wykształcania się w PJM pewnych gatunków tekstów.

metoda nauczania posługiwania się tymi aktami i dlatego ich nauczanie wymaga więcej czasu”.<sup>29</sup>

### **Integrowanie sprawności czytania i pisania**

Poniżej przedstawiam zadanie, którego celem jest próba zintegrowania sprawności czytania i pisania. E. Lipińska podkreśla, że chcąc znaleźć „sprawnościową parę” dla pisania, należałoby wskazać właśnie czytanie ze zrozumieniem<sup>30</sup>. Lektura długiego, autentycznego i niepreparowanego tekstu, tj. artykułu z portalu gazeta.pl, staje się bodźcem do dłuższej wypowiedzi pisemnej. Oprócz tekstu, uczący się mają do dyspozycji wyrażenia pomocne w sformułowaniu swojego zdania na poruszony w artykule temat. Poniżej przedstawiam materiały do zadania, tj. tekst artykułu, pomocne wyrażenia w tabeli i zadanie pisemne.

### **Unia nawet lekcje odrabia**

Dominika Wantuch, Olga Szpunar, Kraków

2011-05-19

SMS kosztuje 1,23 zł. Uczeń wysłał go i ma z głowy zadanie domowe. Odrobi go za niego osoba pracująca w serwisie Korker.pl, który dofinansowała Unia Europejska. – To żart?! – pytają nauczyciele. Są już: korepetycje online z nauczycielem, wysyłanie odpowiedzi e-mailem, ale odrabiania zadań za pieniądze – tego chyba jeszcze nie było.

Korker.pl działa od niedzieli. Portal założyła 30-letnia Diana Drozda, absolwentka Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. – Mam potencjał, by poradzić sobie w biznesie – mówi „Gazecie”. I chce sobie radzić, odrabiając zadania domowe za uczniów. Z serwisu mogą korzystać uczniowie podstawówek, gimnazjów i liceów. Dianie Drozdzie do rozwiązywania zadań udało się zatrudnić 15 korepetytorów, ale szuka kolejnych: głównie wśród studentów i nauczycieli. Za odrabianie zadań nie dostaną pieniędzy, ale za to – jak podkreśla założycielka portalu – będą mogli się tam zareklamować. Uczniowie mogą oceniać każdego i na tej podstawie powstanie ich ranking. Najlepsi – w przyszłości – za pracę w Korkerze mają otrzymywać wynagrodzenie. Korepetytorzy są wymienieni z imienia i nazwiska.

Od niedzieli kilkanaście osób wysłało zadania do rozwiązania, a kilkaset wypełniło deklarację, że chce korzystać z serwisu. – To alternatywa dla tych, których nie stać na drogie korepetycje. Ich ceny sięgają 60 zł za godzinę, tymczasem

<sup>29</sup> J. Kowal, *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.

<sup>30</sup> E. Lipińska, *Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2000, nr 5, s. 10.

korzystający z portalu uczniowie za złotówkę z groszami razem z odpowiedziami otrzymają wyjaśnienie, jak należało rozwiązać zadanie – tłumaczy Drozda. I jest przekonana, że dzieci nie zadowolą się odrobioną pracą, ale przeczytają przesłane im wyjaśnienia. – A nawet gdyby nie, dobre jest już to, że pomyślały o zadaniu domowym dzień wcześniej, a nie będą go odpisywać na szkolnym korytarzu 15 minut przed lekcją – przekonuje. W swoim pomysle nie widzi nic niestosownego, ale przyznaje, że opinie słyszała różne.

Serwis powstał dzięki dotacji z Unii Europejskiej. Na jego rozruch Diana Drozda otrzymała 40 tys. zł w ramach projektu „Wsparcie oraz promocja przedsiębiorczości i samozatrudnienia” z programu operacyjnego „Kapitał ludzki”.

– To jakiś żart? – pyta Gabriela Olszowska, dyrektor gimnazjum nr 2 w Krakowie. I dodaje: – Nie mogę uwierzyć, że Unia płaci za odrabianie prac domowych za uczniów. Chciałabym wiedzieć, gdzie są ci, którzy zdecydowali o dofinansowaniu tego genialnego pomysłu? Są w Nowym Sączu. To Agencja Rozwoju Regionalnego S.A. W specjalnym konkursie została wybrana przez Małopolski Urząd Pracy do rozdysponowania pieniędzy na rozwój przedsiębiorczości. W biznesplanie Diana Drozda napisała, że chce stworzyć portal edukacyjny „służący wymianie wiedzy i rankingowaniu korepetytorów”.

Marcin Wygoda z sądeckiej agencji: – Komisja uznała, że pani Drozda ma bardzo dobry pomysł na biznes. Na pytanie, czy nie jest sprzeczny z etyką, odpowiada: – W biznesplanie nie było bezpośrednio mowy o odrabianiu zadań za uczniów, ale każdy ma prawo rozszerzyć swoją działalność. Działalność Korkera nie jest sprzeczna z prawem – zaznacza.

Janusz Majcherek, filozof, publicysta, wykładowca Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, jest zdumiony, że Unia dofinansowuje taki pomysł: – To projekt, którego zakamuflowanym, ale oczywistym celem jest komercyjne zarabianie na słabości polskiej szkoły.

Coś tu jest nie w porządku – uważa. Przyznaje, że jako nauczyciel styka się z niesamodzielnie pisanymi pracami. Dlatego jego studenci, pod rygiorem karnej odpowiedzialności, piszą oświadczenia, że przygotowali je samodzielnie.

Jak przed niesamodzielnie odrabianymi zadaniami mogą się bronić szkoły? Majcherek:

– Albo w ogóle z nich zrezygnować, tak jak na Zachodzie, albo zapomnieć o zadawaniu prac opartych na faktografii. W dobie internetu, gdzie można znaleźć wszystko, takie zadania są pozbawione sensu. Jeśli szkoła musi zadawać,



powinna wymagać od uczniów prac mających charakter samodzielnej analizy. Łatwo sprawdzić, czy zostały napisane samodzielnie – wystarczy zadać kilka pytań.

Źródło: <http://wyborcza.pl/1,75478,9623288.html>

Co o portalu sądzą rodzice?

Pan Adam z Krakowa, ojciec ośmiolatka: – Rodzicie pomagają dzieciom przy zadaniach domowych. Nie udawajmy – wielu rozwiązuje je za dzieci. Jeśli nie potrafią, można się uciec po pomoc do portalu. Nie widzę w tym nic złego. Tym bardziej że, prace domowe nie są najważniejszym kryterium oceny ucznia.

Grzegorz Strzeboński z Krakowa, ojciec dwóch córek, porównuje go do nauki jazdy samochodem na play station: – Dzieci, płacąc za rozwiązanie zadań za pośrednictwem Internetu, niczego się nie uczą. Otrzymają pozorną pomoc, która zamiast pomóc im się rozwijać, ograniczy je. Jest pierwszym krokiem do kombinowania w przyszłości.

A co Ty myślisz o tym pomysle? Napisz swój komentarz (180 słów). Wykorzystaj wybrane zwroty z tabeli.

*według mnie..., uważam, że..., sądzą, że..., jestem zdania, że..., po pierwsze..., po drugie..., po trzecie..., poza tym..., warto pamiętać, że..., podsumowując..., z jednej strony..., z drugiej strony...*

Warto podkreślić, że dwie uczestniczki kursu uczestniczące w kursie, jedna pisząca chętnie i dużo na każdy temat, a druga pisząca mało i niechętnie, wykonały z powodzeniem powyższe zadanie, czego owocem był dłuższy tekst ich autorstwa z wyrażeniem opinii na poruszony w artykule problem. Obie kursantki samodzielnie zaznaczyły w tekście nowe, niezrozumiałe słowa, a były to, w przypadku osoby o nieco wyższej biegłości w czytaniu i pisaniu: potencjał, deklaracja, alternatywa, komercyjne, zakamuflowany, stykać się z, pod rygorem, faktografia, a w przypadku drugiej kursantki, która czyta i pisze rzadziej i mniej chętnie: potencjał, ranking, alternatywa, niestosowny, dotacja, rozdysponować, rankingowanie, spreczny, rozszerzyć, zakamuflowany, komercyjne, pod rygorem, stykać się z, pozbawiony sensu.

## Podsumowanie

Lektoraty JPJODG wpisują się zarówno w metodykę nauczania języków obcych, jak i w metodykę nauczania języka polskiego jako obcego, ale charakteryzują się pewnymi znaczącymi różnicami wynikającymi ze specyfiki nauczanej grupy,

tj. społeczności głuchych i wizualno-przestrzennej modalności ich języka wyjściowego (preferowanego) – PJM, w przeciwieństwie do fonicznej modalności języka docelowego, czyli języka polskiego. Podstawowy kurs JPJODG to przede wszystkim kurs gramatyczny, doskonalący równoległe dwie sprawności: czytanie i pisanie. Należy mieć jednak na uwadze, że w przypadku nauczania głuchych umiejętności w zakresie tych sprawności nie są prostym przełożeniem z J1 na J2, a pewne gatunki doskonalone na zajęciach nie występują (jeszcze) w J1 uczących się. Ucząc pisania, warto wykorzystywać potencjał tej sprawności nie tylko jako autonomicznej, pisząc teksty użytkowe, ale także jako sprawności pomocniczej, gdyż to właśnie pismo i pisanie daje głuchym możliwość swobodnego używania języka polskiego. W przyszłości natomiast kolejne kursy JPJODG i zebrane lektorskie doświadczenia zaowocują powstaniem spójnej i rzetelnej metodyki nauczania języka polskiego jako obcego dla głuchych.

#### Bibliografia:

1. M. Januszewicz, M. Jura, J. Kowal, *Akty mowy czy/i akty migania? Języki i kultury w kontakcie*, tom pokonferencyjny XLII Konwersatorium z cyklu Język a kultura, Karpacz 2010, w przygotowaniu.
2. H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2009.
3. J. Kowal, *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.
4. E. Lipińska, *Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2000, nr 5.
5. E. Lipińska, A. Seretny, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005.

Magdalena Dunaj, Justyna Rechowicz

## Osoba głucha w roli modelowej

„4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy II” to projekt o zasięgu ponadregionalnym, o charakterze systemowym, opracowany i napisany przez Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych w partnerstwie z Oddziałem Łódzkim Polskiego Związku Głuchych, Programem Narodów Zjednoczonych UNDP w Warszawie oraz Fundacją Fuga Mundi w Lublinie. Jednym z działań projektu są spotkania z uczniami i uczennicami szkół dla niesłyszących i słabosłyszących na temat programów wspierających edukację. W czerwcu 2011 roku odbyło się 5 takich spotkań (3 w Łodzi, 1 w Rydzynie, 1 w Poznaniu). Ich celem było zaprezentowanie głuchym uczniom różnych możliwości rozwoju zawodowego po skończeniu szkoły, a także rozbudzenie motywacji do bardziej świadomego planowania własnego rozwoju zawodowego. Spotkania były prowadzone przez głuchych studentów (Justyna Rechowicz i Tomasz Mioduszewski) w obecności Magdaleny Dunaj, koordynatora lokalnego projektu „4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy II”.

Z uwagi na nowatorski charakter projektu realizacja każdego działania obarczona jest dużą dozą niepewności i towarzyszą jej pytania: czy głuche osoby skorzystają z naszej propozycji? czy uda nam się efektywnie skomunikować? czy nasze wsparcie jest adekwatne? czy proponowana forma wsparcia jest właściwie dobrana? Za każdym razem realizacja nowego działania dostarcza wielu obserwacji. Podobnie rzecz się miała i tym razem. Naszą uwagę zwróciło kilka spraw: różnice między dziećmi rodziców głuchych i słyszących, zainteresowanie, jakie budziła głucha osoba prowadząca prezentację w języku migowym, niechęć do języka polskiego, ograniczające przekonanie, że Głusi<sup>1</sup> mogą wykonywać tylko określone prace. Zaobserwowaliśmy też skuteczność jednych metod prezentacji i całkowitą nieprzydatność innych.

Poniższy tekst stanowi próbę podsumowania przeprowadzonych spotkań. Postaramy się sformułować kilka wniosków na temat organizacji spotkań edukacyjnych dla głuchej młodzieży.

### Świadome uczestnictwo?

Pierwszym wyzwaniem, przed jakim stanęliśmy jako organizatorzy spotkań, była rekrutacja. Z jednej strony sprawa wydawała się bardzo prosta. Wystarczy skontaktować się ze szkołą i poprosić o wyznaczenie daty na spotkanie oraz oddelegowanie

---

<sup>1</sup> Autorki stosują pisownię „głuchy”/ „Głuchy” dla rozróżnienia znaczenia medycznego od kulturowego. W celu podkreślenia różnic kulturowych stosowany jest też zapis majuskułą „Słyszący” (w opozycji do „Głusi”).

poszczególnych klas. W niektórych szkołach zostały umieszczone kartki z informacją o spotkaniu dla wszystkich chętnych uczniów. Pod względem osiągniętej frekwencji pierwszy sposób okazał się oczywiście lepszy, ale miał też swoje wady.

Po pierwsze, okazało się, że w klasach uczą się dzieci o różnym stopniu kompetencji językowych zarówno w zakresie języka polskiego, jak i migowego. Taka sytuacja ma znaczący wpływ na efektywność, z jaką uczestnicy spotkania zdobywają wiedzę. Spotkania były prowadzone w języku migowym. Zaobserwowaliśmy, że część uczniów miała pewne problemy z nadażeniem za tokiem wypowiedzi, co przejawiało się m.in. poprzez: dopytywanie o znaczenie poszczególnych słów w języku migowym, zgłaszaniem preferencji języka mówionego, trudnościami w odpowiadaniu na pytania prowadzącego.

Po drugie, uwagę naszą zwróciła sprawa „świadomego” uczestnictwa, czyli sytuacji, w której uczeń sam podejmuje decyzję o chęci uczestnictwa i potrafi sformułować korzyści, jakie chciałby mieć z udziału w danym wydarzeniu. Uczniowie oddelegowani na spotkania nie byli w pełni świadomi sytuacji, w jakiej kazano im uczestniczyć. Na początku pojawiały się pytania dotyczące celu spotkania oraz tematyki. Zaznaczyć należy, że te informacje były wcześniej podawane uczniom. W tym miejscu pojawia się pytanie: co takiego się dzieje, że wspomniana informacja nie dociera do uczniów w stopniu umożliwiającym im świadome uczestnictwo? Szukając odpowiedzi na to pytanie doszliśmy do wniosku, że przyczyn szukać należy nie tylko w kompetencjach językowych osób przekazujących informacje, ale przede wszystkim w całym procesie organizowania komunikacji. Żeby lepiej zrozumieć tę sytuację odwróćmy na chwilę perspektywę i spróbujmy obejrzeć sytuację oczami głuchego ucznia. Żeby komunikacja była skuteczna, zarówno nadawca, jak i odbiorca komunikatu muszą nie tylko mówić w zrozumiałym dla obu stron języku, ale także, co wydaje się daleko bardziej istotne, mieć dostęp do tego samego pola znaczeniowego. Spróbujmy wyobrazić sobie, co może się zawierać w polu znaczeniowym głuchego ucznia. Z uwagi na specyficzną sytuację komunikacyjną towarzyszącą głuchocie pole znaczeniowe budowane jest przede wszystkim w oparciu o doświadczenia osobiste, czyli takie, których głuchy uczeń był bezpośrednim uczestnikiem. Jakie to doświadczenia? Najważniejsze z nich to kontakty z innymi głuchymi i rozmowy w języku migowym. Ale także na przykład pobyt w internacie, nuda czy wreszcie poczucie bycia „innym” w środowisku osób słyszących. Co zatem odnajdziemy w polu znaczeniowym głuchego ucznia/uczennicy? Głuchotę, komunikację w języku migowym i nieufność wobec komunikatów pochodzących od osób słyszących.

## Marketingowe abc

Idźmy dalej – jak informować o spotkaniu edukacyjnym głuchych uczniów i uczennice? W pierwszej kolejności należy zadbać o to, żeby komunikat o spotkaniu pochodził od głuchej osoby. Można spotkać się z wybranymi przedstawicielami młodzieży, opowiedzieć o spotkaniu i poprosić o przekazanie tej informacji innym uczniom. Można poprosić o pomoc głuchego nauczyciela. Można też nagrać materiał wideo, na którym głuchy prelegent/prelegentka sam/a zaprosi na spotkanie. Taki materiał wideo można opublikować w Internecie na jednym z portali społecznościowych albo nagrać na płyty i przekazać każdemu uczniowi. Jeśli nie mamy możliwości skorzystania z takich form komunikacji, to zawsze pozostaje przygotowanie plakatu czy kartki z informacją i zawieszenie jej na tablicy informacyjnej. W tym przypadku jednak nie wolno zapomnieć, że nadajemy komunikat do użytkowników języka migowego, a nie języka polskiego. Tekst w języku polskim, nawet kolorowy, pisany prostymi zdaniami i grubą czcionką nie zainteresuje tak bardzo jak zabawny rysunek czy zdjęcie. Warto przygotowując tego typu informację skonsultować się z osobami głuchymi i zapytać, w jaki sposób nasz plakat uczynić bardziej humorystycznym. Poczucie humoru u osób posługujących się językiem migowym różni się nieco od humoru języka polskiego. M. J. Bienvenu<sup>2</sup> wskazuje na kilka aspektów związanych z humorem w społeczności osób Głuchych, m.in.: wizualny charakter, opieranie się na głuchocie jako niemożliwości słyszenia i sposób na radzenie sobie z poczuciem bycia w opresji. W omawianym tu przypadku ogłoszenie mogłoby przedstawiać wizerunek twarzy, która mocno się nad czymś zastanawia (np. nad tym, co robić po skończeniu szkoły) albo wyobrażenie osób siedzących na spotkaniu i migających do siebie.

Jeśli chodzi o inne aspekty komunikatu to wedle przyjętej tu perspektywy jedną z najważniejszych informacji jest fakt, że spotkanie będzie prowadzone przez osobę głuchą. Jeśli dodatkowo istnieje prawdopodobieństwo, że prelegent/ka jest znany/a głuchej młodzieży (bo np. kończył/a tę samą szkołę), to tym bardziej możemy być pewni, że przekazywana informacja spotka się z zainteresowaniem.

## Ale o co chodzi?

Wreszcie kwestia przekazywanych treści. Nasza prezentacja składała się z następujących tematów: przedstawienie osoby prelegenta/ki; zachęcenie do nauki języka polskiego poprzez wskazanie korzyści płynących z jego znajomości; wskazanie powodów, dla których warto się uczyć; prezentacja filmów z udziałem osób

<sup>2</sup> Por.: J. M. Bienvenu, *Reflections on Deaf Culture in Deaf Humor*, [w:] *The Deaf way. Perspectives from the international conference of Deaf culture*, Gallaudet University, Waszyngton 2002, str. 16–23.

głuchych, którym udaje się realizować własne marzenia; wskazanie możliwości dalszej edukacji i rozwoju po skończeniu szkoły; podstawowe informacje o programach PFRON wspierających naukę; przedstawienie przykładów osób niesłyszących, które skończyły studia i pracują w wymarzonym zawodzie; krótka opowieść o historii Głuchych. Przygotowując informację o spotkaniu warto zadać sobie pytanie, co tak naprawdę chcemy przekazać młodzieży, czego będzie dotyczyć nasze spotkanie. Trzeba odróżnić w tym przypadku cel, w jakim organizujemy dane wydarzenie, od jego treści czy tematu. Bardzo dobrze można to pokazać na przykładzie naszych spotkań. Ich celem była motywacja młodzieży do dalszego rozwoju. Sposobem na osiągnięcie tego celu stało się spotkanie z głuchą osobą i poznanie przykładów innych głuchych osób, które osiągnęły sukces w swoim życiu. Pamiętając o tym rozróżnieniu podczas konstruowania komunikatu informacyjnego każdorazowo warto się zastanowić, które z proponowanych treści mogą rozbudzić zainteresowanie młodzieży i te treści wyeksponować. Nasze doświadczenia wskazują, że tym co najbardziej interesowało młodych ludzi byli inni głusi, a także fakt, że mogli zadać pytanie w języku migowym.

### **Rozmawiać i jeszcze raz rozmawiać**

Istotnym elementem spotkań okazały się dyskusje młodych ludzi z prowadzącymi. Planując spotkania zakładaliśmy dość klasyczny scenariusz: wykład, ewentualne pytania od uczestników i ewaluacja. Okazało się jednak, że taki schemat nie sprzyjał budowaniu zainteresowania u słuchaczy, więc zaczęliśmy zadawać pytania co bardzo szybko doprowadziło do dyskusji. Zaobserwowaliśmy jednak, że próba czynnego włączenia do dyskusji osoby, która nie posługiwała się językiem migowym miała negatywny wpływ na dynamikę rozmowy. Konieczność tłumaczenia i powtarzania wypowiedzi przesuwają uwagę z treści rozmowy na sam akt komunikacji. Dlatego planując spotkanie z głuchą młodzieżą warto zadbać o stworzenie przestrzeni do swobodnej dyskusji. Wypowiedzi w języku migowym są też najlepszym sposobem na przeprowadzenie ewaluacji. Jeśli zależy nam na dokładnym zapamiętaniu przebiegu dyskusji, można zadbać o nagranie wideo całego spotkania lub jego wybranych elementów. Podczas prowadzonych spotkań zaobserwowaliśmy, że uczestnicy z dużą łatwością spontanicznie reagowali w momencie, kiedy dana informacja w jakiś sposób korespondowała z ich doświadczeniem. W tym miejscu warto przypomnieć sytuację, która miała miejsce podczas konferencji podsumowującej pilotażowy projekt „Wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy”. Jedna z prelegentek, opowiadając o swoich doświadczeniach w pracy z osobami niesłyszącymi, odwołała się do zapisów art. 32 Konstytucji RP, który mówi o tym, że „1. Wszyscy

są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne 2. Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny". Ta uwaga spotkała się z żywym zainteresowaniem obecnych na spotkaniu osób głuchych, które spontanicznie zaczęły komentować przedstawiane treści, a także zadawać pytania. Podobne reakcje obserwowaliśmy podczas omawianych spotkań. Jakie konsekwencje może mieć ta obserwacja? Przygotowując spotkanie warto zadbać o to, żeby nowe treści były powiązane z już znanymi. Można to zrobić na kilka sposobów, np.: rozpocząć nowy temat od pytania o doświadczenia w danym obszarze, zaprezentować film, na którym o swoich doświadczeniach opowiada osoba głucha, lub zaproponować ćwiczenie, które umożliwi zdobycie nowego doświadczenia i następnie odnosić się do sytuacji zaistniałej podczas ćwiczenia. Jeśli zależy nam na efektywnej komunikacji, należy unikać prostego udzielania rad i dawania wytycznych. Więcej osiągniemy, jeśli pokażemy możliwości i konsekwencje, podjęcie decyzji pozostawiając słuchaczom.

### **O czasie dwa słowa**

Jak długo powinno trwać lub może trwać spotkanie z głuchą młodzieżą? Najprostsza odpowiedzią na to pytanie mogłaby brzmieć: do czasu aż się skończy. Cóż to oznacza? W przypadku wykładu, który nie zakłada interakcji ze słuchaczami, wszystko zależy od umiejętności utrzymania uwagi prowadzącego. Jeśli nasz prelegent potrafi zajmująco opowiadać w języku migowym lub przekazuje treści szczególnie interesujące, na pewno nie będzie mieć problemów z utrzymaniem uwagi przez godzinę. Jeśli natomiast nie jesteśmy pewni co do tego, jak poradzi sobie osoba prezentująca, trzeba odwołać się do wspomnianych już metod, tj.: prezentacji filmów czy dyskusji. Nasze spotkania z założenia trwały jedną godzinę lekcyjną, ale zwykle przedłużały się na przerwy. W niektórych przypadkach zainteresowanie było tak duże, że młodzież zgłaszała chęć uczestnictwa w kolejnych spotkaniach tego typu.

