

Grażyna Gunia

DYLEMATY W EDUKACJI I REHABILITACJI OSÓB GŁUCHYCH I SŁABOSŁYSZĄCYCH

Abstract

When searching for the answer to the question “Where are we heading for in education and rehabilitation of deaf and hard of hearing persons?” a deliberate and subjective choice of complex issues connected with the condition and directions of Surdopegogy development has been made. When answering the question special attention has been paid to:

- old and new perspectives in the theory and practice of special education;
- the diagnosis and prognosis of changes directions of Surdopegogy as a branch of science and research trend.
- the situation of Surdopegogy educators and deaf children’s parents, who have to be prepared for legal provisions, has also been presented.

Key words: surdopedagogics, rehabilitation, deaf person, sign language

Słowa kluczowe: surdopedagogika, rehabilitacja, osoba głucha, język migowy

WPROWADZENIE

Porównanie J. Brunera¹ „edukacja nie jest wyspą, ale częścią kultury” uświadamia nam wzajemną zależność nauk o wychowaniu z cywilizacyjnymi, historycznymi i kulturowymi kontekstami, które podlegają przemianom.

Rozważamy więc dylematy (niepełno)sprawności w obszarze zmian kulturowo-społecznych². Zmiany te stawiają przed edukacją nowe wymagania, które muszą odpowiadać nie tylko wyzwaniom społecznym, ale również gospodarczym (ekonomicznym),

¹ Za: J. Bałachowicz, *Pedagogika wczesnoszkolna — współczesne problemy i zadania*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, red. T. Lewowicki, M.J. Szymański, Wydaw. Nauk. AP, Kraków 2004, s. 207.

² M. Dycht, L. Marszałek, *Dylematy (niepełno)sprawności na marginesie studiów kulturowo-społecznych. Współczesne konteksty i kontrowersje pedagogiki wspierającej*, Wydaw. Salezjańskie, Warszawa 2009.

technicznym. Kontekst humanistyczny w naukach pedagogicznych powoduje ustawiczne poszukiwanie odpowiedzi na pytania, w których centralne miejsce zajmuje człowiek. Pedagodzy pytają więc: jaki powinien być kierunek wspierania rozwoju dziecka/człowieka do samorealizacji, podnoszenia jakości życia? jak wprowadzać „człowieka w świat kultury, w świat życia społecznego, by proces profesjonalnie wspomaganej edukacji stał się pierwszym, po socjalizacji w środowisku rodzinnym”³.

Poszukiwania badawcze i kierunki zmian w naukach o wychowaniu nie mogą funkcjonować bez zaplecza finansowego. Wielowymiarowość życia człowieka, w zakresie edukacji ustawicznej, nie tylko w kontekście humanistycznym, społeczno-kulturowym, biologicznym, medycznym czy technicznym, ale również ekonomicznym powoduje, że globalny rynek pracy „wymusza także na pedagogach znajomość procesów gospodarczych, uwarunkowań stratyfikacyjnych”⁴. Dlatego nauczyciele muszą się otworzyć na sprawy i przeobrażenia ekonomiczne (gospodarcze), a także ustawowe. W efekcie otwartego rynku pracy, w języku pedagogicznym stosujemy tak modne określenia, jak *model kapitału ludzkiego, inwestycja w kapitał ludzki, czy rozwój zasobów ludzkich*. Wpisują się one w nurt konkurencyjnego rynku pracy, w którym umiejętność pozyskiwania finansów z Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, finansowanego przez Europejski Fundusz Społeczny wspiera programy pedagogiczne.

Omówienie aktualnych problemów i perspektyw w edukacji i rehabilitacji osób z uszkodzonym narządem słuchu musimy więc odnosić do dokonań obserwowanych w różnych obszarach wiedzy, nie tylko w naukach pedagogicznych, wraz z nadal aktualnym i ważnym pytaniem: dokąd zmierzamy? Odpowiadając na to pytanie zwrócono szczególną uwagę na:

- dorobek nauk o wychowaniu a stare/nowe perspektywy w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej;
- aktualną diagnozę i prognozę kierunku przemian surdopedagogiki, jako dyscypliny naukowej i kierunku studiów;
- problem surdopedagogów i rodziców dzieci głuchych, którzy muszą być przygotowani do ustaleń związanych z ustawą o języku migowym i innych środkach wspierających komunikowanie się.

Odpowiedź na postawione pytania jest ustawicznie rozważana przez większość pedagogów/surdopedagogów, którzy udzielając wyjaśnień na nurtujące je dylematy opracowali szereg wskazówek zgodnych z preferowanymi założeniami teoretycznymi i praktycznymi. Ale wiele problemów nadal pozostaje otwartych, dlatego pytanie: *dokąd zmierzamy?* wydaje się ponadczasowe i ważne.