### **Dzieci rodziców głuchych i dzieci rodziców słyszących**

Nasze obserwacje dotyczące różnic między dziećmi rodziców Głuchych i dziećmi rodziców Słyszących są oparte tylko i wyłącznie na naszych doświadczeniach podczas prowadzonych spotkań i siłą rzeczy nie mogą mieć charakteru ogólnych stwierdzeń na temat całej populacji. Niemniej jednak obserwowane przez nas różnice były bardzo wyraźne i uznaliśmy, że warto zwrócić na nie uwagę. Po pierwsze, dzieci rodziców Głuchych częściej i chętniej uczestniczyły w dyskusjach, co może być konsekwencją lepszej kompetencji w języku migowym. Z tego samego zapewne powodu dzieci rodziców Głuchych bez problemu rozumiały polecenia

wydawane przez prowadzącego. Po drugie, dzieci rodziców Głuchych były bardziej zainteresowane swoją przyszłością i karierą zawodową i znacznie częściej wносиły swoje własne pomysły. Można powiedzieć, że były bardziej aktywne i pewne siebie. Nie sposób zaprzeczyć, że osiągnięcie takiego samego poziomu zainteresowania u wszystkich uczestników wydarzenia jest niemożliwe, niemniej zaobserwowane różnice stanowią chyba największe wyzwanie dla organizatorów spotkań. Wydaje się, że mamy do czynienia z konsekwencjami różnych poziomów kompetencji językowych. W takim przypadku konieczne wydaje się przeprowadzenie badania potrzeb w kontekście preferowanego języka komunikacji, dobór prowadzącego, który komunikuje się zarówno w języku polskim jak i migowym, lub obecność tłumacza języka migowego. Prowadzenie spotkania w dwóch językach wymaga także odpowiedniego opracowania materiałów, np. przygotowania filmów z podpisami w języku polskim. Szczególnie istotne jest omówienie planowanego przebiegu spotkania przez prowadzącego i tłumacza. Istnieje potrzeba nie tylko dokładnego ustalenia zakresu merytorycznego prezentowanych treści, ale także opracowania pewnych strategii działania. Prowadzenie spotkania w dwóch językach wymaga szczególnej dbałości o jego rytm. Ewentualne sytuacje, które mogą mieć znaczący wpływ na przebieg spotkania to np.: wywiązanie się dyskusji w jednym z języków, potrzeba ilustrowania przekazywanych treści innymi przykładami czy po prostu konieczność uwzględnienia różnych doświadczeń życiowych. Jednym z przykładów takiej strategii może być ustalenie z uczestnikami na początku spotkania zasad komunikacji i zwrócenie uwagi, że osoby prowadzące będą dbały o to, żeby każda osoba mogła jak najlepiej w preferowanym przez siebie języku zrozumieć wszystkie pojawiające się wypowiedzi.

### **Ten okropny język polski**

Inną sprawą, która zwróciła naszą uwagę, była obserwowana niechęć do nauki języka polskiego. Informacje o potrzebie rozwijania znajomości języka polskiego nie spotkały się z zainteresowaniem młodych słuchaczy. Nawet podawane przykłady ilustrujące sytuacje, w których taka umiejętność jest potrzebna, nie zmieniły negatywnego nastawienia. Skąd się bierze ten negatywny stosunek do języka polskiego? Trudno jest wskazać odpowiedź na to pytanie. Być może to zadanie wydaje się być tak trudne, że zniechęca do podejmowania wysiłków w tym kierunku. Być może dotychczasowe doświadczenia życiowe młodych ludzi nie przywiodły ich jeszcze do refleksji na temat potrzeby posiadania kompetencji w języku polskim. Wreszcie przyczyn takiego stanu rzeczy można upatrywać w nieadekwatnej ocenie własnych kompetencji językowych, której z kolei sprzyja niska aktywność społeczna i/lub zawodowa.



## Empowerment

Tematem, który wzbudził szczególne zainteresowanie głuchej młodzieży, były opowieści o innych osobach niesłyszących i ich trudnej drodze do osiągnięcia sukcesu. Podawane przykłady działały niezwykle motywująco, dając młodym słuchaczom nadzieję na to, że oni także potrafią i mogą coś osiągnąć. Drugim tematem, który wzbudził zainteresowanie, była historia Głuchych. Młodzież z wielką uwagą wysłuchiwała opowieści o tym, jak żyły osoby głuche w różnych epokach. W ten sposób w naszym podsumowaniu dochodzimy do kwestii fundamentalnej, jaką dla nas jest osoba głucha w roli modelowej. Zastosowanie roli modelowej jest związane z koncepcją empowermentu. Żeby zrozumieć koncepcję empowermentu, trzeba zadać sobie pytania o to, kto określa zasady funkcjonowania w naszym społeczeństwie, czyje normy i wartości są uznawane za powszechnie obowiązujące, czy wreszcie jakie konsekwencje spotykają tych, którzy nie są w stanie dostosować się do tak konstruowanych zasad. Tak postawione pytania odsyłają nas do perspektywy, w której społeczeństwo podzielone jest na grupy różniące się od siebie poziomem władzy i wpływu na rzeczywistość<sup>3</sup>. W naszym przypadku taka linia podziału przebiegać będzie pomiędzy osobami Słyszącymi i Głuchymi, ale także między uczniami i nauczycielami, między osobami z wyższym wykształceniem i osobami z niskim wykształceniem. Z punktu widzenia praktyki zarządzania empowerment był odpowiedzią na potrzebę polepszenia jakości wykonywanej pracy. Jak zmobilizować pracowników, żeby chcieli lepiej pracować i bardziej włączyć się w działania na rzecz rozwoju firmy? Empowerment okazał się odpowiedzią na to pytanie.

O czym mówi zasada empowerment? Najogólniej rzecz formułując empowerment zakłada oddanie władzy, wzmocnienie, przekazanie siły do działania i podejmowania decyzji. Dlaczego to takie ważne? Osoby, które należą do grup nie posiadających władzy żyją w sytuacji stresu spowodowanego tym, że nie są w stanie dostosować się do ogólnie przyjętych norm i zasad, wskutek czego ich sytuację określa ciągłe pozostawanie „poza”. W dłuższej perspektywie skutkuje to obniżeniem wiary we własne możliwości oraz niechęcią do podejmowania wysiłków, ponieważ „i tak się nie uda”, „to nie dla mnie”. Organizując spotkania informacyjno-edukacyjne dla niesłyszącej młodzieży warto pamiętać o tym wymiarze codziennego doświadczenia osób głuchych. Tym, co stanowi największe wyzwanie, jest bowiem przekonanie uczestników o tym, że warto podejmować wysiłek edukacyjny i że przyszłość jednak zależy od ich ciężkiej pracy.

<sup>3</sup> Więcej na ten temat zobacz w: N. Denham Lincoln, C. Travers, P. Ackers, A. Wilkinson *The meaning of empowerment: interdisciplinary etymology of a new management concept*, "International Journal of Management Reviews" 2002, nr 4, str. 271–290

## Osoba głucha w roli modelowej

Jedną z metod działań empowermentowych jest właśnie wspomniane już wykorzystanie roli modelowej. Skąd bierze się jej skuteczność? Zastosowanie roli modelowej rozpatrywać można w kilku perspektywach: wspólnota doświadczeń, zdolność do empatii, umiejętność wskazania skutecznych i adekwatnych sposobów rozwiązywania problemów, znajomość zasad komunikacji (np. w języku migowym), przynależność do tej samej grupy społecznej. Spróbujemy przyjrzeć się teraz każdemu z tych wymiarów w kontekście organizowania spotkań dla głuchej młodzieży.

### 1. Doświadczenia

Wspólnota doświadczeń pomaga zrozumieć zachowania i sposób myślenia drugiej osoby, odsyła do tego samego zespołu wartości. Na najbardziej podstawowym poziomie umożliwia nawiązanie rozmowy. Głusi uczniowie mogą zapytać inną głuchą osobę chociażby o to, do jakiej szkoły chodziła, albo o to, czy ma głuchych rodziców. W ten sposób wykorzystując osobę głuchą w roli modelowej nasze spotkanie bardzo płynnie przechodzi przez pierwsze trudne momenty początkowej niepewności i osławiania się. Wspólnota doświadczeń umożliwia też stworzenie sytuacji sprzyjającej adekwatnemu porównywaniu się. W głowach słuchaczy rodzi się myśl: skoro on/ona jest taki jak ja i jemu/jej się udało to może mnie też się uda.

### 2. Empatia

Zdolność do empatii zależy zapewne od wrodzonych predyspozycji osobowościowych. Niemniej jednak łatwiej o empatię (czyli współodczuwanie, zrozumienie emocji drugiej osoby), jeśli w jakiś sposób jej doznania nie są nam obce, jeśli były kiedyś naszym udziałem. W takiej właśnie sytuacji „łatwości empatycznej” jest osoba głucha występująca w roli modelowej. Z drugiej strony wśród głuchej młodzieży niejako apriorycznie rodzi się oczekiwanie empatii i zrozumienia ze strony osoby do nich podobnej. Poczucie bycia zrozumianym daje bezpieczeństwo, które sprzyja procesom zdobywania wiedzy. W tej sytuacji nawet pozorne założenie o empatii ma pozytywny wpływ na przebieg spotkania edukacyjno-informacyjnego.

### 3. Rozwiązywanie problemów

Osoba głucha występująca w roli modelowej niejako przeszła tę samą drogę, którą idą teraz inne, młodsze osoby głuche. Istnieje bardzo wysokie prawdopodobieństwo, że musiała poradzić sobie z problemami, z którymi teraz borykają się inni. Dlatego jej zdanie może być tak cenne. Skoro wcześniej już znalazła skuteczne rozwiązanie jakiejś sytuacji, to teraz ma możliwość opowiedzenia o tym,

w jaki sposób jej się udało. Dzięki temu głucha młodzież otrzymuje bardzo konkretną i praktyczną wiedzę. To naturalny sposób rozwiązywania problemów: zapytać innych jak oni to zrobili. Ten wymiar roli modelowej ma szczególne znaczenie jeśli chodzi o dokonywanie wyborów zawodowych. Podczas naszych spotkań zaobserwowaliśmy, że wśród Głuchej młodzieży panują ograniczające przekonania co do tego, co mogą, a czego nie mogą robić Głusi. Podczas wyboru zawodowego młodzież nie kieruje się własnymi zainteresowaniami, ale potwierdzoną przez obserwację wiedzą na temat tego, gdzie jest miejsce dla Głuchych. Jedynym sposobem na przełamanie tych ograniczających przekonań jest prezentowanie osób Głuchych pracujących w różnych zawodach.

#### 4. Komunikacja

Tylko osoba głucha, która od dziecka posługuje się językiem migowym, ma takie kompetencje językowe, które umożliwiają naprawdę skuteczną komunikację i zachęcają innych użytkowników tego języka do jej podtrzymywania. Należy pamiętać bowiem, że język to nie tylko słowa, ale intuicyjnie rozumiane zasady konstruowania wypowiedzi, czyli gramatyka, a także poczucie humoru, wartości czy normy komunikacyjne. W przypadku osoby głuchej w roli modelowej dodatkowe istotne znaczenie ma sam fakt posługiwania się językiem migowym, ponieważ stanowi to wyznacznik bycia Głuchym, co dla osób Głuchych nie oznacza braku możliwości słuchania, ale stanowi o ich poczuciu wyjątkowości i jest wyznacznikiem systemu wartości, w którym cenione są wysokie kompetencje w języku migowym.

#### 5. Grupa

Przynależność do danej grupy społecznej stanowi jeden z elementów tożsamości każdego człowieka. Jak wskazują autorzy podręcznika *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*: „(...) ludzie najpierw myślą o sobie jako o członkach/iniach grupy, dopiero później opisują siebie jako jednostki (...) Tożsamość grupowa zapewnia jednostce szereg korzyści: (...) poczucie przynależności i akceptacji, solidarność i wsparcie w trudnej sytuacji, intymność i bezpieczeństwo w relacjach społecznych (...)”<sup>4</sup>. A zatem udział w spotkaniu osoby głuchej w roli modelowej pozwala nam dotrzeć do bardzo intymnego, osobistego poziomu postrzegania u uczestników. Na tym poziomie łatwiej o zbudowanie takiego komfortu psychicznego, który sprzyja otwieraniu się na nowe doświadczenia i nową wiedzę. Energia poznawcza ukierunkowana jest na zapoznanie się z treściami wykładu czy prezentacji, a nie na walkę z przedstawicielem innej, obcej grupy.

<sup>4</sup> Cyt. za: *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, red. M. Branka, D. Cieślukowska, Kraków 2010, str. 67

## Zamiast zakończenia

Osoba głucha w roli modelowej w naszym odczuciu przyczyniła się do pozytywnego odbioru omawianych spotkań. Wbrew stereotypowym opiniom na temat braku sprecyzowanych planów czy marzeń o przyszłości głucha młodzież z ogromnym zaangażowaniem dzieliła się z nami swoimi przemyśleniami. Wraz z sukcesem komunikacyjnym pojawiło się jednak następne wyzwanie. Jeden chłopiec bardzo chciał zostać instruktorem nauki jazdy i uczyć innych Głuchych. W obecnym systemie prawnym i praktyce lekarskiej nie ma takich możliwości. Co zatem można zrobić, żeby głucha młodzież faktycznie mogła realizować własne marzenia?

Maria Wiśniewska

## Język pierwszy dziecka głuchego

*Brak możliwości posługiwania się językiem jest jednym z najbardziej tragicznych upośledzeń, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że to dzięki językowi możemy w pełni uczestniczyć w życiu społecznym, we wszystkich jego aspektach, korzystać z całego dziedzictwa kulturowego naszej cywilizacji, zdobywać i wymieniać informacje. Niemożność czynienia tego upośledza nas i odcina od uczestniczenia w normalnym życiu, uniemożliwia realizację marzeń i ambicji oraz wykorzystanie posiadanego potencjału intelektualnego.*

Olivier Sacks  
*Zobaczyć głos* (1998)

Wiedza z ontogenezy języka pozwala stwierdzić, że dziecko z głębokim uszkodzeniem słuchu dysponuje tak samo jak dziecko słyszące zdolnościami językowymi i potencjałem intelektualnym. Tak samo jak dziecko słyszące dąży ono do poznania świata i do kontaktów z najbliższymi. Jednak by opanowało ono język narodowy, trzeba najpierw pozwolić mu uruchomić i wykorzystać jego wrodzone zdolności językowe. Narzędzia współczesnej psycholingwistyki umożliwiły poznanie i opisanie wielu mechanizmów rządzących przyswajaniem języka. Pozwoliły na wyróżnienie stadiów rozwoju, przez które przechodzą dzieci na drodze do pełnej kompetencji komunikacyjnej. Wiele pytań pozostaje wciąż bez odpowiedzi. Psycholingwiści próbują jednak odkrywać procesy biologiczne i społeczne, które umożliwiają rozwój języka. Dzieci w ciągu trzech, czterech pierwszych lat życia przyswajają tysiące słów, złożone systemy gramatyczne i zasady dotyczące tego, jak poprawnie używać języka w różnych sytuacjach społecznych. Osiągnięcia te obserwujemy we wszystkich znanych społecznościach, zarówno piśmiennych, jak i niepiśmiennych, posługujących się dowolnym językiem. Dotyczy to niemal wszystkich dzieci bez względu na sposób, w jaki są one wychowywane. Przewidywanie języka jest procesem naturalnym, automatycznym i dokonuje się samorzutnie u małego dziecka. Wystarczy dostęp do wypowiedzi w otoczeniu. Jest przeciwstawieniem uczenia się, które wymaga wysiłku i motywacji. Uczniu się sprzyjają również określone zdolności. Języka pierwszego nie można się nauczyć. Jedyną możliwością jest przyswojenie go. Dzięki niemu małe dziecko nabywa wiedzę utajoną związaną z kompetencją językową i komunikacyjną. Dopiero mając takie podstawy może ono uczyć się języków kolejnych<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Por. *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańsk 2007, s. 19.

## Teorie przyswajania języka<sup>2</sup>

### Teoria lingwistyczno-natywistyczna

Zwolennicy natywistycznej teorii sądzą, że ogólne zasady języka są wrodzone, a nie wyuczone. Umysł człowieka charakteryzują pewne szczególne właściwości czy wstępne nastawienia bądź też jest on w określony sposób ukierunkowany. Zasady te, leżące u podstaw wszystkich ludzkich języków, ujmowane są jako gramatyka uniwersalna. Ta generatywno-transformacyjna teoria Chomsky'ego zakłada, że dziecko przychodzi na świat z wrodzonym mechanizmem rozwoju języka LAD (Language Acquisition Device). Dzięki LAD dziecko, słysząc wypowiedzi innych osób, wykrywa ogólne reguły językowe wytwarzania słów, zdań i tekstów. Postuluje ona również istnienie okresu krytycznego, kiedy to nabycie pierwszego języka staje się trudne lub wręcz niemożliwe.

### Teoria behawioralna

Teoria uczenia się zakłada, że język jest nabywany zgodnie z ogólnymi prawami uczenia się i podobny jest do wszelkich innych wyuczonych zachowań. Skinner wyjaśnia zachowania językowe poprzez warunkowanie instrumentalne. Dziecko na początku powtarza dźwięki za dorosłym, potem reakcje werbalne dziecka wzmacniane są przez dorosłego przypadkowo lub są odpowiedzią na dany bodziec. Za pomocą teorii behawioralnej nie da się łatwo wyjaśnić wielu aspektów nabywania języka przez dzieci, ponieważ mówią one rzeczy, których nigdy nie słyszały, a jednocześnie nie wypowiadają wielu, które słyszą bardzo często. Najprawdopodobniej niektóre składniki języka, na przykład zwroty grzecznościowe lub inne rutynowe formy społeczne, mogą być przyswajane drogą uczenia się, podczas gdy inne są przyswajane w mniej oczywisty sposób<sup>3</sup>.

### Teoria poznawcza

Według teorii poznawczej Piageta nabywanie języka jest podporządkowane rozwojowi poznawczemu i zależy od przyswojenia określonego szeregu pojęć. Dzieci najpierw nabywają wiedzę o otaczającej je rzeczywistości, a następnie nakładają język na swoje wcześniejsze doświadczenia. Zdarzają się jednak dzieci z poważnymi deficytami intelektualnymi, które sprawnie posługują się językiem<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Por. *Psycholingwistyka*, red. J. B. Gleason, N. B. Ratner, Gdańsk 2005, s. 408–438.

<sup>3</sup> Tamże, s. 415–417.

<sup>4</sup> Por. H. Sinclair-de-Zwart, *Psycholingwistyka rozwojowa*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa 1980, s. 328–342.

## Teoria interakcji społecznych

Zgodnie z podejściem interakcyjno-społecznym nabywanie języka przez dziecko następuje w jakiejś mierze dzięki pośrednictwu i wsparciu innych, nie zaś wyłącznie wskutek własnej aktywności umysłowej. Niezbędna jest interakcja, a nie tylko kontakt z językiem. Cechy mowy kierowanej do dziecka (BT – baby talk) mogą sprawić, że jest mu łatwiej odkodować informację językową. BT różni się znacznie od języka, jakim posługują się dorośli między sobą. Do różnic należą: przerysowane cechy prozodyczne, wolne tempo mówienia, używanie specjalnych „dziecięcych” słów, redukcja grup spółgłoskowych, krótkie i proste zdania, częste pytania oraz liczne powtórzenia<sup>5</sup>. Mowa dziecięca występuje we wszystkich przebadanych społecznościach. Z badań przeprowadzonych przez Fernald i Kuhl wynika, że niemowlęta chętniej kierują uwagę na BT niż na typową mowę dorosłych. Może to świadczyć o jej wpływie na przyswajanie języka, a nawet o niezbędności jej występowania<sup>6</sup>.

Każda z teorii wyjaśnia jakiś fragment rozwoju językowego, ale żadna nie tłumaczy go w pełni. Rozwój języka opiera się zarówno na wrodzonych mechanizmach specyficznych dla języka (świadczy o tym chociażby istnienie obszarów mózgu odpowiadających za funkcje językowe), jak i na bardziej ogólnych skłonnościach dzieci, takich jak potrzeba trwałych więzi z dorosłymi opiekunami. Dar genetyczny ujawnia się tylko w społeczności. W tym sensie język jest biologicznie uwarunkowanym osiągnięciem, podlegającym procesom społecznym, poznawczym i emocjonalnym.

## Koncepcja E. H. Lenneberga

Dzieci zwykle zaczynają mówić pomiędzy 18. a 28. miesiącem życia. Lenneberg zwraca uwagę, że z pewnością nie jest to spowodowane tym, że wszystkie matki właśnie w tym czasie zaczynają uczyć języka swoje dzieci. Tak jak nie odbywa się świadomy proces nauki chodzenia, tak i nie ma żadnego dowodu na świadomy i systematyczny proces nauczania, chodzenia, tak i nie ma żadnego dowodu na świadomy i systematyczny proces nauczania. Według Lenneberga nie sposób również udowodnić tezy, że dzieci zaczynają mówić wtedy, gdy odczuwają taką potrzebę. Twierdzi on, że potrzeby powstające w wieku 18 miesięcy są wynikiem dojrzewania osobnika.

<sup>5</sup> Por. S. Milewski, *Logopedyczne aspekty mowy dorosłych skierowanej do małych dzieci*, [w:] *Logopedia. Teoria i praktyka*, red. M. Młynarska, T. Smereka, Wrocław 2005, s. 242–253.

<sup>6</sup> Por. A. Fernald, P. Kuhl, *Acoustic determinants of infant preference for motherese speech*. *Infant Behaviour and Development*, 10, 279–293, [za:] *Psycholingwistyka*, dz. cyt., s. 418–420.

Oznaki, które świadczą o zależności pojawienia się **zachowania od dojrzewania, to**<sup>7</sup>:

- regularna kolejność etapów przemian i ich korelacja z wiekiem oraz innymi współwystępującymi faktami rozwojowymi;
- istnienie dowodów wskazujących, że możliwości środowiskowej stymulacji pozostają w trakcie rozwoju stosunkowo stałe, a dziecko w miarę wzrastania w różnym stopniu te możliwości wykorzystuje;
- pojawianie się danego zachowania lub jego elementów, zanim może ono być dla jednostki bezpośrednio użyteczne;
- istnienie dowodów wskazujących, że nieporadne początki zachowania się nie są przejawami celowego ćwiczenia.

Dzieci osiągają określone etapy rozwoju w stałej kolejności i stosunkowo jednakowym wieku. Autor wskazuje również na synchronię osiągnięć w dziedzinie rozwoju ruchowego z rozwojem mowy. Jednocześnie wskazuje na to, że pojawienie się języka nie jest prostą konsekwencją sprawności motoryki. Rozwój języka nie jest bowiem zależny od umiejętności artykulacyjnych. Faktem jest, że rodzice nie są w stanie nauczyć dziecka wypowiadającego pierwsze wyrazy, łączenia tych wyrazów w jedną wypowiedź. Nie można wytłumaczyć tego brakiem zdolności motorycznych. Dzieci w tym okresie gaworzą przez czas odpowiadający długości jednego zdania. Gaworzenie to odpowiada intonacji całego zdania. Lenneberg twierdzi, że czynnik powodujący opóźnienie rozwoju języka musi być czynnikiem psychologicznym, ściślej mówiąc – poznawczym. Rozumienie mowy jest wcześniejsze od jej produkowania. Jest to kolejny dowód na to, że rozwój języka jest niezależny od mówienia i koordynacji ruchowej.

Zgodnie z twierdzeniem Lenneberga o stałości etapów rozwoju w procesie przyswajania języka możemy wyróżnić za Aitchison fazy, przez które przechodzi każde dziecko. Są to: krzyk, głużenie, gaworzenie, wzory intonacji, wypowiedzi jednowyrazowe, wypowiedzi dwuwyrzowe, formy odmiany wyrazów, pytania i przeczenia, budowanie rzadkich i złożonych konstrukcji oraz dojrzałe mówienie<sup>8</sup>. Wiek, w którym dzieci osiągają poszczególne etapy, może się znacznie różnić, ale kolejność pozostaje stała. Tabela poniżej przedstawi bardzo schematycznie kolejne etapy i wiek, w którym dziecko w nie wchodzi<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Za: E. H. Lenneberg, *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, dz. cyt., s. 205.

<sup>8</sup> Por. J. Aitchison, *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, Warszawa 1991, s. 105.

<sup>9</sup> Tabela za: tamże.



Tabela 1. Etapy rozwoju językowego

Etap rozwoju języka	Wiek wchodzenia w etap
Krzyk	narodziny
Wokalizacja (głuzenie)	6 tygodni
Gaworzenie	6 miesięcy
Wzory intonacji	8 miesięcy
Wypowiedzi jednowyrazowe	1 rok
Wypowiedzi dwuwyrazowe	18 miesięcy
Formy odmiany wyrazów	2 lata
Pytania, przeczenia	2 ¼ roku
Budowanie rzadkich lub złożonych konstrukcji	5 lat
Dojrzałe mówienie	10 lat

Krzyk jest sygnałem instynktownym. Głuzenie to dźwięki tylnojęzykowe, które są jedynie odruchem. Każde dziecko głuży w taki sam sposób niezależnie od języka jego rodziców. Właściwy etap przyswajania języka rozpoczyna się więc z momentem gaworzenia. Dzieje się tak, ponieważ jest to naśladowanie mowy otoczenia. Dziecko gaworzy w języku, który przyswaja. Przed etapem gaworzenia dziecko różnicuje głoski wszystkich języków. Dopiero gdy zaczyna gaworzyć, traci tę zdolność. Wrażliwość na różne fonemy zanika i dzieci zawężają swoją percepcję do dźwięków ze swojego języka<sup>10</sup>. Odzwierciedla to wrodzone predyspozycje dziecka do wykrywania wzorców językowych, w tym przypadku struktury fonologicznej.

Pierwsze słowa dzieci wypowiadają około swoich pierwszych urodzin. Są to najczęściej rzeczowniki poziomu podstawowego. Zasób słownictwa bardzo szybko wzrasta i w wieku około dwóch lat przeciętnie dziecko zna 200–300 słów. Ważne jest, że w ciągu dnia dwulatek średnio słyszy od 20 do 40 tysięcy słów, tzw. kąpiel słowna ma więc ogromne znaczenie<sup>11</sup>. Wiąże się z tym również fakt, że dzieci rozumieją ponad pięć razy więcej niż same wypowiadają. Gdy dziecko wypowiada około 50 słów, przechodzi do etapu dwuwyrazowego. Podczas kolejnych etapów dziecko przyswaja coraz trudniejsze struktury gramatyczne. Charakterystyczny w tym czasie jest agramatyzm rozwojowy. Polega on przede wszystkim na rozszerzeniu znaczenia lub reguły gramatycznej, zawężeniu ich i tworzeniu neologizmów. Świadczy to o próbach wykorzystania zasad gramatycznych, które dziecko już zna. Dziecko osiąga dojrzałość językową w wieku około 10 lat.

<sup>10</sup> Por. *Psycholingwistyka*, dz. cyt., s. 385–387.

<sup>11</sup> Por. *Psychologia języka dziecka*, red. G. Shugar, B. Bokus, Gdańsk 2007, s. 55.

## Okres krytyczny

Znany z literatury psycholingwistycznej jest przypadek Genie, dziewczynki urodzonej w Stanach Zjednoczonych w 1957 roku. Chcąc wykluczyć ją z grona spadkobierców, w wieku 2 lat zamknięto ją w małej komórce. Przebywała w niej w izolacji społecznej przez 11 lat. W wieku 13 lat, gdy ją odnaleziono, Genie nie potrafiła w ogóle posługiwać się mową. Nigdy nie udało jej się opanować w pełni tej umiejętności – pomimo tego, że została otoczona opieką i poddana wszechstronnej rehabilitacji. Chociaż dziewczynka nauczyła się wypowiadać słowa, знаła ich znaczenie, stosowała proste formy gramatyczne, to nie była w stanie opanować złożonej składni i konstrukcji gramatycznych<sup>12</sup>. Na podstawie historii tzw. dzikich dzieci, takich jak Genie, można wnioskować, że istnieją pewne okresy krytyczne dla rozwoju języka. Przekroczenie pewnego wieku, pewnego etapu rozwoju sprzyjającego rozwojowi językowemu wiąże się wyraźnym uszczerbkiem dla poziomu osiągniętej sprawności. Niektórzy naukowcy wiążą okres krytyczny ze zmianami neuroanatomicznymi w układzie nerwowym. Między 12. a 36. miesiącem życia w okolicy Broki dokonują się intensywne przemiany – następuje znaczący wzrost liczby rozgałęzień dendrytów i intensywna mielinizacja w warstwach korowych<sup>13</sup>. Wiele dyskusji i kontrowersji wywołuje natomiast ustalenie górnej granicy okresu krytycznego. Według jednych jest to okres pokwitania, nie jest to jednak potwierdzone jednoznacznie. Są bowiem i tacy, którzy utrzymują, że okres ten kończy się pomiędzy 5. a 6. rokiem życia. Według nich po zakończeniu lateralizacji mózg traci naturalną skłonność do przyswajania języka.

## Percepcja wypowiedzi słownych

Dzisiaj wiemy już, że nie sprawdził się model, który zakładał, że odbieranie wypowiedzi polega na przechodzeniu od analizy dźwięków do ich syntezy, a ta z kolei prowadzić miała do rozumienia słów i następnie zdań. Aitchison twierdzi, że model ten nie ma uzasadnienia, ponieważ szybkie tempo mowy uniemożliwia „zapisywanie” i „dopasowywanie” poszczególnych dźwięków do siebie. Ponadto nie istnieją stałe odpowiedniki akustyczne fonemów. Proste dekodowanie ciągów dźwięków jest niemożliwe ze względu na zjawisko koartykulacji. Tytus Benii wskazywał, że zjawisko antycypacji może dotyczyć głosek oddalonych od siebie o kilka innych. Jako przykład Bożydar Kaczmarek podaje wyrazy: wstrętny, w strumieniu, w stryju, w Stradomiu. Widać w nich, że od samogłoski zależy układ narządów artykulacyjnych przy wymawianiu wcześniejszych czterech

<sup>12</sup> Por. J. Aitchison, dz.cyt., s. 94–95.

<sup>13</sup> E. Szelaąg, *Neuropsychologiczne podłoże różnych zaburzeń językowego porozumiewania się u dorosłych i dzieci*, [w:] *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Interdyscyplinarne podstawy logopedii*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole 2003, t. 1, s. 170.

spółgłosek<sup>14</sup>. Dlatego uznaje się tzw. model zstępujący (top-down), czyli od ogółu do szczegółu. Słuchanie nie jest jedynie dekodowaniem, ale stawianiem ciągłych hipotez, wyprzedzających *de facto* same wypowiedzi. Założenie to tłumaczy niezwykłą szybkość odbioru informacji<sup>15</sup>.

Niemowlę rozwijające się prawidłowo ma potencjalne, biologicznie uwarunkowane możliwości przyswojenia sobie każdego z istniejących na świecie języków. Czynnikiem wyzwalającym rozwój mowy jest dostarczanie wypowiedzi pochodzących z otoczenia oraz zdolność ich odbioru (percepcja). **„Wszelkie zabiegi szczególne i zachowania zewnętrzne, jak np. intensywny trening werbalny, mają niewielki wpływ na tempo nabywania przez dziecko sprawności językowej”<sup>16</sup>. Natomiast odizolowanie od bodźców językowych prowadzi do niewykształcenia języka w ogóle. Języka pierwszego nie można nauczyć.**

Język foniczny jako język pierwszy

Nasze dziecko musi mówić i słyszeć. Taki cel przyświeca rodzicom, którzy poprzez intensywną rehabilitację chcą, by było ono takie jak inne zdrowe dzieci. Jakie są jednak realne możliwości dziecka na przyswojenie języka fonicznego?

Według Szczepankowskiego język ten „zazwyczaj okazuje się zbyt trudny”<sup>17</sup>, jeśli ma być językiem pierwszym dziecka głuchego. Po latach mozolnej pracy dziecka i rodziców okazuje się, że opanowało ono język jedynie w pewnym stopniu. Służyć on może w kontaktach ze słyszącymi, ale będą to kontakty utrudnione, ze słabym sprzężeniem zwrotnym i poczuciem dyskomfortu.

Są jednak i tacy, którzy uważają, że nauczanie dziecka języka fonicznego jest jedynym słusznym rozwiązaniem. Jak pisze Löwe, „każde dziecko z wadą słuchu – o ile nie występują dodatkowe ograniczenia rozwoju, np. wskutek umysłowego upośledzenia – może się nauczyć słyszeć i mówić”<sup>18</sup>. Twierdzi on jednak, że trudno określić, w jaki sposób dzieci wykorzystują swoje resztki słuchowe, ale robią to na pewno. Według niego jedyną naturalną drogą opanowania struktur językowych jest nauczanie metodą ustną. Nawet alfabet palcowy nie może być wprowadzany aż do momentu osiągnięcia głównego celu nauczania – możliwości porozumiewania się<sup>19</sup>.

<sup>14</sup> Por. B. L. J. Kaczmarek, *Słuch fonematyczny a percepcja wypowiedzi słownych*, [w:] *Kosmos. Problemy nauk biologicznych*, t. 47, nr 3, s. 274–275.

<sup>15</sup> Por. tamże, s. 271–274.

<sup>16</sup> E. Szeląg, dz. cyt., s. 169.

<sup>17</sup> B. Szczepankowski, *Kilka słów o języku migowym i systemie językowo-migowym*, [w:] *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu*, red. J. Kobosko, Warszawa 1999, s. 164.

<sup>18</sup> A. Löwe, *Każde dziecko może nauczyć się mówić i słyszeć*, Poznań 1999, s. 11.

<sup>19</sup> Por. tamże, s. 91–93.

Szkodliwe dla dziecka jest przeświadczenie, że dzięki ćwiczeniom słuchowym osiągnie ono pełny sensoryczny dostęp do komunikatów językowych. Dzięki resztkom słuchowym dzieci mogą poznawać dźwięki z otoczenia, mogą też korzystać z nich w czasie odbioru wypowiedzi słownych, ale nie są w stanie poznać języka fonicznego tylko za ich pomocą. Dziecko głuche może być zanurzone w tzw. kąpeli słownej, ale nie możemy być pewni, że uzyska ono wystarczającą liczbę informacji potrzebnych do rozszyfrowania procedury funkcjonowania języka. Jeżeli tak by się działo, dziecko po zaaparowaniu nie potrzebowałoby wieloletnich żmudnych ćwiczeń polegających na rozpoznawaniu dźwięków, nastąpiłby natomiast spontaniczny rozwój mowy. Skoro tak się nie dzieje, oznacza to, że dziecko nie przyswaja języka w sposób naturalny, a rehabilitacja polega na nauce artykulacji, a nie systemu językowego.

Istnieją badania przeprowadzone wśród dzieci głuchych rodziców słyszących, które posługiwały się systemem językowo-migowym. Wykazały one, że dzieci bardzo rzadko potrafiły używać elementów gramatycznych charakterystycznych dla języka fonicznego, morfemów gramatycznych, spójników itp. Wiąże się to według badaczy z niezgodnością pomiędzy językiem mówionym a modalnością wzrokową, jaką dysponuje dziecko głuche. Nie jest możliwe według nich przyswojenie gramatyki języka fonicznego na podstawie eksponowanych manualnie elementów gramatycznych. Ponadto badania te wykazały, że dzieci mające kontakt jedynie z systemem językowo-migowym miały silną skłonność do tworzenia konstrukcji gramatycznych zbliżonych do naturalnego języka migowego<sup>20</sup>.

Twór ten nie może być sposobem komunikowania się z dzieckiem głuchym. Za jego pomocą dziecko na pewno nie przyswoi języka narodowego. Nie może on być również metodą nauczania języka polskiego w szkole.

Rozwój języka fonicznego u dzieci głuchych jest bardzo powolny. Schlesinger i Meadow przeprowadzili badania nad głuchymi dziećmi, które uczone były metodami oralnymi. Wykazały one, że poziom rozwoju językowego u głuchego czterolatka odpowiada rozwojowi dwuletniego dziecka słyszącego<sup>21</sup>. Natomiast Gregory i Bishop wykazali, że dwoje na troje dzieci przystępujących do nauki

<sup>20</sup> Por. S. J. Supalla, *Manually Coded English: The modality question in signed language development*, [w:] *Theoretical issues in sign language research*, red. P. Siple, S. Fischer, Chicago 1991, za: P. Tomaszewski, *Język dzieci głuchych – wskazówki dla edukacji szkolnej*, „Szkola Specjalna” 2005, nr 3, s. 171–174.

<sup>21</sup> Por. H. S. Schlesinger, K. P. Meadow, *Sound and sign: Childhood deafness and mental health*, Berkeley 1972, cyt. za: P. Tomaszewski, *Rozwój językowy dziecka głuchego: wnioski dla edukacji szkolnej*, „Audiofonologia” 2000, t. 16..

w szkole dysponuje bardzo wąskim zakresem słownictwa – mniej niż 150 słów<sup>22</sup>. Słownictwo ogranicza się do nazw konkretnych i przedmiotów codziennego użytku. Lekarstwem na tak niski poziom rozwoju językowego jest według Sołowiowa ograniczenie materiału leksykalnego do wyrazów znanych i często używanych przez dzieci<sup>23</sup>. Mały zasób słownictwa u dzieci głuchych i obrazowa konkretność nie są wynikiem głuchoty, lecz wynikiem nauczania, które opiera się na zapamiętywaniu przez dziecko wyrazów z preparowanych list, na agramatyzacji tego programu. Uniemożliwia to dzieciom naturalny proces przyswajania języka. Jean Aitchison wyraziła bardzo jasno pogląd językoznawstwa na ten temat: **zdolność zapamiętywania list elementów nie jest świadectwem możliwości językowych – nawet szympansom przychodziło to dosyć łatwo**<sup>24</sup>. Uporczywe dążenie do przezwyciężenia uszkodzenia słuchu pozwala uwierzyć rodzicom, że robią wszystko, co w ich mocy, wszystko, co tylko możliwe dla dobra dziecka. Dla dziecka działania te są jednak nierzadko mało pomocne, a nawet wręcz szkodliwe. Krakowiak pisze o tym, że dziecko poprzez działania rehabilitacyjne zostaje jakby zredukowane do swojej niepełnosprawności i uprzedmiotowione. Lęk rodziców udziela się również dziecku. Prowadzi to do zahamowania procesu rozwojowego. Jego samoocena i tożsamość zostają zaburzone. Dziecko zaczyna rozumieć, że nie jest takie, jakie powinno być. Pojawia się poczucie winy i trudności w zaakceptowaniu samego siebie. Rodzina staje przed wielkim problemem, jak stworzyć dziecku warunki do poznania języka, nie zmieniając jego dzieciństwa w ciężką, katorżniczą pracę, której wymaga program rehabilitacyjny i przede wszystkim jak postępować, by nie zakłócić jego naturalnego rozwoju<sup>25</sup>.

Już Wygotski pisał, że „w przypadku osób głuchych język mówiony nie odgrywa istotnej roli we wczesnych okresach rozwoju i nie jest odpowiednim narzędziem, za pomocą którego mogłyby one wzbogacać kulturowe doświadczenia czy też w pełni funkcjonować w społeczeństwie”<sup>26</sup>. Jeszcze dobitniej wyraził to Dziemidowicz: „Tym, którzy niecierpliwie wypatrują «skutecznej metody rehabilitacji inwalidów słuchu», lepiej od razu powiedzieć, że rehabilitacja mowy zabija język i gorsza jest od głuchoty”<sup>27</sup>. Według niego agramatyzm mowy,

<sup>22</sup> Por. S. Gregory, J. Bishop, *The language development of deaf children during their first term at school*, London 1982, cyt. za: P. Tomaszewski, *Rozwój językowy dziecka...*, dz. cyt.

<sup>23</sup> Por. C. Dziemidowicz, *Dziecko głuche i język ojczysty*, Bydgoszcz 1996, s. 226.

<sup>24</sup> Por. tamże, s. 227.

<sup>25</sup> Por. K. Krakowiak, *O potrzebie pomocy dla rodzin wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu*, [w:] *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2000, s. 448–450.

<sup>26</sup> Cyt. za: P. Tomaszewski, *Rola wychowania dwujęzycznego w procesie depatologizacji głuchoty*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2005, t. 10, s. 179.

<sup>27</sup> C. Dziemidowicz, dz. cyt., s. 12.

analfabetyzm, niedorozwój języka i procesów intelektualnych opisywane przez surdopsychologię nie są spowodowane głuchotą, jak się powszechnie uważa. Są to kliniczne skutki teorii i przekonań dotyczących nauczania mowy, które nie troszczą się o zgodność z teoriami naukowymi<sup>28</sup>. Już w 1950 roku nauczyciel głuchej Olgi Skorochodowej pisał, że „zasadniczy błąd wszystkich usiłowań w dotychczasowej i obecnej pracy nad głuchociemnymi – to rozpoczynanie nauczania (...) od razu od nauki artykułowanej mowy; powtarzamy to raz jeszcze: prowadzi to do opłakanych skutków<sup>29</sup>.”

Wszechstronny rozwój dziecka głuchego nie jest uzależniony od tego, czy usłyszy ono więcej dźwięków, ale od stopnia opanowania języka jako kodu, który umożliwi mu dostęp do kultury ogólnoludzkiej.

#### Ograniczenie efektywności metod oralnych

W jaki sposób dziecko ma dojść do wyników takich jak dzieci słyszące? – Leszka wymienia kilka nakazów i rad, jakie rodzice otrzymują od specjalistów<sup>30</sup>. Są to między innymi:

- traktuj swoje dziecko tak, jakby nie było ono głuche;
- ćwiczenia słuchu są najważniejsze;
- nigdy nie podchodź do swojego dziecka, nie zawoławszy go po imieniu;
- mów do dziecka za jego plecami;
- mów często do dziecka w ciemności;
- nasze dzieci muszą nauczyć się słyszeć;
- jeżeli będziesz ćwiczyć systematycznie, codziennie, będziesz unikać gestów i patrzenia na usta, twoje dziecko nauczy się słyszeć i mówić.

Jeżeli mamy traktować dziecko tak, jakby głuche nie było, to przecież nie jest naturalną sytuacją, aby z dzieckiem bawić się za jego plecami, nie utrzymywać kontaktu wzrokowego, a tym bardziej, by robić to w ciemności. Zalecenia te wywołują niepokój u rodziców, co bardzo słuszne, ale wykonują oni te polecenia, ponieważ specjaliści w nich właśnie widzą szansę na rehabilitację dziecka. Z tego powodu dzieci głuche mają niezapewnioną potrzebę bezpieczeństwa, miłości i akceptacji. Przyczyną nie jest głuchota, ale sposób radzenia sobie z nią.

<sup>28</sup> Por. tamże, s. 12.

<sup>29</sup> I. Sokolański, *Kilka uwag o autorce tej książki (Wstęp)*, [w:] O. Skorochodowa, *Jak postrzegam świat*, Moskwa 1950, s. VIII, cyt. za: C. Dziemidowicz, dz. cyt., s. 227.

<sup>30</sup> J. Leszka, *Trudne wybory rodziców wychowujących dzieci niesłyszące*, [w:] *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, red. D.Kornas-Biela, Lublin 2000, s. 484.

Badania Schlesinger i Meadow dotyczące zachowań matek w stosunku do dzieci głuchych i słyszących wykazały znaczne różnice w ich kontaktach z dziećmi. Matki dzieci głuchych w trakcie zabawy z nimi były dominujące i kontrolujące. Na każdym kroku próbowały ich nauczyć wymawiania nowych słów. Pełniły rolę dydaktyków. Według badaczy wynika to z zaleceń specjalistów – pedagogów i nauczycieli nastawionych na naukę języka fonicznego. Matki przyjmują tę rolę kosztem zwyczajnych zachowań w trakcie zabawy. Dzieje się to często kosztem zdrowia psychicznego dziecka. Także Sisco, Kranz, Lund i Schwarz podkreślają, że opóźnienie rozwoju sfery społeczno-emocjonalnej u dzieci głuchych spowodowane jest ograniczeniem wczesnych doświadczeń emocjonalnych zdobywanych przez zabawę. Tłumaczą to podporządkowaniem przez rodziców słyszących zabawy nauce mowy fonicznej<sup>31</sup>.

Kolejnym problemem jest ograniczenie naturalnej gestykulacji u rodziców słyszących w trakcie kontaktu z dzieckiem głuchym. Spowodowane jest to twierdzeniem specjalistów, że gestykulacja może zahamować rozwój mowy ustnej. Efektem jest ograniczanie kontaktu jedynie do komunikacji słownej i zmuszanie do niego dziecka. Tymczasem badania wykazują, że u wszystkich dzieci, słyszących i głuchych, używanie gestów stanowi ważny krok poprzedzający okres przyswajania języka<sup>32</sup>.

Gdy dziecko nie osiąga oczekiwanych wyników, mówi się o zaniedbaniu, że rodzice nie stosowali się do nakazów i reguł lub nie poświęcili wystarczająco dużo czasu dziecku. Powtarza się slogan, że „terapia ma szansę powodzenia, jeśli nie zawiodą rodzice”. Ogromnym błędem jest nieprzyznawanie się do tego, że powodem są niedostatki metody oralnej. Powinni o tym mówić specjaliści na początku, przed podjęciem przez rodziców decyzji o sposobie kształcenia dziecka.

„Praktyczne umiejętności w zakresie posługiwania się elementami języka fonicznego, które udaje się osiągnąć dzieciom z głębokim uszkodzeniem słuchu dzięki ogromnemu wysiłkowi własnemu i nauczycieli w szkole specjalnej, stanowią często niepełnowartościową namiastkę, nieużyteczną ani w porozumiewaniu się ze społecznością słyszących, ani w komunikacji w środowisku głuchych, ani nawet w czytaniu ze zrozumieniem tekstów pisanych”<sup>33</sup>. Nauka języka nie może

<sup>31</sup> Por. P. Tomaszewski: *Rozwój emocjonalno-społeczny i kształtowanie się osobowości dziecka głuchego*, „Audiofonologia” 1998, t. 12.

<sup>32</sup> Por. V. Volterra, C. Erting, *From gesture to language in hearing and deaf children*, Gallaudet University, Washington DC 1994, cyt. za: P. Tomaszewski, *Rozwój językowy dziecka...*, dz. cyt.

<sup>33</sup> K. Krakowiak, *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, Lublin 1995, s. 38.

przecież ograniczać się do zapamiętywania słów i paradygmatów ich odmiany. Wiedza leksykalna i wiedza syntaktyczna, a także wiedza semantyczna i pragmatyczna są współzależne i muszą się rozwijać równocześnie w procesie przyswajania języka przez dziecko<sup>34</sup>.

### **Język migowy jako język pierwszy**

Wyniki badań empirycznych omawianych w literaturze wskazują w przekonujący sposób na podobne biologiczne podłoże języka, niezależnie od jego modalności. Świadczy o tym przyswajanie języka migowego przez dziecko głuche w trakcie ontogenezy, zachowanie pacjentów głuchych po uszkodzeniach mózgu oraz wyniki badań eksperymentalnych na żyjącym mózgu. Oznacza to, że uszkodzenie słuchu nie narusza potencjału umysłowego dziecka. Bywa on jednak niejednokrotnie niewykorzystany. By temu zapobiec, należy udostępnić dziecku język, który w sposób naturalny może ono przyswoić.

#### **Przyswajanie języka migowego**

Dane przytoczone przez amerykańskich uczonych – Lane, Pettito, Bellugi i Klimę – wskazują, że etapy przyswajania języka migowego przez dziecko głuche, wychowywane przez głuchych rodziców, są identyczne z tymi, które obserwuje się u prawidłowo rozwijającego się dziecka słyszącego<sup>35</sup>. Proces przyswajania języka przebiega w obu tych przypadkach w sposób jednakowy. Etapy rozwoju językowego dziecka głuchego rodziców głuchych posługujących się językiem migowym odpowiadają etapom rozwoju językowego dziecka słyszącego rodziców słyszących.

W literaturze logopedycznej przeczytamy, że dzieci głuche głużą, ale nie gaworzą. Jest to tylko prawda częściowa. Rzeczywiście, dzieci głuche w okresie, gdy u dzieci słyszących pojawia się gaworzenie, milkną. Język foniczny nie jest dla nich środkiem komunikacji, który mogą przyswoić. Aby gaworzyć w danym języku, musimy – po pierwsze – odbierać komunikaty w tym języku, po drugie móc je powtórzyć samemu i po trzecie umieć zweryfikować, czy to, co powtórzyliśmy, jest zgodne z usłyszonym wzorcem. Dziecko głuche nie jest w stanie ani odbierać komunikatów w języku fonicznym, ani ich powtórzyć, a tym bardziej zweryfikować ich poprawność. Dlatego właśnie milknie. Jednak jeśli dziecko ma dostęp do języka migowego, to gaworzenie odbywa się właśnie w nim.

Analizy porównawcze wskazują, że u początków nabywania języka, niezależnie od modalności, leży gaworzenie. W przypadku gaworzenia fonicznego jest to powtarzanie ciągów sylab, oznaczające rozwój narządów artykulacyjnych i mózgo-

<sup>34</sup> Por. Psychologia języka dziecka, dz. cyt., s. 135.

<sup>35</sup> Por. P. Tomaszewski: *Rozwój językowy dziecka...*, dz. cyt.



wych mechanizmów kształtujących ruchową kontrolę mowy. Dzieci głuche także gaworzą, ale w języku migowym dzieje się to za pomocą rąk. „Wykonują one ściśle określone, rytmiczne ruchy palców i rąk, wyraźnie odróżniające się od innych wykonywanych przez nie ruchów i gestów niewerbalnych”<sup>36</sup>. Niemowlęta głuche podczas manualnego gaworzenia wpatrują się w ruchy swych palców. Podobnie jak dzieci słyszące wsłuchują się w melodię wypowiedzianych przez siebie ciągów sylab. Manualne gaworzenie polega na powtarzaniu kształtów i ruchów dłoni charakterystycznych dla danego języka migowego. Dziecko może na przykład kilkakrotnie dotykać wewnątrz jednej dłoni palcem wskazującym dłoni drugiej. Wskazuje to na wrodzone predyspozycje dziecka do wykrywania wzorców językowych. Badaniami nad gaworzeniem dzieci głuchych zajmują się Petitto i Marentette<sup>37</sup>.

Dziecko głuche tak jak dziecko słyszące zaczyna od znaków prostszych, następnie uczy się tych wymagających większej precyzji aparatu artykulacyjnego. Pierwszymi układami ręki są znaki wymagające użycia kciuka i palca wskazującego (np. znaki w kształcie: **5, a, s, l, c i o**). Ostatnimi i jednocześnie najtrudniejszymi są te wymagające skrzyżowania palców (np. znaki w kształcie **x, t, r**)<sup>38</sup>. Bardzo często dzieci zmieniają lokację znaku. Zamiast pokazać znak przy ustach, pokazują go na wysokości szyi lub klatki piersiowej. Można porównać to ze zmianą miejsca artykulacji głosek [k] i [g] u małych dzieci z tylnojęzykowego na przedniojęzykowe. Wiąże się to z rozwojem motoryki.

Niezwykłe jest, że potrzeba było wielu lat, by odkryć, że dzieci na całym świecie głużą tak samo, ale gaworzą już w swoich ojczystych językach – tak jak dzieci głuche gaworzą w języku migowym.

Dzieci głuche szybciej w stosunku do dzieci słyszących przechodzą do etapu wyrazu. Według badań pierwsze znaki migowe pojawiają się co najmniej o 2–3 miesiące wcześniej niż pierwsze słowa. Tym samym etap kombinacji wyrazów zostaje także przyspieszony. Już szesnastomiesięczne dzieci głuche rodziców głuchych tworzą wypowiedzi dwuwyrazowe<sup>39</sup>. Jest to spowodowane szybszym rozwojem koordynacji aparatu artykulacyjnego u dzieci głuchych, czyli koordynacji ruchów rąk w stosunku do rozwoju narządów artykulacyjnych u dzieci słyszących.

<sup>36</sup> E. Szelaǳ, dz. cyt., s. 173.

<sup>37</sup> Por. P. F. Marentette, L. A. Pettito, *Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language*, „Science” 1991, 251, 1493–1496, za: P. Tomaszewski, *Przyswajanie języka migowego przez dziecko głuche rodziców głuchych*, „Przegląd Psychologiczny” 2003, t. 46, s. 103–104.

<sup>38</sup> Por. P. Tomaszewski, *Przyswajanie języka migowego...*, dz. cyt., s. 105–106.

<sup>39</sup> Por. J. D. Bonvillian, M. D. Orlansky, R. J. Folven, *Early sign language acquisition: implications for theories of language acquisition*, Washington 1994, za: P. Tomaszewski, *Rozwój językowy dziecka...*, dz. cyt.

Jednak przyspieszony rozwój języka migowego ulega spowolnieniu. Złożone konstrukcje gramatyczne w języku migowym opanowuje ono w tym samym czasie, co dziecko słyszące w języku fonicznym. Należą do nich np.:

- użycie odpowiedniego sposobu negacji (na początku dziecko stosuje przeczący ruch głowy, potem osobny znak nie, kolejną fazą jest stosowanie przeczeń zgodnych z gramatyką języka migowego, np. osobny znak na czasownik zaprzeczony, modyfikacja znaku poprzez ruch kolisty);
- poprawne stosowanie czasowników kierunkowych (np. czasownik dać – początkowo realizowany w jeden sposób, bez uzgodnienia kierunku, następnie jako kierunkowy, ale dodawane są zaimki osobowe; ostatnia faza to rezygnacja z zaimków i stosowanie jedynie ruchu, zdarzają się jednak błędy i zamiast np. od siebie do kogoś, dziecko pokazuje od kogoś do siebie, co zmienia znaczenie całej wypowiedzi);
- tworzenie wypowiedzi z gramatycznym użyciem znaków niemanualnych (np. przysłówków – ciągle, długo, należy wysunąć lekko język i rozszerzyć oczy w momencie pokazywania znaku oznaczającego czynność; zdań warunkowych).

Te ostatnie należą do najtrudniejszych. Dziecko opanowuje je dopiero w wieku ok. 8–9 lat<sup>40</sup>.

Na podstawie wyżej wymienionych etapów rozwoju języka migowego u dziecka głuchej rodziców głuchych można stwierdzić, że odpowiadają one procesowi przyswajania języka przez dziecko słyszące rodziców słyszących.

Badania porównujące kompetencję językową dzieci głuchych rodziców głuchych posługujących się językiem migowym oraz dzieci słyszących rodziców słyszących posługujących się językiem fonicznym nie wykazały różnic. Znacznie słabsze wyniki uzyskały dzieci głuche rodziców słyszących posługujące się językiem fonicznym i dzieci głuche rodziców słyszących posługujące się systemem językowo-migowym<sup>41</sup>. Świadczy to o wrodzonym programie przyswajania języka niezależnie od modalności zmysłowej wzrokowej lub słuchowej. Stadia rozwoju języka przebiegają tak samo – począwszy od etapu przedjęzykowego, poprzez okres wypowiedzi jednowyrazowych, dwuwyrazowych, aż do opanowania podstaw języka.

### Agramatyzm rozwojowy

Dzieci głuche popełniają typowe błędy gramatyczne, które obserwuje się w wypowiedziach dzieci słyszących. Do błędów tych należą: substytucje,

<sup>40</sup> Por. P. Tomaszewski, *Przyswajanie języka migowego...*, dz. cyt., s. 116–118.

<sup>41</sup> Por. tenże, *Rozwój językowy dziecka...*, dz. cyt.

nieprawidłowa kolejność wyrazów w tworzeniu pytań i zaprzeczeń, niewłaściwe używanie zaimków osobowych oraz przestawki wyrazowe<sup>42</sup>.

Charakterystyczne dla języka małego dziecka głuchego, tak jak i dla słyszącego, jest uogólnianie znaczeń – hiperbolizacja znaczenia. Może ono, tak jak dziecko słyszące, na wszystkie zwierzęta czteronożne mówić pies. Tak samo tworzy ono neologizmy i niepoprawne formy. Tomaszewski podaje przykład złego przyporządkowania czasownika *pić*, który jest prosty, niekierunkowy, do grupy czasowników kierunkowych<sup>43</sup>. Błędy te świadczą o tym, że język migowy nie jest prostym ikonycznym odzwierciedleniem rzeczywistości.

### Gestykulacja

Zarówno dzieci słyszące, jak i głuche posługują się gestykulacją wspomagającą mówienie. Niewerbalna gestykulacja głuchych różni się znacząco pod względem tempa i rytmu od znaków języka migowego.

### Język macierzysty

Matki posługujące się językiem migowym, tak samo jak matki słyszące, posługują się tzw. językiem macierzystym. Zauważalne jest spowolnienie wykonywania gestów, są one także dokładniejsze. Wypowiedzi cechuje duża redundancja. Matki głuche dzieci głuchych podświadomie zdają sobie sprawę z tego, że muszą bardzo dbać o zachowanie kontaktu wzrokowego w trakcie komunikacji z dzieckiem. Spontanicznie radzą sobie one z przekierowywaniem uwagi dziecka z przedmiotu, którego dotyczy wypowiedź, na osobę migającą i z powrotem<sup>44</sup>.

Na szczególną uwagę zasługuje sposób, w jaki rodzice przekazują dzieciom informacje o lokalizacji znaku. Tworzą oni znaki języka migowego, dotykając ciała dziecka, żeby poprzez dotyk ułatwić mu dostrzeżenie tej cechy. Zamiast na przykład pokazać znak na swoim policzku, robią to u swojego dziecka. Robią tak wszyscy głusi rodzice<sup>45</sup>.

### Okres krytyczny

Późny kontakt z językiem migowym u dzieci głuchych uczonych metodami oralnymi powoduje nie tylko niepowodzenie w jego nauce, w szczególności na poziomie morfologii i syntaktyki, ale także warunkuje niepowodzenia w nauce języka fonicznego. Jest to spowodowane brakiem kompetencji w każdym

<sup>42</sup> E. Szelaąg, dz. cyt., s.174.

<sup>43</sup> Por. P. Tomaszewski, *Przyswajanie języka migowego...*, dz. cyt., s. 113–14.

<sup>44</sup> P. Tomaszewski, *Rozwój językowy dziecka...*, dz. cyt.

<sup>45</sup> Por. D. Bouvet, *Mowa dziecka*, Warszawa 1996, s. 178.

z tych języków. Dzieci te uzyskują w języku migowym kompetencje niższą nie tylko w stosunku do dzieci głuchych rodziców głuchych, ale także w stosunku do osób ogłuchłych, które uczyły się języka migowego jako drugiego. Potwierdza to potrzebę udostępnienia dziecku głuchemu języka migowego w jak najwcześniejszym okresie rozwoju<sup>46</sup>.

### Skutki uszkodzenia mózgu

Te same struktury mózgowe uczestniczą w kształtowaniu języka zarówno migowego, jak i oralnego. Świadczą o tym badania przeprowadzone u osób z jednostronnym uszkodzeniem mózgu. Gdy uszkodzenie mózgu obejmowało lewą półkulę wraz z obszarem odpowiedzialnym za mowę, osoba traciła zdolności porozumiewania się za pomocą języka migowego. Jest to klasyczny przykład afazji. Osoba miała objawy afazji Broki, gdy uszkodzony był przedni obszar mowy w lewej półkuli, czyli wystąpiły trudności w nadawaniu znaków migowych, ubytek płynności i agramatyzm. Gdy uszkodzenie wystąpiło w tylnej części obszaru mowy, osoba miała trudności w rozumieniu znaków migowych – to tzw. afazja Wernickego. Oznacza to, że u podłoża języka migowego i fonicznego leżą analogiczne mechanizmy mózgowe<sup>47</sup>.

### Badania eksperymentalne

Wyniki obrazowego badania żywego mózgu wykazują aktywację w asocjacyjnej korze słuchowej w okolicy Wernickego i bezpośrednio do niej przylegającej strukturze zwanej planum temporalne w sytuacjach, kiedy słysząca osoba percypuje kanałem słuchowym treści językowe. Taką samą aktywację zaobserwowano, gdy przekazywaną informację w języku migowym percypowali wzrokowo głusi<sup>48</sup>. Oznacza to, że obszary słuchowe u głuchych posługujących się językiem migowym są obszarami przetwarzającymi bodźce wzrokowe – język migowy. Dla dalszego przetwarzania informacji podrzędne znaczenie ma sposób, w jaki nastąpił przekaz. Z badań tych wynika, że język nie jest ograniczony tylko do modalności słuchowo-oralnej, a lewa półkula mózgu człowieka wykazuje naturalne predyspozycje do nadawania i odbioru mowy niezależnie od modalności. „Artykulacyjne ruchy narządów mowy bądź ręki produkującej znaki migowe to tylko „wyjście z systemu” skomplikowanej maszynerii mózgowej, kształtującej naszą komunikację językową”<sup>49</sup>.

<sup>46</sup> Por. P. Tomaszewski, *Rozwój językowy dziecka...*, dz. cyt.

<sup>47</sup> Por. E. Szela, dz. cyt., s. 174–175.

<sup>48</sup> Por. U. Bellugi, H. J. Neville, *Patterns of Cerebral Specialization In Congenitally Deaf Adults: A Preliminary Report*, [w:] *Understanding Language Through Sign Language Research*, red. P. Siple, Nowy York 1978, za: O. Sacks, *Zobaczyć głos*, przeł. A. Małaczyński, Poznań 1998, s. 142–143.

<sup>49</sup> E. Szela, dz. cyt., s.175.

Reguły oraz etapy przyswajania języka migowego i fonicznego są podobne. Oznacza to, że u podstaw nabywania obu tych języków leżą te same mechanizmy neuronalne. Nie ma więc podstaw do tego, by twierdzić, że język migowy nie jest naturalnym językiem głuchych. Szelaąg zwraca również uwagę na to, że pozbawienie dziecka głuchego w pierwszych latach jego życia doświadczeń językowych poprzez nieodpowiednie postępowanie terapeutyczne może spowodować nietypową asymetrię funkcjonalną mózgu<sup>50</sup>. Skutkiem może być brak kompetencji językowej zarówno w języku fonicznym, jak i migowym.

## Wnioski

Uszkodzenie słuchu nie narusza potencjału umysłowego dziecka, ale w przypadku nieodpowiednich metod kształcenia – potencjał ten bywa niewykorzystany. Psycholingwiści zgodnie twierdzą, że języka pierwszego nie można nauczyć. Rehabilitacja polegająca na żmudnej pracy nad artykulacją lub wyuczanie na pamięć list wyrazów bądź zdań nie jest w stanie zastąpić naturalnego procesu przyswajania języka. Agramatyzm języka, który jest opisywany w literaturze jako następstwo głuchoty, jest konsekwencją stosowania nieodpowiednich metod, które nie umożliwiają głuchym dzieciom zanurzenia w języku. Dlatego właśnie poznanie języka migowego, jak pisał Sacks, to „jeden z najdonioślejszych momentów w historii głuchych<sup>51</sup>. Jest to język, który głuche dziecko może przyswoić w sposób naturalny. Jest on dostępny jego zmysłom. Dzięki temu może ono być zanurzone w kąpieli słownej, która jest niezbędna do opanowania języka. Przeświadczenie wielu pedagogów i rodziców, że posługiwanie się językiem migowym przez dziecko spowoduje, że nie pozna ono języka ojczystego i nie będzie nigdy mówiło, jest ogromną szkodą dla dziecka. Badania wskazują bowiem, że język migowy nie tylko nie jest przeszkodą w procesie nauczania języka fonicznego, ale wręcz dzięki niemu dzieci osiągają lepsze wyniki w nauce języka ojczystego. Należy jednak podjąć trudne wyzwanie stworzenia warunków kształcenia dzieci głuchych według metody dwujęzycznej, która umożliwi im nie tylko rozwój językowy, ale także komunikację z większością językową. Joanna Kobosko pisze, że przyzwolenie ze strony specjalistów na wybór języka migowego może być drogą do prawdziwej integracji bez pozorów<sup>52</sup>, tym bardziej że wyniki badań potwierdzają, że wczesna znajomość języka migowego ma pozytywny

<sup>50</sup> Por. E. Szelaąg, dz. cyt., s. 177.

<sup>51</sup> Por. O. Sacks, dz. cyt., s. 29–30.

<sup>52</sup> Por. tamże, s. 152–155.

wpływ na rozwój procesów poznawczych i może stanowić czynnik przewyższający w stosunku do deprivacji słuchowej<sup>53</sup>.

Problem rehabilitacji dziecka z uszkodzonym słuchem nie jest tylko problemem audiologiczno-pedagogicznym, ale również psychospołeczno-językowym. Jego rozwiązania należy szukać w teoriach i wynikach badań dotyczących porozumiewania się ludzi i ontogenezy języka, a nie tylko w tych dotyczących słyszenia. Wymaga to zaangażowania językoznawców i psycholingwistów.

#### Bibliografia

1. J. Aitchison, *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, Warszawa 1991.
2. *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. W. Shugar i M. Smoczyńska, Warszawa 1980.
3. D. Bouvet, *Mowa dziecka*, Warszawa 1996.
4. M. Czajkowska-Kisil, M. Świdziński, *Czy głuchoniemy jest naprawdę niemy?*, „Kosmos. Problemy Nauk Biologicznych” 1998 (t. 47), nr 3, s. 243–250.
5. Dô Lidia, *Psychologiczne, lingwistyczne i kliniczne aspekty głuchoty – notatki z podróży do Wietnamu*, „Kosmos. Problemy Nauk Biologicznych” 1998 (t. 47), nr 3, s. 321–325.
6. C. Dziemidowicz, *Dziecko głuche i język ojczysty*, Bydgoszcz 1996.
7. T. Gałkowski, A. Łukaszewicz, P. Tomaszewski, *Rola gestów, znaków migowych w rozwoju twórczości językowej dziecka głuchego*, „Audiofonologia” 2000 (t. 17), s. 75–86.
8. T. Gałkowski, P. Rosik, P. Tomaszewski, *Nauczanie polskiego języka migowego jako obcego języka: Czy osoby słyszące mogą przyswoić język wizualny?*, „Czasopismo Psychologiczne” 2002, nr 8, s. 7–20.
9. T. Gałkowski, *Niektóre psychologiczne i społeczne problemy osób głuchych*, „Kosmos. Problemy Nauk Biologicznych” 1998 (t. 47), nr 3, s. 237–242.
10. *Głusi mówią*, red. M. Polok, Racibórz 2008.
11. B. Harań, C. Dziemidowicz, *Dziecko głuche i język ojczysty*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 1999, nr 1, s. 44–45.
12. J. Jarysz, *Na wspomnienie jego dzieciństwa łzy same napływają mi do oczu...*, [w:] *Głusi mówią*, red. Maria Polok, Racibórz 2008, s. 80–81.
13. B. L. J. Kaczmarek, *Słuch fonematyczny a percepcja wypowiedzi słownych*, „Kosmos. Problemy Nauk Biologicznych” 1998 (t. 47), nr 3, s. 271–276.

<sup>53</sup> Por. R. P. Bettger, *Viewing deaf children in a new way: Implications of Bellugi and Klima's research for education* (2000), cyt. za: T. Gałkowski, A. Łukaszewicz, P. Tomaszewski, *Rola gestów, znaków migowych w rozwoju twórczości językowej dziecka głuchego*, „Audiofonologia” 2000, t. 17, s. 86.

14. J. Kobosko, *Wybrać czy nie? – Rozmowa o języku migowym*, [w:] *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu*, red. J. Kobosko, Warszawa 1999, s. 147–155.
15. D. Kornas-Biela, *Rodzice wobec diagnozy uszkodzenia słuchu u dziecka*, [w:] *Rodzina: źródło życia i szkołą miłości*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2000, s. 459–477.
16. A. Korzon, *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*, Kraków 1996.
17. K. Krakowiak, *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, Lublin 1995.
18. K. Krakowiak, *Fonogesty jako narzędzie służące do rozwijania wyobraźni słów u dzieci z uszkodzonym narządem słuchu*, „Kosmos. Problemy Nauk Biologicznych” 1998 (t. 47), nr 3, s. 251–259.
19. K. Krakowiak, *O potrzebie pomocy dla rodzin wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu*, [w:] *Rodzina: źródło życia i szkołą miłości*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2000, s. 439–458.
20. K. Krakowiak, *Rozważania o udostępnianiu języka narodowego dzieciom z uszkodzeniem słuchu*, [w:] *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu*, red. J. Kobosko, Warszawa 1999, s. 133–146.
21. I. Kurcz, *Język a psychologia*, Warszawa 1992.
22. M. Z. Kurkowski, *Słuch a mowa w aspekcie rozwojowym w normie i patologii*, „Kosmos. Problemy Nauk Biologicznych” 1998 (t. 47), nr 3, s. 289–296.
23. M. Z. Kurkowski, *Mowa dzieci sześciolletnich z uszkodzonym narządem słuchu*, Lublin 1996.
24. J. Leszka, *Trudne wybory rodziców wychowujących dzieci niesłyszące*, [w:] *Rodzina: źródło życia i szkołą miłości*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2000, s. 479–490.
25. A. Löwe, *Każde dziecko może nauczyć się mówić i słyszeć*, Poznań 1999.
26. A. Löwe, *Wychowanie słuchowe. Historia – metody – możliwości*, Warszawa 1995.
27. S. Milewski, *Logopedyczne aspekty mowy dorosłych skierowanej do małych dzieci*, [w:] *Logopedia. Teoria i praktyka*, red. M. Młynarska, T. Smereka, Wrocław 2005, s. 242–253.
28. *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu*, red. J. Kobosko, Warszawa 1999.
29. *Nowe wyzwania w rozwoju człowieka*, red. B. Kaczmarek, K. Markiewicz, S. Orzechowski, Lublin 2001.

30. O. Périer, *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*, Warszawa 1992.
31. J. Perlin, B. Szczepankowski, *Polski Język Migowy. Opis lingwistyczny*, Warszawa 1992.
32. A. Piekarska, *To przecież mój świat, który najlepiej rozumiem*, [w:] *Głusi mówią*, red. M. Polok, Racibórz 2008, s. 18–22.
33. D. Polańska-Fryś, *Aparaty słuchowe mają pomóc dziecku słyszeć*, [w:] *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu*, red. J. Kobosko, Warszawa 1999, s. 85–95.
34. S. Prillwitz, *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*, Warszawa 1996.
35. *Psycholingwistyka*, red. J. B. Gleason, N. B. Ratner, Gdańsk 2005.
36. *Psychologia języka dziecka*, red. G. Shugar, B. Bokus, Gdańsk 2007.
37. *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańsk 2007.
38. O. Sacks, *Zobaczyć głos*, przeł. A. Małaczyński, Poznań 1998.
39. H. Skarżyński, *Możliwość leczenia całkowitej głuchoty przy pomocy implantów ślimakowych i pniowych*, „Kosmos. Problemy Nauk Biologicznych” 1998 (t. 47), nr 3, s. 261–270.
40. H. Skarżyński, *Wszczepy ślimakowe – współczesna metoda leczenia całkowitej głuchoty*, [w:] *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu*, red. J. Kobosko, Warszawa 1999, s. 67–73.
41. J. Stachyra, *Kształtowanie się wybranych funkcji psychicznych u dzieci z wadą słuchu – w świetle badań*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania*, red. B. Paprocka, Lublin 1994, s. 215–229.
42. J. Stachyra, *Ocena społeczno-emocjonalnego funkcjonowania uczniów z wadą słuchu*, [w:] *Nowe wyzwania w rozwoju człowieka*, red. B. Kaczmarek, K. Markiewicz, S. Orzechowski, Lublin 2001, s. 248–255.
43. B. Szczepankowski, *Kilka słów o języku migowym i systemie językowo-migowym*, [w:] *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu*, red. J. Kobosko, Warszawa 1999, s. 162–165.
44. B. Szczepankowski, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi*, Warszawa 1999.
45. B. Szczepankowski, *Wspomaganie rozwoju dziecka niesłyszącego*, Warszawa 2009.
46. J. Szuchnik, *Zrozumieć, czym jest wada słuchu*, [w:] *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu*, red. J. Kobosko, Warszawa 1999, s. 41–52.
47. M. Timoszuk, *Język a teoria lingwistyczna*, Warszawa 2005.



48. P. Tomaszewski, *Język dzieci głuchych – wskazówki dla edukacji szkolnej*, „Szkoła Specjalna” 2005, nr 3, s. 167–181.
49. P. Tomaszewski, *Komunikacja językowa w rodzinie a życie emocjonalne i społeczne dziecka głuchego*, [w:] *Blżej życia: Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu*, red. J. Kobosko, Warszawa 2001, s. 254–270.
50. P. Tomaszewski, *Mity o Polskim Języku Migowym*, „Nauczyciel w Świecie Ciszy” 2006, nr 8, s. 2–11.
51. P. Tomaszewski, *Mówić czy migać? Prawo dziecka głuchego do wychowania dwujęzycznego*, [w:] *Spółczeństwo równych szans: Tendencje i kierunki zmian*, red. D. Grajewska, Warszawa 2005.
52. P. Tomaszewski, *Polski Język Migowy – mity i fakty*, „Poradnik Językowy” 2004, nr 6, s. 59–72.
53. P. Tomaszewski, *Polski język migowy w nauczaniu dwujęzycznym dzieci głuchych*, „Studia Pragmalingwistyczne” 2005, nr 4, s. 33–58.
54. Tomaszewski Piotr, *Przyswajanie języka migowego przez dzieci głuche w różnych warunkach stymulacji językowych* [w:] *Psychologia Rehabilitacyjna – wybrane zagadnienia*, red. T. Gałkowski, E. Pisula, Warszawa 2006.
55. P. Tomaszewski, *Przyswajanie języka migowego przez dziecko głuche rodziców głuchych*, „Przegląd Psychologiczny” 2003 (t. 46), s. 101–128.
56. P. Tomaszewski, *Rola wychowania dwujęzycznego w procesie depatologizacji głuchoty*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2005 (t. 10), 174–190.
57. P. Tomaszewski, *Rozwój emocjonalno-społeczny i kształtowanie się osobowości dziecka głuchego*, „Audiofonologia” 1998 (t. 12).
58. P. Tomaszewski, *Rozwój językowy dziecka głuchego: wnioski dla edukacji szkolnej*, „Audiofonologia” 2000 (t. 16).
59. P. Tomaszewski, *Życie dwujęzyczne i dwukulturowe dziecka głuchego*, [w:] *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu*, red. J. Kobosko, Warszawa 1999, s. 296–305.
60. P. Wojda, *Język migowy – „spojrzenie od wewnątrz”*, [w:] *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu*, red. J. Kobosko, Warszawa 1999, s. 166–171.
61. P. Wojda, *Rola języka migowego w życiu rodziny dziecka niesłyszącego*, [w:] *Rodzina: źródło życia i szkołą miłości*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2000, s. 491–509.
62. W. Wojnarowska-Kulesza, *Aparat słuchowy jest narzędziem. Co jest ważne przy doborze aparatów słuchowych u małych dzieci z wadą słuchu?*, [w:] *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu*, red. J. Kobosko, Warszawa 1999, s. 60–66.

63. M. Zalewska, *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą. Psychiczne mechanizmy zaburzeń rozwoju tożsamości dziecka głuchego i dziecka z opóźnionym rozwojem mowy*, Warszawa 1998.

## Język migowy



## Konceptualizacja języka migowego w edukacji niesłyszących – spojrzenie krytyczne

Język migowy powinien odgrywać kluczową rolę w procesie nauczania i kształcenia niesłyszących. W Polsce dostępne są dwa sposoby manualnej komunikacji – polski język migowy (PJM), zwany również językiem (migowym) naturalnym, i system językowo-migowy (SJM), zwany też językiem miganym. O ile SJM to subkod języka polskiego fonicznego, bazujący na polskiej gramatyce oraz wykorzystujący wyrażenia i związki tłumaczone dosłownie, linearnie, bez uwzględniania polisemii i homonimii języka, o tyle PJM jest autonomicznym językiem pozycyjnym, posiadającym własną symultaniczną gramatykę, składnię, leksemę oraz idiomy. W PJM istnieje możliwość wyrażenia swych myśli, pojęć abstrakcyjnych czy emocji. Co więcej, znaki określające przestrzeń czy uczucia lepiej niż wyrazy foniczne oddają sensy wypowiedzi, ponieważ aby podkreślić niuanse znaczeniowe lub stopniowanie używają klasyfikatorów<sup>1</sup>, postawy ciała lub mimiki, która jest jedną z cech dystynktywnych. Niestety, w procesie edukacji tak niesłyszących (na wszystkich poziomach kształcenia), jak i słyszących – przyszłych surdopedagogów, surdologopedów oraz uczestników trójstopniowych kursów „językowych” pod pojęciem *język migowy* kryje się język migany, czyli SJM<sup>2</sup>. Konsekwencją potocznej konceptualizacji języka migowego jest:

- tworzenie i utrwalanie w społecznej świadomości szeregu mitów, dotyczących ograniczeń komunikatywno-percepcyjnych osób głuchych<sup>3</sup>,
- uznanie potrzeby edukacji dźwiękowej dla wszystkich niesłyszących (niezależnie od stopnia i rodzaju ubytku słuchu)<sup>4</sup>, sprzężonej z błędnym utożsamianiem mowy z procesem artykulacji,

---

<sup>1</sup> Według M. Brenno klasyfikator to taki kształt dłoni, który może być stosowany w celu przedstawienia informacji o istnieniu określonej klasy cech. Taką cechą może być kształt, rozmiar, ułożenie w przestrzeni. Klasyfikator ma silny związek z obrazem rzeczywistym, np. wyraz kamień jest reprezentowany przez zaciśniętą pięść, natomiast wyraz człowiek – przez wyprostowany palec wskazujący drugiej ręki.

<sup>2</sup> Por. m.in.: <http://www.ips.dsw.edu.pl/index.php?id=287>; <http://jezykmigowy.org.pl/dopobrania/KJM-Oferta.pdf>; [http://www.pzg.wroclaw.pl/jezyk\\_migowy.php](http://www.pzg.wroclaw.pl/jezyk_migowy.php); <http://www.oswdn.wroclaw.pl/>; data wejścia: 04.07. 2011 r.

<sup>3</sup> Por.: P. Tomaszewski, *Polski język migowy – mity i fakty*, „Poradnik Językowy” 2004, nr 6, s. 59–72; W. Pietrzak, *Głusi – mity i fakty*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej” 1993, nr 1–2, s. 46–47.

<sup>4</sup> Por.: <http://www.fundacja.orange.pl/index.php?LANG=pl&pageID=9>; data wejścia: 04.07.2011 r.

- upowszechnienie koncepcji biologizmu – postawy, która wyrasta z medycznego rozumienia głuchoty jako niepełnosprawności – oraz odrzucanie postawy socjologizmu etnologicznego – ideologii<sup>5</sup> afirmującej głuchotę<sup>6</sup>.

Wchodząca w życie Ustawa o języku migowym i innych środkach wspierania komunikowania się oraz dynamicznie rozwijająca się lingwistyka migowa, postrzegana jako opozycyjna wobec surdopedagogiki dziedzina naukowa, rodzą potrzebę spojrzenia na specjalistyczną konceptualizację języka migowego, wprowadzającą rozróżnienie na polski język migowy oraz system językowo-migowy. Celem artykułu jest rekonstrukcja pojęcia języka migowego w tekstach poświęconych stanowi badań nad PJM, zebranych w formie tomu pokonferencyjnego. O wyborze materiału badawczego zdecydowało kilka czynników:

- tom wydany w 2008 roku jest reprezentacją referatów konferencyjnych – gatunku poziomu akademickiego,
- publikacja wychodzi poza perspektywę rewalidacyjną (czy też szerzej – biologiczną) w postrzeganiu języka migowego,
- duża liczba autorów publikowanych tekstów oddala zarzut badania cech osobniczych danego idiolektu oraz
- pozwala wyodrębnić charakterystyczne cechy dyskursu badaczy i badaczek, dla których język migowy jest podstawową wartością.

Analiza materiału została przeprowadzona za pomocą narzędzi etnolingwistycznych: kategorii językowego obrazu świata (JOS), profilowania oraz punktu widzenia, które pomogły w uwypukleniu strategii dyskursywnych oraz presuponowanych ideologii, obecnych w poszczególnych tekstach. Według Jerzego Bartmińskiego JOS jest „zawartą w języku, różnie zwerbalizowaną interpretacją rzeczywistości dającą się ująć w postaci zespołu sądów o świecie. Mogą to być sądy «utrwalone», czyli mające oparcie w samej materii języka, a więc w gramatyce, słownictwie, w kliszowatych tekstach (np. przysłowia), ale także sądy presuponowane, tj. implikowane przez formy językowe, utrwalone na poziomie społecznej wiedzy, przekonań, mitów i rytuałów”<sup>7</sup>. Jako że termin JOS nie jest terminem jednoznacznym, jego definicje są również formułowane jako: „struktura

<sup>5</sup> Pojęcie ideologii wolne jest w rozumieniu autorki od wartościowania, oznacza (za van Dijkem) społeczny wyznacznik tożsamości grupy, kontrolujący działania jej członków; wywodzący się ze wspólnej bazy kulturowej.

<sup>6</sup> Por.: K. Krakowiak, *Kim jest moje niesłyszące dziecko?*, [w:] *Nie głos, ale słowo... Przekraczanie barier osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin 2006.

<sup>7</sup> J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006, s. 12.

pojęciowa utrwalona w systemie danego języka”<sup>8</sup> lub „zbiór prawidłowości zawarty w związkach gramatycznych i strukturach leksyki, pokazujący różne sposoby widzenia i rozumienia świata”<sup>9</sup>. Na obraz świata składają się rzeczy uniwersalne i specyficzne dla danej kultury, społeczności czy grupy wiekowej. Z kolei punkt widzenia to „czynnik podmiotowo-kulturowy, decydujący o sposobie mówienia o przedmiocie (...), o wyborze cech, które są o przedmiocie orzekane w konkretnych wypowiedziach i utrwalone w znaczeniu”<sup>10</sup>.

Efektem wstępnej analizy materiału było wyodrębnienie **nominacji** oraz 3 domen<sup>11</sup> dyskursywnych, składających się na pojęcie *język migowy*: **zastosowanie, zakres użycia, atrybuty**.

### Nominacje

Język migowy jest pojęciem, które w komunikacji potocznej oznacza sposób porozumiewania się między osobami niesłyszącymi oraz między słyszącymi i niesłyszącymi. *Słownik języka polskiego* (PWN) definiuje język migowy jako: „system znaków umownych, wykonywanych przy użyciu gestów i mimiki, służących głuchym i głuchoniemym do porozumiewania się”<sup>12</sup>. Potoczna konceptualizacja terminu nie niesie za sobą specjalistycznej wiedzy lingwistycznej; ze względu na swoją nieostrość znaczeniową pod tym pojęciem często ukrywa się system językowo-migowy (inaczej: system języka miganego), który z lingwistycznego punktu widzenia językiem nie jest. Problemy definicyjne znajdują swoje odzwierciedlenie także w Ustawie o języku migowym i innych środkach wspierania komunikowania się, w której zabrakło podstawowego rozróżnienia: uznania polskiego języka migowego za język naturalny, natomiast systemu językowo-miganego za manualny subkod języka polskiego.

W publikacjach z zakresu lingwistyki migowej dominuje precyzyjne przedstawienie nominacji – autorzy oraz autorki publikacji stosują świadome rozróżnienie **polski język migowy – system językowo-migowy**, rezygnując zazwyczaj ze zgodnego z uzusem, ogólnego zwrotu *język migowy* lub traktując go jako synonim o charakterze hiperonimicznym. W literaturze przedmiotu często można spotkać niezgodną z polską normą ortograficzną pisownię *Polski Język Migowy*, która w wyraźny sposób ujawnia pozytywny stosunek do naturalnego języka niesłyszących. Stosowanie specjalistycznej terminologii stanowi z jednej strony

<sup>8</sup> Termin R. Grzegorzczkovej, tamże.

<sup>9</sup> Termin R. Tokarskiego, tamże.

<sup>10</sup> Tamże, str. 78.

<sup>11</sup> obszarów tematycznych.

<sup>12</sup> <http://sjp.pwn.pl/szukaj/migowy>; data wejścia: 07.2011 r.

delimitator przestrzenny – kiedy mowa o języku migowym stosowanym na terytorium Polski<sup>13</sup> – z drugiej konotuje potrzebę specjalistycznego rozróżnienia. W przypadku publikacji z zakresu lingwistyki migowej określenia synonimiczne to:

- dla **polskiego języka migowego**:
  - *język głuchych* (s. 6)<sup>14</sup>,
  - *pełnoprawny język mniejszości* (s. 7),
  - *język wizualno-przestrzenny* (s. 19),
  - *język obcy dla słyszących* (s. 128),
  - *system semiotyczny, znaczący* (s. 206),
  - *język Głuchych* (s. 208).

W przytoczonych powyżej predykcjach ujawniają się najważniejsze wartości dla stosujących je badaczy i badaczek: naturalność, odrębność oraz uzasadniona naukowo lingwistyczność polskiego języka migowego. Przytoczone przykłady wskazują na inny ciekawy aspekt – postrzeganie użytkowników PJM. Rozróżnienie pisowni *głusi* i *Głusi* otwiera inne pola semantyczne:

- a) *Głuchy/a* – wielką literą określa osobę odznaczającą się lub walczącą o odrębną tożsamość kulturowo-społeczną. Jest to człowiek świadomy własnej inności, języka (PJM) i kultury. Brak słuchu oznacza dlań szansę do przestrzennego postrzegania rzeczywistości, do symultanicznego, złożonego wyrażania swych uczuć, myśli dzięki ruchom rąk oraz do stworzenia własnej kultury;
- b) *głuchy/a* – małą literą ogólnie określa osoby, które posiadają słuch uszkodzony w stopniu znacznym i głębokim<sup>15</sup>; wyrażenie uwzględniające głównie medyczny aspekt głuchoty pojmowanej jako niepełnosprawność. Jest także używane w neutralnym znaczeniu.

Wskazanie, że PJM jest językiem obcym dla słyszących pełni także ważną rolę identyfikacyjną<sup>16</sup> – oznacza budowanie poczucia tożsamości w wyniku dostrzeżenia inności, odrębności wobec obcych i potrzeby wygenerowania czynników scalających grupę. Podobne sensory niesie za sobą konceptualizacja polskiego języka migowego jako języka mniejszości – wydaje się, iż *Głusi* jako

<sup>13</sup> W odróżnieniu od np. niemieckiego języka migowego (DGS).

<sup>14</sup> Przytaczane cytaty mają przypisane numery stron, za: *Stan badań nad polskim językiem migowym*, red. E. Twardowska, Łódź 2008.

<sup>15</sup> Wg klasyfikacji Międzynarodowego Biura Audiofonologii (BIAP) jest to ubytek powyżej 70dB wykazywany na wykresie audiometrycznym.

<sup>16</sup> Przy założeniu, że PJM jest podstawowym czynnikiem tożsamościotwórczym; por.: A. Giddens, *Socjologia*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2004, s. 52.



grupa społeczna przechodzą obecnie kryzys tożsamości (w nomenklaturze Eriksona), który w niedalekiej przyszłości doprowadzi do wykrystalizowania się spójnej strukturalnie instytucji socjologicznej<sup>17</sup>;

- dla **języka migowego**:

- *język naturalny, żywy* (s. 11),
- *pierwszy język społeczności Głuchych* (s. 18),
- *jeden z języków migowych* (s. 12),
- *języki o modalności wizualnej* (s. 53),
- *pierwszy język dziecka głuchego* (s. 191)<sup>18</sup>,
- *środek porozumiewania się* (s. 209),
- *„wysoko strukturalizowane systemy lingwistyczne z całą gramatyczną złożonością właściwą językom fonicznym”* [s. 62, za: G. Hickok, U. Bellugi, E. S. Klima, *Ręce, które mówią*, „Świat Nauki” 2001, (XII)].

Powyższe nominacje przywołują wizję języka migowego (tu: PJM) jako pełnoprawnego języka naturalnego, wykluczając tym samym jeden z częstszych – i bardziej krzywdzących – mitów, który wskazuje na upośledzenie komunikacyjne PJM<sup>19</sup>;

- dla **systemu językowo-miganego**

- *subkod systemowy* (s. 113),
- *uproszczona wersja języka polskiego* (s. 192),
- *sposób porozumiewania bimodalny (...) sztucznie utworzony dla potrzeb komunikowania się osób słyszących z niesłyszącymi w oparciu o polski język pisany* (s. 179).

Przytoczone określenia ujawniają naukową konceptualizację pojęcia *język migany*, której podstawową funkcją jest wyróżnienie (i wyłączenie) subkodu języka polskiego od *języka migowego*. Z powodu ograniczenia tematycznego badanego materiału (stan badań nad polskim językiem migowym) obciążenie frekwencyjne synonimicznych nominacji dla polskiego języka migowego i systemu językowo-migowego nie jest równomierne.

<sup>17</sup> Por.: podział A. Kołodziejczak [w:] *Pomiędzy dwoma światami – problem tożsamości społecznej wybranej grupy niesłyszących*, [w:] *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, red. E. Woźnicka, Łódź 2007, s. 25.

<sup>18</sup> Prawdopodobnie nominacji użyto w kontekście ogólnym, nie zaś jako synonimu dla PJM.

<sup>19</sup> Chodzi o stwierdzenie, mówiące iż PJM jest „derywatem” od języka mówionego oraz że jest formą komunikowania się, a nie językiem; zob.: P. Tomaszewski, *dz. cyt.*; por. W. Pietrzak, *dz. cyt.*

## Zastosowanie

W analizowanym korpusie domena „zastosowanie” porusza dwa główne obszary: naukowy oraz glottodydaktyczny. Wśród dominujących aspektów zabrakło terapeutycznego, co można tłumaczyć zorientowaniem ideologicznym badaczy i badaczek lingwistyki migowej, wykluczającym pojmowanie głuchoty jako uszkodzenia analizatora słuchowego.

### • Aspekt naukowy

Aspekt naukowy wskazuje na potrzebę podjęcia działań (zarówno poprzez język, jak i nad językiem) zwiększających świadomość językową użytkowników PJM, a koncentrujących się na następujących zagadnieniach:

- badanie rozwoju polskiego języka migowego (s. 12),
- PJM a język polski,
- PJM a SJM,
- metodologia zbierania materiału językowego (s.13),
- tworzenie korpusu tekstów (s. 14),
- interferencja językowa (np. s. 184),
- uzgadnianie terminologii oraz zakresu poszczególnych podsystemów językowych właściwych polskiemu językowi migowemu (np. s. 17),
- badanie poszczególnych części mowy PJM (np. s. 29, 89),
- wytwarzanie wiedzy wyraźnej (naukowej) – w odróżnieniu od jasnej (intuicyjnej): „W codziennym życiu Głusi używają metafor w swoim języku, jednak nie są tego świadomi” (s. 87),
- merytoryczne przygotowanie głuchych specjalistów: „językoznawcze przygotowanie Głuchych do badań nad PJM”. (s. 121).

### • Aspekt glottodydaktyczny

Aspekt glottodydaktyczny wskazuje zarówno na najważniejsze cele – m.in. wykształcenie Głuchej (czyli świadomej własnej kultury i języka) kadry lektorskiej (s. 121) – jak i na problemy, których przezwyciężenie jest warunkiem utworzenia struktur nauczania języka migowego jako obcego. Problemy te wynikają z dominacji medycznej interpretacji głuchoty; zgodnie z teorią grupy zagłuszanej (C. Kramarae) grupa stanowiąca większość (tu: słyszące społeczeństwo) ma większe możliwości formułowania norm i kształtowania znaczeń w języku. Polegają one na:

- „podświadomym utrzymywaniu języka migowego w ukryciu przed słyszącymi ludźmi, zachowywanie jego intymności kulturowej, a przez to ochrony” (s. 122),

- przeznaczeniu mniejszej liczby godzin na naukę niż w przypadku lektoratów obcych języków fonicznych – „Czy wynika to z braku przekonania o tym, że PJM jest językiem obcym dla słyszających? Czy wynika to z przekonania o prostocie PJM? Czy wynika to z nałożenia schematu kursów SJM, o których krąży przekonanie, że «migać można się nauczyć w 30 godzin» (w odniesieniu do kursów stopnia podstawowego)?” (s. 129),
- prymatu słyszających systemowych nauczycieli przy jednoczesnym niedoborze głuchej (Głuchej) kadry (s. 135–136).

### Zakres użycia

Domena „zakres użycia” obrazuje konceptualizację języka migowego jako środka komunikacji, ograniczonego poszczególnymi czynnikami:

- czasem (aspekt historyczny),
- przestrzenią (aspekt terytorialny),
- miejscem (aspekt instytucjonalny),
- głuchotą (aspekt fizjologiczny oraz psycholingwistyczny).

Historyczny obszar tematyczny skupia się na początkach występowania polskiego wariantu języków migowych (przywołany zostaje *Słownik mimiczny* J. Hollaka i T. Jagodzińskiego) lub pierwszych badań nad polskim językiem migowym („Badania nad PJM trwają w Polsce kilkanaście lat, nie licząc wcześniejszych obserwacji i analiz, nienazywających języka głuchych w Polsce polskim językiem migowym – te można by datować wręcz od pierwszego słownika języka migowego”, s. 5). Kilukrotnie jest przywołany moment „unaukowienia” badań nad PJM, związany z działalnością Michaela Farrisza z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu („Warto uwzględnić bowiem fakt, że naturalny język migowy – PJM istnieje stosunkowo krótko, bo mniej więcej od połowy XIX wieku, a z „podziemia” wyszedł około 20 lat temu”, s. 206; „Niepodobna nie wspomnieć w tym kontekście o Instytucie Językoznawstwa na UAM w Poznaniu, którego pracownikiem jest Michael Farris, pośredni inicjator nazwy PJM”, s. 5).

Aspekt terytorialny dotyczy narodowości danego języka migowego – używanego przez polskich, czeskich, niemieckich, francuskich głuchych: „Istnieje zgoda co do faktu, że polski język migowy należy do grupy języków wizualno-przestrzennych, podobnie jak amerykański język migowy (ASL), niemiecki język migowy (DGS), rosyjski język migowy i wszelkie inne naturalne języki migowe” (s. 19).

Aspekt instytucjonalny podkreśla udział ośrodków akademickich w badaniach nad polskim językiem migowym – są to Uniwersytet Warszawski, Wrocławski i Warmińsko-Mazurski (s. 5).

Aspekt głuchoty w przypadku przywołania ideologii socjologizmu etnologicznego, afirmującego język migowy<sup>20</sup>, odrzuca medyczny punkt widzenia na korzyść psycholingwistycznego, dzięki któremu kształtowana jest tożsamość grupowa niesłyszących: „PJM istnieje tylko w społeczności Głuchych, słysząca część społeczeństwa go nie zna i, tym samym, nie rozumie.” (s. 206). Język migowy staje się zdolnością, której opanowanie uzależnione jest od użytkowanej modalności lub częstotliwości użycia:

- „Słyszającym może być trudniej posługiwać się językiem migowym tylko dlatego, że są w nim nie dość biegli. Głuchym też jest trudniej mówić, bo mówią o wiele mniej niż słyszący” (s. 23);
- „W wypowiedziach osób słyszących obserwuje się niekonsekwencje w wyborze perspektywy lub ramy odniesienia, co w szczególny sposób widać w nagraniu 3., gdy pojawił się problem z krzyżującymi się rękami” (s. 71); „Co ważne, tylko osoba głucha (nagranie 6.) w największym stopniu korzystała z naturalnej ramy odniesienia”. (s. 71).

## Atrybuty

Atrybuty polskiego języka migowego wymieniane wprost przez autorów i autorki tekstów w sposób znaczący wskazują na punkt widzenia nadawcy. W analizowanym materiale dominują cechy pozytywne (atrakcyjność, lingwistyczność, praktyczność), choć zdarzają się także te o deprecjonującym znaczeniu (zebrane pod obszarem tematycznym antywartość).

### • Atrakcyjność

Ukazywanie języka migowego jako wartości jest wyrazem pozytywnego stosunku do tego języka. Znaczącym wydaje się fakt, że każde wyrażenie dotyczyło tu polskiego języka migowego. Badacze i badaczki przedstawiają język migowy jako rzecz, o którą należy się troszczyć i którą należy wspierać („Zainteresowanie językiem migowym wykazuje bardzo wielu pracowników uczelni wyższych różnych kierunków, czynią to również osoby zasiadające we władzach tych uczelni”, s. 125), która jest cenna, choć nie zawsze, z różnych przyczyn, doceniana („niska ocena własnego języka”, s. 122) lub wręcz deprecjonowana. Podkreślają także

<sup>20</sup> W podejściu tym „język migowy daje im [niesłyszącym – E. M.] poczucie bezpieczeństwa, chroni przed przeżywaniami poczucia niższości, daje poczucie atrakcyjności towarzyskiej, a przede wszystkim umożliwia uczestnictwo we wspólnocie, która może zaspokoić podstawowe potrzeby psychiczne.” Cyt. za: K. Krakowiak, *Kim jest moje niesłyszące dziecko?*, [w:] *Nie głos, ale słowo... Przekraczanie barier osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin 2006, s. 60.

potrzebę wspierania inicjatyw popularyzatorskich, mających zaradzić „skromnej wiedzy na temat języka migowego w Polsce” (s. 11).

Polski język migowy jest wartością nie tylko dla głuchych użytkowników; w tekstach został ukazany jako wartość dla słyszących, choć o negatywnym zabarwieniu („Głusi lektorzy zwykle są w innej pozycji: studiują na innych uczelniach i lektorowanie muszą pogodzić z podstawowymi obowiązkami w innym miejscu. Działalność lektorska nie może być sformalizowana, póki nie zdobędą tytułu magistra. Ich zaangażowanie w lektorowanie nie przynosi im tym samym podobnych korzyści, jak studentom słyszącym, którzy mogą dzięki zajmowaniu się PJM zdobywać zaliczenia, wdrażać prace badawcze, sięgać po kolejne stopnie naukowe”, s. 127).

Na pełen obraz domeny atrakcyjności składają się także przeciwności, z którymi użytkownicy języka migowego muszą się borykać: brakiem dostępu do własnego języka na wszystkich szczeblach edukacji, mylenie PJM z SJM, brak normy wzorcowej oraz niski prestiż społeczny, wynikający ze stereotypowego postrzegania głuchego jako niepełnosprawnego.

#### • **Lingwistyczność**

Lingwistyczność polskiego języka migowego jest związana z takimi aspektami jak wizualność oraz ikoniczność. Profilowanie znaczenia języka migowego przez pryzmat językoznawczy konstytuuje w ogólnej świadomości wyobrażenia na temat samego języka, a co za tym idzie – jego użytkowników. Wyobrażenia naukowego, specjalistycznego, o pozytywnych konotacjach – głusi jako *native signers*, specjaliści, język migowy jako autonomiczny, pełnoprawny język naturalny, różniący się od języka polskiego:

- „klasyfikacje PJM:  
Klasyfikacja genetyczna  
Typ: języki migowe  
Rodzina: języki europejskie  
Grupa: austriacka  
Warstwa: języki młode, kreolskie  
Klasyfikacja strukturalna:  
Wizualno-przestrzenny” (s. 22);
- „Chciałam również udowodnić, że PJM jest prawdziwym językiem – z rozwiniętą składnią liczebnika, a nie tylko narzędziem wspomagającym komunikację między głuchymi. Język ten posiada bardzo ciekawą gramatykę.” (s. 52);

- „Umiejętność tworzenia i posługiwania się metaforami [przez głuchych w PJM – E.M.] świadczy o zdolności do abstrakcyjnego myślenia i wyrażania go w języku.” (s. 95);
- „Tak jak każdy inny język, PJM posiada wykładniki gramatyczne służące wyrażaniu relacji przynależności.” (s. 73);
- „PJM również dysponuje systemem znaków – innych niż język werbalny, bo migowych (całości komunikacyjnych), dla realizacji których wykorzystuje także inny kanał – wizualno-przestrzenny (gesty, mimika i operowanie ciałem). Dysponuje również gramatyką, która znacznie odbiega od gramatyki języka werbalnego (choć zawiera także zasady podobne do jej komponentów, jak np. umiejętność „literowania wyrazów”, choćby nazw własnych); inaczej bowiem strukturyzuje jednostki, np. występują w niej czasowniki frazowe, które dominują w tym języku, czy też zupełnie inna jest kategoryzacja liczebników, specyficzne są także formy wyrażania grzeczności.” (s. 207).

- **Wizualność i ikoniczność**

Wyróżnienie obu powyższych aspektów ma na celu podkreślenie odrębności PJM – wartości najwyższej w kontekście dążenia do uznania prymatu polskiego języka migowego w edukacji głuchych: „Młodzi niesłyszący wciąż walczą o zmianę języka nauczania. Nauczyciele w szkołach dla osób niesłyszących i niedosłyszących posługują się systemem językowo-migowym (SJM), który jest uproszczoną wersją języka polskiego. Głusi uważają, że naturalnym językiem osób głuchych jest polski język migowy (PJM), bogatszy w zwroty z polską składnią i fleksją” (s. 192). Ikoniczność znaków migowych staje się ich atutem w przedstawianiu treści abstrakcyjnych: „W znaku migowym *metafora* wewnętrzna dłoń pokazuje to, co jest prawdziwe i rzeczywiste – to jest prawdziwy świat rzeczy, działań, sytuacji, które widzimy. Potem dłoń odwraca się na drugą stronę i widzimy zewnętrzną stronę dłoni – pokazuje to, czego naprawdę nie widzimy, to jest coś nieprawdziwego – to jest świat wyobraźni, świat abstrakcyjny” (np. s. 87), ale nie są jedynymi: „Nie oznacza to jednak, że w językach migowych występują jedynie znaki wykazujące podobieństwo z rzeczywistością pozajęzykową – taki sposób myślenia przez wieki był podstawą poglądów głoszących, że systemy te, właśnie ze względu na swą ikoniczność, są bardziej prymitywne od języków audytywnych, nie mogą służyć do wyrażania treści abstrakcyjnych i tym samym w ogóle nie mogą być uznawane za języki” (s. 104).

- **Praktyczność**

Praktyczność PJM odgrywa ważną rolę szczególnie w domenie komunikatywności. Choć autorzy i autorki nie są zgodni co do ekonomiczności

języków manualnych (ilości wysiłku włożonego w przekazanie komunikatu), zgadzają się co do ich roli w fortunnym kodowaniu i dekodowaniu przekazów, także na odległość:

- „Naukowcy ci doszli zatem do wniosku, że nauczanie języka migowego we wczesnym okresie rozwoju dzieci głuchych powoduje u nich większą łatwość przyswajania języka ustnego (pisanego)” (s. 215);
- „Języki migowe są również tak samo skuteczne, jak foniczne, a niekiedy nawet bardziej (np. porozumiewanie się na pewną odległość bez technicznych przyrządów). Pod względem czysto językowym języki migowe są w pewnej mierze skuteczniejsze niż foniczne (potrzeba mniej czasu na wyrażenie tego samego, szczególnie, jeśli chodzi o opisy stosunków przestrzennych)” (s. 23).

#### • Antywartość

Negatywne postrzeganie języka migowego osadzone jest w dwóch bardzo ciekawych kontekstach. Po pierwsze, zawsze dotyczy języka migowego w ogólności, nie zaś synonimu polskiego języka migowego – wyrażony tak poziom konceptualizacji jest zbieżny z potocznym wyobrażeniem na temat języka głuchych: „Język migowy, będący językiem naturalnym dla środowiska głuchoniemych nie pozwala na w pełni właściwy rozwój i poprawne stosowanie języka narodowego (zarówno w odmianie mówionej, jak i pisanej) (s. 224); reguły mowy migowej są tak silne, że oddziałują w sposób bardzo mocny również na język pisany, wypierając z czasem wyuczone umiejętności językowe” (s. 224). Po drugie, wraz z ujemnym wartościowaniem danego aspektu języka migowego (lub wartościowaniem PJM i SJM na podobnym poziomie) zostaje uruchomiona strategia przedstawiania głuchych (i Głuchych) jako osobników [sic!] funkcjonujących wadliwie<sup>21</sup>. Towarzyszące wyrażenia dotyczące głuchych noszą znamiona ułomności, charakterystycznej dla dyskursu surdopedagogicznego: „osoby z dysfunkcją słuchu”, „osoby z uszkodzeniem słuchu”, „osoby głuchonieme”, „osoby z wadą słuchu”, „głuchoniemi” (np. s. 179, 210)<sup>22</sup>. Przebadany materiał, z racji swej małej reprezentatywności, nie upoważnia do określenia kierunku wytwarzania stereotypu, możliwe są jednak dwa warianty:

- a) język migowy jest językiem niesłyszących; niesłyszący są niepełnosprawnymi podmiotami rewalidacji stworzony przez nich język nie może być wartościowy;

<sup>21</sup> Presuponowana jest ideologia biologizmu.

<sup>22</sup> Jeśli natomiast dany badacz/ dana badaczka uznaje za naturalny język głuchych PJM, pojawiają się określenia typu: głuchy, głucha, *native signer*, niesłyszący, natywny użytkownik.

b) język migowy nie wyraża tego, co język polski; słyszący może go szybko przyswoić, a głuchy nie umie mówić po polsku; język migowy jest prymitywny PJM to nie język, ale sposób komunikowania się; niesłyszących należy nauczyć mówić.

U podstaw obu rekonstruowanych toków rozumowania leżą dwa błędne założenia: utożsamianie mowy z artykulacją oraz fonocentryzm<sup>23</sup>, spowodowany myleniem polskiego języka migowego z językiem miganym. Hipotezy, jakie się tu krystalizują, są co najmniej niepokojące:

- dopóki w ogólnej świadomości funkcjonować będzie przekonanie o prymitywności języka migowego, dopóty użytkownicy języka migowego będą postrzegani jako ograniczeni (społecznie, komunikacyjnie, intelektualnie);
- dopóki niesłyszący nie będą mieli zagwarantowanej edukacji oraz swobodnego dostępu do PJM w codziennej komunikacji, dopóty nie nastąpi swobodna transmisja kultury (w rozumieniu B. Bernsteina), a co za tym idzie – głusi będą operować tylko kodem ograniczonym.

#### Bibliografia:

1. J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006.
2. J. Kielecka-Prus, *Transmisja kultury w rodzinie i szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Warszawa 2010.
3. T. A. van Dijk, , *Dyskurs polityczny i ideologia*, [w:] *Etnolingwistyka. Problemy języka i kultury*, Lublin 2003, t. 15, s. 7–28.
4. A. Giddens, *Socjologia*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2004.
5. A. Kołodziejczak, *Pomiędzy dwoma światami – problem tożsamości społecznej wybranej grupy niesłyszących*, [w:] *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, red. E. Woźnicka, Łódź 2007.
6. K. Krakowiak, *Kim jest moje niesłyszące dziecko?*, [w:] *Nie głos, ale słowo... Przekraczanie barier osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin 2006.
7. W. Pietrzak, , *Głusi – mity i fakty*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej” 1993, nr 1–2, s. 46–47.
8. *Stan badań nad polskim językiem migowym*, red. E. Twardowska, Łódź 2008.
9. P. Tomaszewski, , *Polski język migowy - mity i fakty*, „Poradnik Językowy” 2004, nr 6, s. 59–72.
10. [http://www.fundacja.orange.pl/index.php?LANG=pl&page\\_ID=9](http://www.fundacja.orange.pl/index.php?LANG=pl&page_ID=9); data wejścia: 04.07.2011 r.

<sup>23</sup> Postrzeganie języka migowego jako „derywatu” języka polskiego.



11. <http://www.ips.dsw.edu.pl/index.php?id=287>; data wejścia: 04.07.2011 r.
12. [http://jezykmigowy.org.pl/do\\_pobrania/KJM-Oferta.pdf](http://jezykmigowy.org.pl/do_pobrania/KJM-Oferta.pdf); data wejścia: 04.07.2011 r.
13. [http://www.pzg.wroclaw.pl/jezyk\\_migowy.php](http://www.pzg.wroclaw.pl/jezyk_migowy.php); <http://www.oswdn.wroclaw.pl/>; data wejścia: 04.07.2011 r.
14. <http://sjp.pwn.pl/szukaj/migowy>; data wejścia: 02.07.2011 r.



Anna Wiśniewska

## Czeska droga ku dwujęzycznemu nauczaniu niesłyszących

Aksamitna Rewolucja i wyzwolenie się spod bezpośredniego wpływu Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich stanowią kluczowy punkt zwrotny we współczesnej historii narodu czeskiego, mający swoją kontynuację w roku 1993, kiedy to już w pełni suwerenna Czechosłowacja, za porozumieniem stron, rozdzieliła się na Republiki Czeską i Słowacką. Wspomniane wydarzenia o kluczowym znaczeniu geopolitycznym odcisnęły głębokie piętno na wszystkich sferach czeskiego życia społecznego. Jedną z nich była rzecz jasna edukacja i nieodłącznie związana z nią problematyka kształcenia osób z wszelkimi typami niepełnosprawności. Wiodącą rolę w kształtowaniu obowiązującej w szkolnictwie specjalnym polityki edukacyjnej przestały mieć wpisujące się w socjalistyczną wizję rzeczywistości ideologiczne postulaty. Ich miejsce zajęły takie dokumenty, jak *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, *Deklaracja Praw Dziecka* oraz *Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení (Narodowy plan przedsięwzięcia środków w celu zmniejszenia negatywnych skutków niepełnosprawności)* z dnia 8 września 1993 roku. Jednak z perspektywy kształcenia osób niedosłyszących i niesłyszących najważniejszym dokumentem, mającym kluczowy wpływ na jakość i formę ich edukacji, był 11 czerwca 1998 roku *Zákon o znakové řeči (Ustawa o Czeskim Języku Migowym)*. Wprowadzone regulacje prawne znalazły swoje bezpośrednie przełożenie na praktykę edukacyjną. Na ich mocy coraz więcej dzieci niedosłyszących podlega integracji w szkołach publicznych, obowiązuje prawo umożliwiająca nauczanie w czeskim języku migowym, powstają nowe szkoły dla osób niedosłyszących i niesłyszących, stwarza się warunki do prowadzenia nauczania metodą dwujęzyczną, poszerza się ofertę kształcenia ponadpodstawowego, wydaje się coraz więcej publikacji z zakresu surdopedagogiki oraz podręczników dostosowanych do potrzeb uczniów z uszkodzonym narządem słuchu. Ponadto kładzie się nacisk na podwyższenie poziomu przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami niesłyszącymi i niedosłyszącymi, a samym osobom z dysfunkcjami narządu słuchu stwarza się możliwość podjęcia studiów wyższych. Ocena zmian, które w ostatnim czasie zaszły w Republice Czeskiej, nie jest jednak jednoznacznie pozytywna. W licznych dyskusjach zwraca się uwagę, że czeskie szkolnictwo nie odpowiada jeszcze w pełni przede wszystkim na potrzeby osób prelingwalnie niesłyszących. Kluczowe jest jednak to, że w wyniku wydarzeń, które miały miejsce po 1989 roku, dano czeskim surdopedagogom przyzwolenie na eksperymentowanie z różnymi podejściami do nauczania, odchodząc z biegiem czasu coraz bardziej od metody

oralnej. Wywołało to panujący do dnia dzisiejszego chaos, któremu jednak warto przyrzeć się bliżej, gdyż kryje się w nim wielkie bogactwo. Refleksja nad czeskimi rozwiązaniami w polityce edukacyjnej wobec niesłyszących może się również okazać inspirująca dla polskiego czytelnika. W Czechach udało się bowiem uporządkować wiele kwestii dotyczących praw niesłyszących, które w Polsce pozostają w sferze dywagacji i projektów. Należy bowiem pamiętać, że wielość wspólnych kontekstów historycznych, ekonomicznych i społecznych, dzielonych przez Czechy i Polskę, może sprawić, że czeskie rozwiązania będą potencjalnie łatwiejsze do implementacji na polskim gruncie, niż ich z pozoru bardziej optymalne odpowiedniki, wywodzące się z Europy Zachodniej lub Stanów Zjednoczonych.

## 1. Ustawa o czeskim języku migowym

### 1.1. *Ustawa o czeskim języku migowym* z dnia 11 czerwca 1998

Do roku 1989 we wszystkich ośrodkach i placówkach dla osób niesłyszących na terenie całej Republiki panowało wpisujące się w ideologię socjalistyczną podejście oralne, a wszelkie próby opowiadania się za alternatywnymi metodami komunikacji z uczniami były masowo torpedowane. Dopiero upadek rządu komunistycznego i transformacja ustrojowa obudziły wśród zwolenników czeskiego języka migowego nadzieję na wprowadzenie regulacji prawnych gwarantujących osobom niedosłyszącym i niesłyszącym możliwość zdobywania wykształcenia oraz załatwiania licznych spraw urzędowych w języku migowym. Pierwszy zapis, zapowiadający nadchodzącą zmianę, pojawił się w czeskim ustawodawstwie już w 1990 roku, kiedy to urzędnicy ministerialni, chcąc zachować swoje stanowiska również po Rewolucji, byli nadszpejzowani otwarci na wszelkie płynące z zewnątrz sugestie. Powstałe regulacje okazały się jednak bardzo nieprecyzyjne, a ich wykładnia dyskusyjna. Znaczna część osób, sprawujących władzę w oświacie, interpretowała ją tak, jakby miała się dotyczyć tylko i wyłącznie osób głuchoniewidomych. Jaroslav Hrubý uważa jednak, iż gdyby w tamtym okresie znalazł się choć jeden rodzic, pragnący na jej podstawie na drodze sądowej zapewnić swojemu dziecku prawo do nauczania w czeskim języku migowym, to najprawdopodobniej odniósłby sukces. Bodźcem, który znacząco przyspieszył pracę nad ostatecznym kształtem *Ustawy o czeskim języku migowym* z 1998 roku było przyjęcie *Zákonu o posunkovej řeči nepočujících osob* (*Ustawy o słowackim języku migowym*) przez rząd Republiki Słowackiej 26 czerwca 1995 roku. Celem i punktem honoru twórców projektu jej czeskiego odpowiednika – Jaroslava Hrubého, profesor Aleny Macurovej oraz docenta Ivo Osolosa, było przede wszystkim to, aby czeskie regulacje prawne cechowały się większą precyzyjnością niż słowackie. Zrezygnowano zatem m.in z posługi-

wania się audiologiczną definicją głuchoty oraz położono nacisk na doprecyzowanie definicyjnych różnic takich pojęć, jak czeski język migowy a migany itp., których brakowało w słowackim prawodawstwie. Niestety, w wyniku zawirowań, związanych ze specyfiką czeskiej polityki wewnętrznej drugiej połowy lat 90. *Ustawa o czeskim języku migowym* została przyjęta dopiero 11 czerwca 1998, a weszła w życie 1 stycznia 1999 roku. Na jej mocy język migowy został oficjalnie uznany za środek porozumiewania się osób niesłyszących. W ostatecznym kształcie *Zákonu o znakové eči* wprowadzono definicję *osoby niesłyszącej*. Za niesłyszących uznano nie tylko tych, u których stwierdzono znaczne uszkodzenie samego narządu słuchu, ale przede wszystkim osoby, które identyfikują się z kulturą niesłyszących przez język migowy. Zaproponowane przez ustawodawcę definicje: *języka migowego, systemu językowo-migowego, alfabetu palcowego* itp. zostały zaczerpnięte z językoznawstwa migowego. Istotą *Ustawy o czeskim języku migowym* z 1998 roku nie było jednak wprowadzenie szeregu ujednoliceń definicyjnych, ale przede wszystkim usankcjonowanie prawa niesłyszących do: posługiwania się czeskim językiem migowym; zdobywania wykształcenia w czeskim języku migowym; nauki czeskiego języka migowego. Ponadto dzięki *Ustawie* niesłyszący zyskali prawo do korzystania z pomocy tłumaczy w trakcie wizyt u lekarzy, załatwiania spraw urzędowych i innych temu podobnych formalności, a w przepisach szczegółowych doprecyzowano, kiedy pomoc ta powinna być udzielana bezpłatnie. Ustawodawca zadbał także o rozwój językowy najmłodszych niesłyszących już od pierwszych chwil życia, dając rodzicom dzieci, u których zdiagnozowano całkowitą lub prawie całkowitą głuchotę, prawo do uczestnictwa w darmowych kursach czeskiego języka migowego. Szczegółowe regulacje dotyczące treści i zakresu przygotowania, jakie powinni zdobyć nauczyciele, chcący pracować w placówkach dla osób niedosłyszących i niesłyszących, a także zakresu i treści kursów czeskiego języka migowego dla rodziców niesłyszących dzieci oraz warunków i zakresu świadczenia bezpłatnych usług tłumaczeniowych niesłyszącym studentom ustawodawca powierzył w ręce *Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* (odpowiednika polskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu). *Ustawa o czeskim języku migowym* z 1998 roku obowiązywała do 2008 roku, kiedy to doszło do jej nowelizacji.

## 1.2. Nowelizacja *Ustawy o czeskim języku migowym*

Główną ideą przyświecającą wprowadzeniu zmian było dostrzeżenie potrzeb osób głuchoniewidomych i zrównanie w prawach wszystkich alternatywnych w stosunku do języka czeskiego sposobów komunikacji. Ustawodawca, chcąc jednak podkreślić nowy, a zarazem szerszy charakter wprowadzonych regulacji prawnych, zmienił nazwę *Zákon o znakové řeči* (Ustawa o języku migowym) na *Zákon*

*o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých* (Ustawa o sposobach komunikowania się osób niesłyszących i głuchoniewidomych). Poza czeskim językiem migowym, czeskim systemem językowo-migowym i alfabetem palcowym, wyszczególniono zatem w *Ustawie* następujące sposoby komunikacji: czeski język migowy odbierany za pośrednictwem dotyku, czeski system językowo-migowy odbierany za pośrednictwem dotyku, alfabet palcowy odbierany za pośrednictwem dotyku, wizualizację czeskiego języka mówionego (polegająca na wyraźnej, ułatwiającej odczytywanie mowy z ruchu warg, artykulacji czeskich słów), symultaniczną transkrypcję przekazywanych werbalnie treści (na potrzeby osób głuchoniewidomych transkrypcja ta może być dokonywana z użyciem powiększonego druku lub alfabetu Braille'a), alfabet Lorma, alfabet doręczny, Braille'a do dłoni, odczytywania mowy z ruchu warg za pomocą dotyku, metodę Tadoma. Ponadto poza wprowadzeniem definicji *osoby głuchoniewidomej*, dokonano zmiany w zakresie definicji *osoby niesłyszącej*. Usunięto z niej fragment mówiący o tym, iż za osoby niesłyszące należy uważać *osoby ogłuchłe na późniejszym etapie rozwoju oraz niedosłyszące, które uważają język migowy za swój podstawowy środek komunikacji*. Odżegnano się tym samym od tzw. *kulturowej definicji głuchoty*, opartej na założeniu, że za niesłyszącego należy uważać człowieka, który identyfikuje się z kulturą niesłyszących za pośrednictwem używanego języka. Regulacje dotyczące prawa niesłyszących do posługiwania się czeskim językiem migowym; zdobywania wykształcenia w czeskim języku migowym, nauki czeskiego języka migowego, korzystania z pomocy tłumaczy, nieodpłatnych kursów języka migowego dla rodziców niesłyszących dzieci itp., zostały zachowane i poszerzone o analogiczne uregulowania dotyczące osób głuchoniewidomych.

## **2. Wczesne wspomaganie i system szkolnictwa podstawowego oraz ponadpodstawowego dla osób niesłyszących i niedosłyszących na terenie współczesnej Republiki Czeskiej**

### **2.1. Wczesne wspomaganie dzieci niesłyszących i niedosłyszących oraz ich rodzin na terenie Republiki Czeskiej**

Opieka nad niesłyszącym dzieckiem jest w Republice Czeskiej roztaczana już od najmłodszych lat. Organami odpowiedzialnymi za udzielanie pomocy niesłyszącym dzieciom i ich rodzinom są: *Speciálně pedagogická centra pro sluchov postižené* tzw. SPC (ośrodki pedagogiki specjalnej dla osób z uszkodzonym narządem słuchu), *Střediska rané péče Tamtam* (ośrodki wczesnego wspomagania Tamtam) oraz przedszkola. W zakres kompetencji SPC, funkcjonujących najczęściej przy szkołach dla dzieci niesłyszących, wchodzi między innymi: kompleksowa diagnostyka psychopedagogiczna, opieka logopedyczna i surdopedagogiczna,

stymulacja rozwoju poszczególnych funkcji motorycznych oraz poznawczych, poradnictwo w zakresie wyboru drogi kształcenia, wydawania orzeczeń o gotowości do podjęcia nauki szkolnej, wspierania niepełnosprawnych uczniów uczęszczających do klas integracyjnych, opieka metodyczna nad nauczycielami pracującymi w klasach integracyjnych oraz ich asystentami, pomoc przy opracowywaniu indywidualnych programów kształcenia dla poszczególnych uczniów, odwiedzanie rodzin będących pod opieką SPC, przygotowywanie ofert literatury specjalistycznej, wypożyczanie pomocy naukowych, poradnictwo socjalno-prawne, przekierowywanie potrzebujących (w razie konieczności) do innych instytucji. SPC funkcjonują m.in. w takich miastach, jak: Beru, České Budějovice, Chomutov, Hradec Kralové, Ivančice Liberec, Olomouc, Plze, Praha, Teplice, Ústí nad Labem, Valašské Meziříčí, a więc na terenie całej Republiki. Z kolei *Středisko ranné péče Tamtam* ma swoją siedzibę jedynie w Pradze oraz Olomoucu. Główną ideą przyświecającą pracownikom ośrodków wczesnego wspomagania Tamtam jest to, iż ich klientami nie są jedynie dzieci (maksymalnie do lat siedmiu) z uszkodzonym narządem słuchu, ale również całe ich rodziny. Można wyróżnić trzy obszary, w których ośrodek wczesnego wspomagania Tamtam świadczy swoje usługi: regularne odwiedziny w domach klientów połączone z poradnictwem w zakresie psychologii, spraw socjalnych, prawa, zdrowia, wyboru najdogodniejszego sposobu komunikowania się z dzieckiem itp.; udzielania pomocy ambulatoryjnej rodzinom dzieci niesłyszących, niedosłyszących, a także ze sprzężonymi typami niepełnosprawności; działalność oświatowa i prospołeczna. Swoją opieką ośrodek Tamtam obejmuje rodziny na terenie całej Republiki Czeskiej. Jednak, jako że w chwili obecnej funkcjonują jedynie dwa oddziały *Střediska ranné péče*, to część ich obowiązków przejmują na siebie *Speciálé pedagogická centra pro sluchov postižené*. Przedszkola profilowane pod kątem potrzeby dzieci niesłyszących i niedosłyszących działają w większości przy szkołach podstawowych lub zespołach szkół dla uczniów niesłyszących i niedosłyszących. Za główny cel edukacji przedszkolnej uważa się stymulowanie rozwoju komunikacyjnych zdolności dziecka z zakresu mowy lub czeskiego języka migowego.

## 2.2. System szkolnictwa podstawowego oraz ponadpodstawowego dla niesłyszących i niedosłyszących na terenie Republiki Czeskiej

Obowiązujący na terenie Republiki Czeskiej system kształcenia różni się od polskiego. Uczniowie rozpoczynają naukę *základní škole* (szkole podstawowej) w wieku 6 lat. Edukacja na poziomie podstawowym jest podzielona na dwa etapy nauczania. Wyróżnia się zatem stopień I (od 1 do 5 klasy) i stopień II (od 6 do 9 klasy). W trakcie kształcenia – po ukończeniu 5 lub 7 klasy szkoły podstawowej – uzdolnieni uczniowie, mający bardzo dobre wyniki w nauce

i pozytywną opinię władz oświatowych mogą podejść do egzaminu wstępnego i rozpocząć naukę w *víceletém gymnáziu*. Z założenia *víceletá gymnázia* mają wyższy poziom nauczania niż publiczne szkoły podstawowe i uczęszczanie do nich znacząco zwiększa prawdopodobieństwo późniejszego kontynuowania nauki na poziomie szkoły wyższej. Pozostali uczniowie kontynuują edukację w *základní škole* przez dziewięć klas. Po ukończeniu szkoły podstawowej mogą oni rozpocząć naukę w czteroletnim *gymnázium* (odpowiedniku polskiego liceum ogólnokształcącego), czteroletniej *střední škole* (odpowiedniku polskiego technikum) lub trwającym najczęściej trzy lata *Středním odborném učilišti* (odpowiedniku polskiej szkoły zawodowej). Możliwość złożenia egzaminu maturalnego istnieje jedynie po ukończeniu *Gymnázium* oraz *Střední školy*. Osoby, uczęszczające do *Střední odborného učilišt*, chcąc podejść do egzaminu dojrzałości, muszą po ukończeniu szkoły zawodowej kontynuować naukę jeszcze przez dwa lata w *nástavb* (szkole uzupełniającej). Struktura szkolnictwa specjalnego dla niesłyszących i niedosłyszących uczniów jest analogiczna, jednak na każdym poziomie kształcenia uczeń może wybrać placówkę, w której używa się odpowiadającej mu metody kształcenia: metody oralnej, komunikacji totalnej, czy metody bilingwalnej. Ponadto przy części z nich funkcjonują internaty, umożliwiające podjęcie w nich nauki uczniom z różnych części Republiki. Dzieci niesłyszące i niedosłyszące wraz z rodzinami mogą wybrać odpowiednia dla siebie ofertę przedszkoli i szkół podstawowych spośród następujących:

Tab. 1 Wykaz przedszkoli i szkół podstawowych funkcjonujących na terenie Republiki Czeskiej dla niesłyszących i niedosłyszących (z wyłączeniem szkół przeznaczonych dla osób ze sprzężonym upośledzeniem intelektualnym)<sup>1</sup>

Lokalizacja placówki	Sposób komunikowania się z uczniami
Brno (P/SP) <sup>2*</sup>	metoda bilingwalna, metoda komunikacji totalnej, metoda oralna (metoda jest dobierana w zależności od indywidualnych potrzeb ucznia)
České Budějovice (P/SP)	metoda komunikacji totalnej
Hradec Králové (P/SP)	metoda bilingwalna, metoda oralna (metoda jest dobierana w zależności od indywidualnych potrzeb ucznia)

<sup>1</sup> Większość zamieszczonych w Tabeli 1 przedszkoli i szkół podstawowych funkcjonuje w ramach zespołów szkół dla niesłyszących oferujących również kształcenia ponadpodstawowe, jednak wykaz szkół ponadpodstawowych został przeze mnie umieszczony w Tabeli 2 w celu zachowania maksymalnej przejrzystości powyższych zestawień. Opracowanie własne na podstawie: *Adresář služeb nejen pro neslyšící*, Praha 2007, 2009.



Ivančice (P/SP)	odczytywanie mowy z ruchu warg i mówienie (możliwe jest wspomaganie ucznia za pomocą transkrypcji pisemnej z wykorzystaniem specjalnego systemu komputerowego lub wykorzystanie alfabetu placowego i czeskiego języka migowego)
Kyjov (P/SP)	metoda oralna, metoda komunikacji totalnej
Liberec (P/SP)	metoda komunikacji totalnej, terapia audytywno-werbalna
Olomouc (P/SP)	metoda komunikacji totalnej, metoda oralna, czeski język migowy
Ostrava – Poruba (P/SP)	metoda oralna, czeski system językowo-migowy (w indywidualnych przypadkach)
Plzeň (P/SP)	metoda komunikacji totalnej
Praha – Stodůlky (P)	metoda bilingwalna
Praha – Holečkova (P/SP)	metoda bilingwalna
Praha – Starostrašnická (SP)	dobrane do indywidualnych potrzeb uczniów
Praha – Ječná (P/SP)	metoda oralna
Praha – Výmolova (P/SP)	język czeski wraz z czeskim językiem migowym
Valašské Meziříčí (P/SP)	metoda komunikacji totalnej z przewagą czeskiego języka migowego

\*P – przedszkole, SP – szkoła podstawowa

Program nauczania zarówno w szkołach podstawowych, jak i ponadpodstawowych tzw. *školní vzdělávací plán* (plan kształcenia w danej szkole) jest opracowywany na podstawie *Rámcového vzdělávacího programu* (Ramowego programu kształcenia). W wyniku modyfikacji wprowadzonych w 2006 roku w *Rámcovém vzdělávacím programu* zwiększyły się kompetencje szkół specjalnych w zakresie wprowadzania zmian odnośnie sposobu wykładanych treści oraz ich zakresu. Ponadto korzystając z powstałej możliwości, wszystkie szkoły podstawowe dla dzieci niesłyszących wystąpiły z wnioskiem o przedłużenie nauki uczniów z 9 na 10 lat. W wypadku uczniów, których zdolności komunikacyjne uznane są za wystarczające, istnieje możliwość opracowania dla nich *Indywidualního vzdělávacího plánu IVP* (Indywidualnego planu nauczania) i integrowania ich w szkołach publicznych. W ramach IVP uczeń ma prawo między innymi do korzystania z pomocy osobistego asystenta, bycia pod stałą opieką pedagogiczną, dostosowania wymagań egzaminacyjnych do swoich potrzeb, korzystania z urządzeń polepszających percepcję słuchową itp. W ostatnim czasie największe zmiany w systemie edukacji dla osób niesłyszących zaszły jednak w obszarze szkolnictwa ponadpodstawowego. Do roku 1991

funkcjonowały jedynie dwie szkoły, umożliwiające przystąpienie do egzaminu maturalnego dla uczniów z uszkodzeniami narządu słuchu – Gymnázium v Praze Ječné ulici (liceum ogólnokształcące w Pradze przy ulicy Ječnéj), Střední průmyslova škola v Kremnici (technikum przemysłowe w Kremnicy na Słowacji), a uczęszczali do nich przeważnie uczniowie niedosłyszający lub ogłuchli. Ponadto niesłysząca młodzież po ukończeniu szkoły podstawowej mogła kontynuować naukę w dwóch szkołach zawodowych w Brnie oraz Pradze. Obecnie sytuacja prezentuje się odmiennie.

Tab. 2 Wykaz szkół ponadpodstawowych funkcjonujących na terenie Republiki Czeskiej dla niesłyszących i niedosłyszających (z wyłączeniem szkół przeznaczonych tylko i wyłącznie dla osób ze sprzężonym upośledzeniem intelektualnym)<sup>2</sup>

Lokalizacja placówki	Typ szkoły	Możliwość zdawania matury	Przygotowanie zawodowe w zakresie:	Sposób komunikowania się z uczniami
<b>Brno</b>	technikum	TAK	informatyka w ekonomii; technik odzieży	metoda komunikacji totalnej, metoda oralna
	szkoła zawodowa	NIE	ślusarz, sprzedawca, mechanik RTV/AGD, konserwator powierzchni płaskich	
<b>České Budějovice</b>	szkoła zawodowa	NIE	szklarz	metoda komunikacji totalnej
<b>Hradec Králové</b>	technikum	TAK	pedagogika przedszkolna (5 – letnia nauka), edytorstwo komputerowe (specjalność: skład tekstu)	metoda bilingwalna, metoda oralna (metoda jest dobierana w zależności od indywidualnych potrzeb ucznia)
	szkoła zawodowa	NIE	cukiernik, kucharz, stolarstwo, stolarstwo artystyczne, rzeźbiarstwo artystyczne	
<b>Olomouc</b>	technikum	TAK	hotelarstwo i turystyka	metoda komunikacji totalnej, język migowy
	szkoła zawodowa	NIE	kucharz, cukiernik	
<b>Ostrava – Poruba</b>	technikum	TAK	elektrotechnik, handlowiec, hotelarstwo i turystyka	dobrany do indywidualnych potrzeb uczniów
	szkoła zawodowa	NIE	sprzedawca, mechanik RTV/AGD	
<b>Praha – Holečkova</b>	technikum	TAK	hotelarstwo	metoda bilingwalna
	szkoła zawodowa	NIE	ślusarz, cukiernik, krawiec, piekarz, tapicer, malarz, kucharz	
<b>Praha – Ječná</b>	liceum ogólnokształcące	TAK	-	metoda oralna
<b>Praha – Výmolova</b>	technikum	TAK	asystent protetyka dentystycznego	język czeski wraz z czeskim językiem migowym

<sup>2</sup> Opracowanie własne na podstawie: *Adresář služeb nejen pro neslyšící*, Praha 2007, 2009.

<b>Praha – Vídeňská</b>	technikum	TAK	wytwarzanie przedmiotów artystycznych z włókna i tkanin, masaż sportowy i rehabilitacyjny	metoda oralna
	szkoła zawodowa	NIE	ceramika, koszykarstwo, tapicer, intrologator, masażysta	
<b>Valašské Meziříčí (P/SP)</b>	technikum	TAK	systemy komputerowe	metoda komunikacji totalnej z przewagą czeskiego języka migowego
	szkoła zawodowa	NIE	elektryk, ogrodnik	

Mimo stosunkowo bogatej oferty edukacyjnej skierowanej do niesłyszących i niedosłyszących uczniów dużo kontrowersji budzi respektowanie ich zagwarantowanego ustawowo prawa do kształcenia za pośrednictwem czeskiego języka migowego. We wcześniej wymienionych placówkach (zarówno na poziomie kształcenia podstawowego, jak i ponadpodstawowego) większość kadry pedagogicznej stanowią pedagodzy specjaliści. Zakłada się zatem, że są oni wyposażeni w znakomitą znajomość języka migowego. Rzeczywistość jest jednak inna, a w zdecydowanej większości wypadków czeski język migowy jest preferowanym środkiem komunikacji jedynie wśród niesłyszących pedagogów. Brakuje również regulacji prawnych, dzięki którym szkoły miałyby możliwość pozyskania dodatkowych funduszy tylko i wyłącznie na zatrudnienie wykształconych tłumaczy. Istnieją jednak placówki, którym udaje się wygospodarować środki na zatrudnienie i przyjęcie ich do pracy. Część z tych placówek włącza tłumaczy w poczet kadry pedagogicznej, powierzając im jednocześnie funkcję nauczyciela przedmiotowego. Przykładem tego typu placówki jest technikum w Hradec Králové. Z kolei w technikum w Pradze – Radlicích tłumacze są zatrudniani na innym stanowisku niż nauczyciele. Dla pedagogów zatrudnionych we wszystkich typach placówek – zarówno tych, w których dominującą metodą komunikacji jest metoda oralna, jak i tych w których wykorzystuje się komunikację totalną, czy podejście bilingwalne, chcących zwiększyć swoje kompetencje komunikacyjne z uczniami, Česká komora tlumočnicků znakového jazyka (Czeska izba tłumaczy języka migowego) oferuje od 2004 roku możliwość wzięcia udziału w Certifikačním vzdělávacím programu CVP (Certyfikowanym programie kształcenia w zakresie komunikacji z osobami z uszkodzonym narządem słuchu). Szkolenie to jest skierowane do wszystkich osób, pracujących lub chcących rozpocząć pracę z osobami z uszkodzeniem narządu słuchu. W chwili obecnej jest ono prowadzone w zakresie trzech różnych specjalności: tłumacz z czeskiego języka migowego, tłumacz czeskiego systemu językowo-migowego oraz wizualizator mowy dla języka czeskiego. Czas trwania poszczególnych cykli kształcenia (patrz tab. 3) jest dostosowany do stopnia ich trudności.

Tab. 3 Certyfikowany program kształcenia w zakresie komunikacji z osobami z uszkodzonym narządem słuchu<sup>3</sup>

specjalizacja	Tłumacz z zakresu czeskiego języka migowego	Tłumacz z zakresu czeskiego systemu językowo - migowego	Wizualizator mowy dla języka czeskiego
czas nauki	od 1 roku do 3,5 roku	od 8 m-c do 2,5 roku	Od 5 m-c do 2 lata

Warto także zwrócić uwagę, że ukończenie CVP z zakresu każdej ze wspomnianych specjalności może znacząco wpływać na wzrost poziomu kompetencji danego nauczyciela w pracy z niedosłyszącymi i niesłyszącymi uczniami w myśl preferowanej w jego macierzystym ośrodku metody komunikacji.

### 2.3. Czeska nowa matura w kontekście potrzeb osób z niesłyszących i niedosłyszących

Dużym wyzwaniem dla czeskiego systemu edukacji osób z uszkodzeniem narządu słuchu może się także okazać wprowadzona w bieżącym roku (2011) reforma szkolnictwa, wprowadzająca ujednoliconą, państwową maturę. W świetle nowych przepisów uczeń ma obowiązek podejścia do dwóch obowiązkowych egzaminów państwowych z zakresu języka czeskiego i literatury oraz języka obcego lub matematyki. Oba egzaminy muszą być przez niego złożone zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej. Ponadto uczeń ma również obowiązek podejścia do dwóch lub trzech egzaminów w formie wyznaczonej przez dyrektora placówki, wchodzących w skład tzw. *puli dyrektorskiej*. Dyrektor każdej ze szkół ma obowiązek na dwanaście miesięcy przed wyznaczonym terminem egzaminu maturalnego ogłosić listę przedmiotów, z których w danej szkole będą odbywały się egzaminy wewnętrzne. Z założenia wybór tych przedmiotów ma być dostosowany do profilu szkoły. Zatem w technikach przedmioty te mają mieć charakter raczej zawodowy, a w liceach ogólnokształcących powinny być dopasowane do ogólnego profilu szkoły. Ponadto uczeń ma także prawo wybrać sobie maksymalnie trzy dodatkowe egzaminy maturalne z puli tych oferowanych przez państwo i dwa z *puli dyrektorskiej*. Celem reformy jest dostosowanie czeskiego egzaminu dojrzałości do standardów obowiązujących w większości państw unijnych. Powstaje zatem pytanie, jak nowy czeski system egzaminowania sprawdzi się z perspektywy osób niesłyszących i niedosłyszących? Chcąc odpowiedzieć na potrzeby uczniów niedosłyszących i niesłyszących, w zależności od typu i specyfiki niepełnosprawności, poklasyfikowano ich na trzy grupy. Dla każdej z tych grup przewidziano inną listę udogodnień:

<sup>3</sup> Opracowanie własne na podstawie: K. Černíková-Houšková, *Certifikační vzdělávací program*, Praha 2008.

Tab. 4 Lista udogodnień dla uczniów z uszkodzeniem narządu słuchu na egzaminie maturalnym w roku 2011 w zależności od stopnia i specyfiki niepełnosprawności<sup>4</sup>

grupa 1	grupa 2	grupa 3
wydłużenie czasu trwania egzaminu o 50%, możliwość korzystania z urządzeń polepszających percepcję słuchową, brak odsłuchu na egzaminie z języka obcego	wydłużenie czasu trwania egzaminu o 100%, dostosowanie arkuszy egzaminacyjnych pod względem graficznym i merytorycznym (możliwość zastępowania niektórych zadań innymi), możliwość wpisywanie rozwiązań bezpośrednio do zeszytu egzaminacyjnego, możliwość korzystania z urządzeń polepszających percepcję słuchową, brak odsłuchu na egzaminie z języka obcego, możliwość korzystania z pomocy asystenta	wszystko to, co grupa 2, a ponadto arkusze z języka czeskiego i języka angielskiego są skonstruowane zgodnie z wytycznymi dla niesłyszących z uwzględnieniem specyfiki ich rozwoju językowego, istnieje możliwość skorzystania z tłumaczenia do czeskiego języka migowego lub innego systemu komunikacji

Egzaminy centralne zawsze niosą za sobą ryzyko bezosobowego podejścia do ucznia, dlatego też trudno przewidzieć, na ile za pośrednictwem nowej czeskiej matury w sposób rzetelny będą sprawdzane kompetencje i wiedza niesłyszących i niedosłyszących uczniów. Jednak być może tego typu sposób sprawdzania kompetencji uczniów pomoże również czeskim surdopedagogom zweryfikować, która ze szkół dla niesłyszących ma najlepsze wyniki nauczania, a co za tym idzie, który ze sposobów kształcenia i komunikacji z uczniami jest najefektywniejszy. Wdrażana reforma, stanowi więc ogromne wyzwanie dla wszystkich zatrudnionych na terenie Republiki pedagogów, w tym również (a może przede wszystkim) dla osób pracujących na co dzień z niesłyszącymi i niedosłyszącymi uczniami.

2.4. Střední zdravotnická škola (Technikum pracowników służby zdrowia) w Pradze jako przykład nowoczesnej czeskiej placówki edukacyjnej dla niesłyszących i niedosłyszących o podejściu bilingwalnym

Střední zdravotnická škola w Pradze – Radlicich, mieści się w budynku powstałym dzięki inicjatywie profesora Karela Výmola, twórcy ustawy z 1924 roku, na mocy której ostatecznie zakazano czeskim surdopedagogom nauczania za pomocą czeskiego języka migowego. Stanowi to swoisty paradoks, ponieważ w chwili obecnej radlicka placówka jest uważana za jedną z nielicznych szkół, w której w pełni realizuje się postulaty nauczania bilingwalnego. Wchodzi ona wraz z Mateřská škola (przedszkolem) i Základní

<sup>4</sup> Opracowanie własne na podstawie: *Přehled uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky* dostępny on-line: <http://www.novamaturita.cz/maturita-bezhandicapu-1404033473.html>, data wejścia: 25 kwietnia 2011

škola (szkołą podstawową) i internatem w skład Zespołu szkół dla osób z uszkodzeniem narządu słuchu, mieszczącego się przy ulicy Výmolovej 169 w Pradze. Do szkoły uczęszczają uczniowie z różnymi rodzajami niedosłuchu z całej Republiki, a wśród kadry pedagogicznej można spotkać wiele osób niedosłyszających i niesłyszających. Głównym założeniem pracowników szkoły jest to, aby komunikacja z uczniami przebiegała nieustannie w dwóch językach: czeskim języku migowym oraz języku czeskim. Na każdej lekcji jest obecny nauczyciel oraz tłumacz. Gdy prowadzący lekcję jest osobą słyszącą, wtedy obowiązkiem tłumacza jest ciągle przekładanie jego słów na czeski język migowy. Z kolei, gdy nauczycielem jest osoba niesłyszająca, sytuacja jest odwrotna. Celem takiego podejścia do komunikacji jest przede wszystkim stworzenie wszystkim uczniom równego dostępu do przekazywanych informacji oraz umożliwienie im samodzielnego wyboru przystępniejszego dla nich w danym momencie kanału odbioru wykładanych treści. Poza sferą związaną z językiem w Střední zdravotnické škole kładzie się także nacisk na rozwój osobisty uczniów oraz ich integrację. Szkoła organizuje liczne wycieczki krajowe i zagraniczne. Uczniowie uczestniczą również w najróżniejszych wydarzeniach kulturalnych związanych zarówno z kulturą osób niesłyszających, jak i słyszących. Dodatkowym atutem placówki jest to, że część zatrudnionych w Radlicích nauczycieli oraz tłumaczy aktywnie współtworzy czeską kulturę niesłyszających, co dodatkowo korzystanie wpływa na ich autorytet wśród wychowanków. Dyrektorka całego Zespołu szkół, V ra Pavličková – osoba słysząca – posługuje się także językiem migowym, a jej zastępca David Jorda – dyrektor technikum, jest nauczycielem przedmiotów zawodowych, osobą niesłyszającą. Fakt, iż władze szkoły tworzy zespół składający się zarówno z osoby słyszącej, jak i niesłyszającej stanowi ukoronowanie idei edukacji dwujęzycznej i dwukulturowej w radlickim technikum. W Střední zdravotnická škole w Radlicích uczniowie mają możliwość przygotowania się do egzaminu uprawniającego ich do wykonywania zawodu asystenta technika dentystycznego. Kształcenie trwa cztery lata (z ustawową możliwością przedłużenia go do lat pięciu). Jest ono zakończone egzaminem zawodowym i maturalnym. Po pomyślnym złożeniu wszystkich egzaminów uczniowie mogą także kontynuować naukę w szkole pomaturalnej w celu uzyskania tytułu technika dentystycznego. W ramach przedmiotów zawodowych realizują oni materiał między innymi z zakresu: zdrowia publicznego i wychowania prozdrowotnego, pierwszej pomocy, somatologii i stomatologii, podstaw epidemiologii i higieny, rysunku i modelowania, technologii protetycznej, protetyki stomatologicznej oraz wyrobu protez stomatologicznych. Program nauczania jest bardzo napięty. Uczniowie

spędzają w szkole około trzydziestu jeden godzin tygodniowo przez pięć lat. Technikum ma im jednak do zaoferowania nowoczesnie wyposażone laboratorium. Ponadto w trzeciej i czwartej klasie uczniowie odbywają miesięczną praktykę zawodową w laboratoriach stomatologicznych na terenie Pragi. Dla chętnych w pierwszej i drugiej klasie istnieje możliwość uczestniczenia w zajęciach z zakresu czeskiego języka migowego (dwie godziny lekcyjne tygodniowo). Natomiast w piątej klasie organizowane są zajęcia fakultatywne, przygotowujące do egzaminu maturalnego. Szkoła zapewnia swoim uczniom także możliwość uczestnictwa w bezpłatnych kursach języka czeskiego i języka angielskiego w Językowym Centrum ULITA (*Jazykovém centru ULITA*), specjalizującym się w całonocnej edukacji osób niedosłyszących i niesłyszących na terenie całej Republiki.

### 3. Kształcenie uniwersyteckie

#### 3.1. Oferta kształcenia na poziomie akademickim skierowana do studentów niedosłyszących i niesłyszących, zamieszkujących na terenie Czech

Niesłyszący i niedosłyszący absolwenci szkół ponadpodstawowych, którym udało się pomyślnie zdać egzamin dojrzałości, mają prawo do podjęcia nauki w szkołach pomaturalnych oraz szkołach wyższych. Niestety oferta kierunków studiów skierowanych bezpośrednio do osób z uszkodzeniem narządu słuchu ogranicza się do trzech: Teatr w edukacji Niesłyszących (*Výchovná dramatika pro Neslyšící*) na Akademii Muzycznej im. Janáčka w Brnie, Opieka socjopedagogiczna nad osobami z uszkodzeniami narządów zmysłu (*Sociálně výchovná péče o smyslově postižené*) na Uniwersytecie w Hradci Králové oraz Język czeski w komunikacji osób niesłyszących [*Čeština v komunikaci neslyšících (CNES)*] na Uniwersytecie Karola w Pradze. Pozostałe szkoły wyższe nie deklarują gotowości przyjęcia niesłyszących studentów lub ograniczają się jedynie do zapewnienia im możliwości korzystania z różnego rodzaju pomocy dydaktycznych. Lista uczelni, zgłaszających możliwość przyjęcia studentów z uszkodzeniem narządu słuchu, prezentuje się następująco:

Tab. 5 Wykaz szkół wyższych z kierunkami studiów dostosowanymi do potrzeb osób niesłyszących<sup>5</sup>

Nazwa i lokalizacja uczelni oraz udostępnione kierunki studiów	Udogodnienia dla studentów niesłyszących i niedosłyszących
<p><b>Masarykova Univerzita (Uniwersytet Masaryka w Brnie)</b> wszystkie kierunki</p>	<p>Uniwersytet zapewnia niesłyszącym studentom tłumaczy i osoby odpowiadające za zapisywanie treści wykładowych. Organizowane są specjalne kursy z zakresu matematyki, informatyki, języków czeskiego i angielskiego, a także zajęcia sportowe skierowane tylko i wyłącznie do niesłyszących. Ponadto Uniwersytet oferuje również kursy mające na celu przygotowanie niesłyszących do podjęcia studiów akademickich. Studenci są również objęci opieką psychologiczną i pedagogiczną. Instytucją działającą na terenie uczelni i specjalizującą się w udzielaniu pomocy niepełnosprawnym studentom jest Teiresiás.</p>
<p><b>Janáčkovy akademie múzických umění v Brn (Akademia Muzyczna im. Janáčka w Brnie)</b> studia licencjackie i magisterskie na kierunku: Výchovná dramatika pro Neslyšící (teatr w edukacji niesłyszących)</p>	<p>Wszystkie przedmioty teoretyczne i praktyczne są wykładane w języku czeskim i tłumaczone jednocześnie na czeski język migowy. Studenci mają do dyspozycji materiały z treścią wykładów teoretycznych.</p>
<p><b>Univerzita Hradec Králové (Uniwersytet Hradec Králové)</b> studia licencjackie na kierunkach: Učitelství pro MŠ (wychowanie przedszkolne), Speciální pedagogika: Sociální výchovna a péče o smyslově postižené (pedagogika specjalna: kształcenie oraz opieka nad osobami z uszkodzeniami narządów zmysłu) oraz studia magisterskie na kierunkach: Učitelství pro první stupeň ZŠ (pedagogika wczesnoszkolna), Speciální pedagogika rehabilitační činnosti a management speciálních zařízení (pedagogika specjalna w zakresie rehabilitacji)</p>	<p>Program studiów jest obecnie dostosowywany do potrzeb studentów z uszkodzonym narządem słuchu. Instytucją działającą na terenie uczelni i specjalizującą się w udzielaniu pomocy niepełnosprawnym studentom jest Augustin.</p>

<sup>5</sup> Opracowanie własne na podstawie: *Adresář služeb nejen pro neslyšící*, Praha 2007, 2009.



<p><b>Ostravská Univerzita (Uniwersytet Ostrawski)</b> wszystkie kierunki</p>	<p>Egzamin wstępny z matematyki jest dostosowany do potrzeb osób niesłyszących. Organizowane są specjalne kursy, mające przygotowywać do podjęcia studiów uniwersyteckich. Wszystkie materiały dydaktyczne są dostępne dla studentów w formie elektronicznej. Komunikacja między wykładowcami a studentami w razie potrzeby może odbywać się za pośrednictwem internetu – przez e-mail, w formie e-learningu itp. Istnieje możliwość korzystania z usług tłumacza języka migowego. Funkcjonuje również Centrum pro studenty se specyficznymi potrzebami (Centrum dla studentów ze specyficznymi potrzebami).</p>
<p><b>Filmová akademie Miroslava Ondříčka v Pisku (Akademia Filmowa Miroslava Ondříčka w Pisku)</b> studia licencjackie na kierunku: Animovaná tvorba (Animacja) oraz studia magisterskie na kierunku: Tvorba audiovizuálního díla (Sztuka audiowizualna)</p>	<p>Studia są skierowane tylko i wyłącznie do osób z uszkodzeniem narządu słuchu. Zajęcia odbywają się w małych grupach. Istnieje możliwość przyznania studentowi indywidualnej organizacji studiów. Studenci nie mają możliwości skorzystania z usług tłumacza języka migowego.</p>
<p><b>České vysoké učení technické v Praze (Czeski Uniwersytet Techniczny w Pradze)</b> wszystkie kierunki</p>	<p>Wszystkie większe sale wykładowe są wyposażone w pętle indukcyjne współpracujące z aparatami słuchowymi zgromadzonych studentów. Studenci z uszkodzonym narządem słuchu mogą również korzystać z usług tłumaczy języka migowego i mieć przyznaną indywidualną organizację planu studiów.</p>
<p><b>Univerzita Karlova (Uniwersytet Karola w Pradze)</b> studia licencjackie i magisterskie w ramach: Filozofická fakultá, Ústav českého jazyka a teorie komunikace ÚČJTK (Instytutu czeskiego języka i teorii komunikacji na Wydziale Filozoficznym)</p>	<p>Studia z zakresu: <i>Čeština v komunikace neslyšících</i> (Język czeski w komunikacji osób niesłyszących). Wszystkie zajęcia są prowadzone w dwóch językach – języku czeskim i czeskim języku migowym. Szczegółowy program studiów znajduje się w tabelach 7 - 9.</p>
<p><b>Univerzita Karlova (Uniwersytet Karola w Pradze)</b> studia licencjackie i magisterskie na kierunku: Speciální pedagogika (pedagogika specjalna)</p>	<p>Możliwość skorzystania z usług tłumacza czeskiego języka migowego na wykładach (zgodnie z potrzebami studentów) oraz na egzaminach: wstępnych, kończących studia oraz rocznych i śródrocznych (o ile odbywają się w formie innej niż pisemna).</p>

<p><b>Vysoká škola ekonomická v Praze (Univerzita Ekonomická v Praze)</b> wszystkie kierunki</p>	<p>Możliwość przyznania studentowi indywidualnej organizacji planu studiów. Prowadzący przedmioty takie jak matematyka czy język obcy są zobowiązani do uwzględniania ograniczeń studentów z różnymi rodzajami niepełnosprawności. W razie potrzeby forma egzaminu jest dostosowana do możliwości studenta. Wykłady i seminaria, w których uczestniczą niesłyszący studenci są, wedle potrzeby, tłumaczone na czeski język migowy. Organizacją wspierającą niepełnosprawnych na praskim Uniwersytecie Ekonomicznym jest Středisko handicapovaných studentů (SHS).</p>
--	---

Poza zaprezentowanymi powyżej różnego rodzaju udogodnieniami przewidzianymi dla niesłyszących studentów w regulaminach studiów poszczególnych placówek akademickich wsparcie oferują również różnego rodzaju centra pomocy osobom niepełnosprawnym takie, jak na przykład Centrum Teiresiás, działające przy Uniwersytecie Masaryka w Brnie. Przykładem inspirującej, czeskiej inicjatywy na rzecz studentów niesłyszących jest realizowany właśnie przez Teiresiás projekt, finansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego, w wyniku którego na terenie UM ma powstać między innymi: centrum czeskiego języka migowego, organizujące kursy tegoż języka dla społeczności akademickiej i świadczące usługi tłumaczeniowe; słownik on-line czeskiego języka migowego wraz z biblioteką materiałów video przeznaczonych dla jego użytkowników; centrum nowoczesnych, pomocniczych technologii dla studentów i pracowników z uszkodzeniem narządu słuchu; centralny system rozdysponowujący tłumaczy czeskiego języka migowego do poszczególnych zadań wedle zaistniałych potrzeb; centrum diagnostyczne dla studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, świadczące kompleksową pomoc logopedyczną, psychologiczną i technologiczną. Przewidywana data ukończenia projektu to 31 maja 2012.

3.2. Čeština v komunikaci neslyšících (CNES) – Język czeski w komunikacji osób niesłyszących i jego kulturotwórcza funkcja w środowisku czeskich niesłyszących

Spośród oferty czeskich uniwersytetów, kierunkiem najciekawszym i mającym największe znaczenie kulturotwórcze jest Čeština v komunikaci neslyšících (CNES) (Język czeski w komunikacji osób niesłyszących) otwarty w Ústavě českého jazyka a teorie komunikace (Instytucie języka czeskiego i teorii komunikacji) Filozofické Fakultě (Wydziale Filozoficznym) Uniwersytetu Karola w Pradze. W ramach CNES studenci mają możliwość podjęcia studiów I i II stopnia i uzyskania kolejno tytuł licencjata i magistra. Wyjątkowość tego kierunku polega przede wszystkim na tym, iż w jego ramach zarówno studenci niedosłyszący, niesłyszący, jak i słyszący, mają możliwość zdobycia kompleksowej wiedzy na poziomie akademickim z zakresu czeskiego języka migowego, lingwistyki migowej, kultury niesłyszących w Republice Czeskiej itp. Program studiów

jest skonstruowany w sposób nowoczesny, umożliwiającą studentom wybór własnej drogi kształcenia i wypełniony zajęciami praktycznymi. Już na drugim roku studiów licencjackich mają oni możliwość wyboru specjalizacji spośród: *komunikační* (komunikacyjnej) – nastawionej na nauczanie osób niesłyszących posługiwania się czeskim językiem migowym; *odborné* (specjalistycznej) – skoncentrowanej na metodyce prowadzenia badań na językiem migowym; *tlumočnické* (tłumaczeniowej) – dostępnej tylko dla osób słyszących i skupiającej się na specyfice przekładu z języka czeskiego do czeskiego języka migowego i na odwrót. Dla osób niesłyszących organizowane są dodatkowe zajęcia, mające pogłębić ich znajomość języka czeskiego. W trakcie trwania wszystkich zajęć (poza zajęciami z czeskiego języka migowego i wspomnianych już zajęć uzupełniających dla niesłyszących studentów) obecny jest tłumacz czeskiego języka migowego oraz osoba odpowiedzialna za zapisywanie wykładanych treści. Dokładny plan studiów z zakresu CNES prezentuje się następująco:

Tab. 6 Wykaz przedmiotów wykładanych w ramach studiów I stopnia licencjackich, II stopnia magisterskich oraz z zakresu: *Čeština v komunikaci neslyšících (CNES)* (Język czeski w komunikacji osób niesłyszących) oraz przedmiotów fakultatywnych dla studentów CNES<sup>6</sup>

etap studiów	lista przedmiotów
<p style="text-align: center;"><b>Studia I stopnia</b></p>	<p>Czeski język migowy moduły 1, 2, 3, 4, 5, 6; Wprowadzenie do badań nad głuchotą; Wprowadzenie do językoznawstwa; Historia niesłyszących; Edukacja teatralna niesłyszących; Technika i metody pracy filologa; Kultura czeskich niesłyszących; Kreowanie i prezentacja tekstów specjalistycznych; Wprowadzenie do psycholingwistyki; Wprowadzenie do socjolingwistyki; Wprowadzenie do nauki o językach migowych; Wychowanie i kształcenie niesłyszących; Fonetyka i fonologia języka migowego; Wprowadzenie do modułu z zakresu komunikacji; Wprowadzenie do modułu z zakresu przygotowania zawodowego; Wprowadzenie do modułu z zakresu pracy tłumacza; Zapis języka migowego; Gramatyka języków migowych; Język czeski w piśmie niesłyszących; Moduł tłumaczeniowy, moduły 1, 2; Moduł zawodowy moduły 1, 2; Moduł komunikacyjny moduły 1, 2; Praktyka zawodowa z zakresu wykonywania obowiązków tłumacza; Praktyka zawodowa; Praktyka z zakresu komunikacji z osobami niesłyszącymi</p>
<p style="text-align: center;"><b>Studia II stopnia</b></p>	<p>Praktyczna nauka czeskiego języka migowego, moduły 1 - 4 ; Praktyczna nauka języka czeskiego (dla niesłyszących studentów). moduły 1 – 4; Pragmalingwistyka; Filozofia języka; Językoznawstwo kognitywne; Współczesny język czeski I – morfologia; Współczesny język czeski II – składnia; Współczesny język czeski III – leksykologia i stylistyka; Współczesny język czeski IV – stylistyka; Współczesny język czeski V – język literacki i kultura języka; Czeski język migowy na tle innych języków migowych; Porównanie języków porozumiewania się czeskich niesłyszących; Historyczne korzenie współczesnego języka czeskiego; Język czeski jako język obcy dla osób niesłyszących</p>

<sup>6</sup> Opracowanie własne na podstawie: *Studijní plán jednooborového a dvouoborového bakalářského studia oboru Čeština v komunikaci neslyšících (CNES); Předměty Hledání v předmětech, akademický rok 2010/2011.*

<p>Przedmioty fakultatywne dla studentów I i II stopnia</p>	<p>Jednoczesność środków komunikacji w czeskim języku migowym; Wczesna komunikacja w rodzinie dziecka niesłyszącego; Wyrażanie czasu w formie pisemnej języka czeskiego niesłyszących; Praca tłumacza zawodowego a system kształcenia tłumaczy; Historia i metodyka przekładu; Problematyka przekładu z języka migowego; Współczesne problemy w komunikacji w edukacji osób niesłyszących; Dydaktyka nauczania i kształcenia osób niesłyszących; Polityka w dziedzinie języka i unormowania prawne dotyczące kształcenia niesłyszących; Leksykografia języka migowego; Notacja języka migowego; Korpus języka migowego i metody jego badania; Nauczanie niesłyszących języka czeskiego za pomocą metody kontrastywnej; Europejski System Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy a języka czeski dla osób niesłyszących; <i>Za i przeciw</i> wszczepianiu implantów ślimakowych; Korpus języka czeskiego w formie pisanej czeskich niesłyszących</p>
---	---

Kierunek ten został otwarty w 1998 roku i od tego czasu ukończyło go około pięćdziesięciu studentów słyszących i z różnego rodzaju wadami narządu słuchu. Jego założycielką jest profesor Alena Macurová. Poza działalnością dydaktyczną w Instytucie Języka Czeskiego i Komunikacji prowadzone są od drugiej połowy lat 90 badania nad czeskim językiem migowym w czterech głównych obszarach: problematyce komunikacji intra- i interkulturowej czeskich niesłyszących; produkcji i recepcji pisemnej formy języka czeskiego przez osoby niesłyszące, czeskim językiem migowym jako narzędziem komunikacji i jego strukturą oraz problematyką kształcenia czeskiej młodzieży z uszkodzeniem narządu słuchu. W oparciu o zdobytą wiedzę i praktyczne doświadczenie pracowników Instytutu w pracy z osobami niesłyszącymi wydawane są liczne pomoce dydaktyczne, wykorzystywane później przez praktyków. Dzięki pracy wkładanej przez zespół *Ústavu českého jazyka a teorie komunikace* w badanie kultury czeskich społeczności osób niesłyszących i ich języka oraz staranne kształcenie studentów w tym zakresie, w Czechach nie tylko kształtuje się warstwa dobrze wykształconej elity niesłyszących, ale również kładzie się ogromny nacisk na kompleksowe kształcenie słyszących tłumaczy i nauczycieli czeskiego języka migowego. Dzięki podjętym staraniom istnieje nadzieja, że w niedalekiej przyszłości podejście dwujęzyczne do edukacji niesłyszących i niedosłyszących uczniów zdominuje czeski rynek usług edukacyjnych.

## Podsumowanie

Wśród polskich autorów poruszających problematykę edukacji osób niesłyszących można spotkać się z tendencją do nagminnego odwoływania się do prac anglojęzycznych, osadzonych w rzeczywistości edukacyjnej Stanów Zjednoczonych, Kanady lub Europy Zachodniej. Bardzo mało uwagi poświęca się jednak temu, jak prezentuje się sytuacja osób niesłyszących w krajach ościennych, takich jak na przykład Republika Czeska. Uważam jednak, iż warto

poświęcić choć chwilę na przyjrzenie się, w jaki sposób z problemem organizacji systemu kształcenia dla niesłyszących i niedosłyszących poradzono sobie w kraju tak bliskim, ale jednak odmiennym od Polski. Tym bardziej, że w czeskim prawodawstwie już trzynaście lat temu uregulowano kwestię praw niesłyszących do decydowania o własnej tożsamości kulturowej przez między innymi wybór języka itp., a czeska oferta edukacyjna (biorąc pod uwagę różnicę w rozmiarze krajów) jest bardziej zróżnicowana od jej polskiego odpowiednika. Ponadto czeska rzeczywistość edukacyjna, z racji wspólnych kontekstów historycznych, społecznych i ekonomicznych, zdaje się o wiele bliższa polskiej od realiów życia niesłyszących na przykład w USA lub Kanadzie. Z tej perspektywy czeskie rozwiązania mogą się okazać o wiele łatwiejsze do przeszczepienia na grunt polski niż ich z pozoru bardziej optymalne odpowiedniki zza zachodniej granicy.

#### Bibliografia:

1. *Adresář služeb nejen pro neslyšící*, Federace rodičů a přátel sluchově postižených, Praha 2007.
2. *Adresář služeb nejen pro neslyšící*, Federace rodičů a přátel sluchově postižených, Praha 2009.
3. Akce, za: <http://www.sksp.org/#!akce> (data dostępu: 1 kwietnia 2011 r.).
4. K. Černíková-Houšková, *Certifikační vzdělávací program*, Praha 2008.
5. *Čeština v komunikaci neslyšících – studenské stránky*, za: <http://ucjtk.ff.cuni.cz/cnes/> (data dostępu: 23 kwietnia 2011 r.).
6. V. Doušová, A. Šauerová, *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve specialně pedagogickém centru pro děti a žáky se sluchovým postižením*, [w:] A. Kucharska, *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve specialně pedagogickém centrech – Metodický materiál z projeků IPPP ČR*, Praha 2007.
7. Eurybase. *The Information Database on Education Systems in Europe (2007/08): Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2007/08. (on-line) – Directorate General for Education and Culture EURYDICE: [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0\\_integral/CZ\\_CS.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/CZ_CS.pdf),*
8. J. Hrubý, *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*, Praha 1999.
9. A. Hudáková, *Maturitní obory na středních školách pro sluchově postižené, Česká unie neslyšících: časopis Unie 5–6/2006.*
10. Jazykové centrum Ulita, *dostupne on-line na: <http://www.sksp.org/#!ulita>, data wejścia: 25 kwietnia 2011.*

11. M. Komorná, *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifická vzdělávacích metod při výuce*, Praha 2008.
12. *Komunikace ve škole*, dostupné on-line na: [http://www.sksp.org/#!stredni\\_zdravotnicka\\_skola-komunikace\\_ve\\_skole](http://www.sksp.org/#!stredni_zdravotnicka_skola-komunikace_ve_skole), data wejścia: 25 kwietnia 2011.
13. B. Krahulová, *Komunikace sluchově postižených*, Praga 2002.
14. A. Macurová, *Dějiny výzkumu znakového jazyka u nás a v zahraničí*, Praha 2008.
15. *Monitorovací zpráva – Inovace interpretačních a komunikačních služeb*, dostupné on-line na: <http://sites.google.com/site/cominproect/dokument/3.MZComIn.pdfattredirects=0>, data wejścia: 22 kwietnia 2011.
16. L. Okrouhlíková, *Lexikografie a dostupné slovníky znakové češtiny*, Praha 2008.
17. P. Pánek, *Chtěla bych poznat svět neslyšících – Rozhovor s Mgr. Věrou Pavličkovou*, Unie 11–12/2006, dostupný on-line na: <http://ruce.cz/clanky/166-chtela-bych-poznat-svet-neslysicich>, data wejścia: 5 kwietnia 2011.
18. J. Poul, *Nástin vývoje vyučování neslyšících*, Brno 1996.
19. *Předměty, Hledání v předmětech, akademický rok 2010/2011*, dostupné on-line na: [http://is.cuni.cz/studium/predmety/index.phpdo=search&nazev=&kod=ACN&match=substring&srch\\_nazev=0&srch\\_nazev=1&fak=&ustav=&trida=&klas=&ucit=&pvyjazyk=&sem=&pocet=100&b=Hledej](http://is.cuni.cz/studium/predmety/index.phpdo=search&nazev=&kod=ACN&match=substring&srch_nazev=0&srch_nazev=1&fak=&ustav=&trida=&klas=&ucit=&pvyjazyk=&sem=&pocet=100&b=Hledej), data wejścia: 18 kwietnia 2011.
20. *Přehled uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky*, dostupný on-line na stonie: <http://www.novamaturita.cz/maturita-bez-handicapu-1404033473.html>, data wejścia: 25 kwietnia 2011.
22. Z. Šedivá, *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*, Praha 2006.
23. Š. Sirůčková, *Niesłyszący w Czechach*, [w:] *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, red. E. Woźnicka, Łódź 2007.
24. *Studijní plán jednooborového a dvouoborového bakalářského studia oboru Čeština v komunikaci neslyšících (CNES)*, dostupné on-line na: [http://ucjtk.ff.cuni.cz/studium/Studijni\\_plan\\_Bc\\_CNES\\_realizace\\_10\\_11.pdf](http://ucjtk.ff.cuni.cz/studium/Studijni_plan_Bc_CNES_realizace_10_11.pdf), data wejścia: 17 kwietnia 2011.
25. *Studijní plán jednooborového navazujícího magisterského studia oboru Čeština v omunikaci neslyšících (CNES)*, dostupné on-line na: [ucjtk.ff.cuni.cz/studium/Studijni\\_plan\\_NMgr\\_CNES\\_realizace\\_10\\_11.pdf](http://ucjtk.ff.cuni.cz/studium/Studijni_plan_NMgr_CNES_realizace_10_11.pdf), data wejścia: 17 kwietnia 2011.

26. M. Świdziński, *Języki migowe*, [w:] T. Gałkowski, E. Szelağ, G. Jastrzębowski, *Podstawy neurologopedii*, Opole 2005.
27. P. Tomaszewski, M. Bielak, P. Rosik, *Podstawy Polskiego Języka Migowego – podręcznik do podstaw Polskiego Języka Migowego (edycja robocza)*. Warszawa 2009.
28. *Učební plán ŠVP střední školy pro sluchově postižené Obor vzdělání 53-44-M/03 Asistent zubního technika*, dostupne on-line na stronie: [www.sksp.org/data/skolni\\_vzdelavaci\\_program\\_ss.pdf](http://www.sksp.org/data/skolni_vzdelavaci_program_ss.pdf), data wejścia: 21 kwietnia 2011.
29. *Universal learning design – Inovace interpretačních a komunikačních služeb*, dostupne on-line na: <http://www.teiresias.muni.cz/comin/>, data wejścia: 22 kwietnia 2011.
30. R. Vojtechovský (2008), *Rozhovor s Verou Stranadovou o českom zákone*, dostupny on-line na: [www.nepocujuci.sk/prispevky/rozhovorsostrnadovou.pdf](http://www.nepocujuci.sk/prispevky/rozhovorsostrnadovou.pdf), data pobrania: 12 kwietnia 2011.
31. *Zákon č 155/1998 o znakové řeči a změně dalších zákonů*, dostupny on-line na: <http://www.czsp.cun.cz/dokumenty/zakon-c-155-1998-sb.pdf>, data pobrania: 11 kwietnia 2011.
32. *Zákon č 384/2008 o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých*, dostupny on-line na: [zakon-o-komunikacnich-systemech-neslysicich-a-hluchoslepych-osob-zakon-c-384-2008-sb.pdf](http://www.zakon-o-komunikacnich-systemech-neslysicich-a-hluchoslepych-osob-zakon-c-384-2008-sb.pdf), data pobrania: 11 kwietnia 2011.
33. *Założenia do ustawy o języku migowym*, dostupne on-line na: <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/aktualnosci/art48,zalozenia-do-ustawy-o-jezyku-migowym.html>, data wejścia: 16 maja 2011.