DOROBK NAUK O WYCHOWANIU A STARE/NOWE PERSPEKTYWY W TEORII I PRAKTYCE PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Znaczący wpływ na pedagogikę ma postępujący proces globalizacji współczesnego świata. Problem rehabilitacji i edukacji osób z różnymi rodzajami i stopniami niepełnosprawności, który jest przedmiotem badań pedagogiki specjalnej, musi więc odnosić

³ B. Śliwerski, *Wprowadzenie*, [w:] *Pedagogika*, tom 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. VIII.

⁴ B. Śliwerski, *Wprowadzenie*, [w:] *Pedagogika*, tom 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010, s. X.

się do rzeczywistości związanej z globalizacją, w zakresie zróżnicowania kulturowego, jakim jest wielokulturowość i międzykulturowość⁵. Stosunek społeczeństwa do odmiennych narodów, religii, kultur, zawsze był postrzegany przez pryzmat dwóch skrajnych biegunów relacji: uznawania/tolerancji/akceptacji lub odrzucania/nietolerancji/dyskryminacji życia społecznego Innych i relacji z Obcymi. Ponowoczesność umożliwia nam akceptację i tolerancję dla odmienności Innych. W ostatnich latach obserwujemy zmniejszenie się wrogiego i wulgarnego nastawienia wobec osób, które wyróżniają się wyglądem, stylem zachowania, ubiorem. Natomiast negatywny schemat relacji odnosi się, jak zaznacza S. Chrobak⁶, do wielokulturowości, gdyż „odmienność jest wtedy postrzegana jako zagrożenie i stanowi czynnik usprawiedliwiający dyskryminację”, a międzykulturowość postrzegana jest jako pozytywna relacja, której „towarzyszy wzajemne poszanowanie, zrozumienie poszczególnych stylów życia, uznawanych wartości i norm”.

Omawiając problem integracji osób niepełnosprawnych należy nawiązać do dylematów i wyzwań, które obserwowaliśmy i nadal obserwujemy w sposobach radzenia sobie ze zjawiskiem integracji imigrantów. K. Iglicka⁷ określa kraje Unii Europejskiej pod koniec lat 90. XX wieku jako mozaikę kultur i narodowości. Wyzwaniem dla wielu krajów było i jest tworzenie się nowych społeczności, a pluralistyczny model integracji imigrantów, który jest złożonym i wielowymiarowym zjawiskiem „wymaga głębokiego zrozumienia procesów kulturowych i społecznych”⁸. Tak jak akceptacja różnic kulturowych i społecznych, tolerancja inności wymaga zmian w określonych grupach narodowych, tak zrozumienie niepełnosprawności przez osoby pełnosprawne i vice versa jest długotrwałym procesem tworzenia się świadomości niepełnosprawności, ułatwiającej zrozumienie, tolerancję, poszanowanie.

J. Nikitorowicz⁹ zaznacza, że globalizacja i integracja w kontekście międzykulturowym sprzyja zrozumieniu, porozumieniu, otwieraniu się na siebie, niwelowaniu uprzedzeń, mitów. Dylematy międzykulturowości, tożsamości kulturowej należy omawiać w różnych przestrzeniach globalizacji, m.in. regionalnych, odnosząc je do rodzimych przewartościowań w polskiej kulturze i języku, np. Ślązaków, Kaszubów, górali. Zróżnicowanie na poziomie regionalizmu jest czymś naturalnym, w zakresie „pewnej separacji ruchu społecznego i kulturalnego na określonym terytorium [...], a jego istotą jest poczucie odrębności [...] swoistych cech kultury danego regionu”¹⁰. Regionalizm odnosi się do ruchu społecznego dążącego do utrzymania odrębności kulturowej, opowania wiedzy o nim, propagowania jej, chronienia, przechowywania, utrzymania wartości wspólnoty kulturowej. Dlatego J. Nikitorowicz propaguje paradygmat „współistnienia kultur”, podkreślając rolę edukacji międzykulturowej, rozumianej jako „ustawiczny proces dialogu kultur [...], którą łączy kategoria wspólnoty, to co indywidualne,

⁵ S. Chrobak, *Miłość wychowawcza. Nauczyciel wobec ucznia z trudnościami w czasach globalizacji*, [w:] *Dylematy (nie)pełnosprawności na marginesie studiów kulturowo-społecznych. Współczesne konteksty i kontrowersje pedagogiki wspierającej*, red. M. Dycht, L. Marszałek, Wydaw. Salezjańskie, Warszawa 2009.

⁶ Tamże, s. 19.

⁷ K. Iglicka, *Integracja czy dyskryminacja? Polskie wyzwania i dylematy u progu wielokulturowości*, Instytut Spraw Publicznych, Wydaw. Przemysłowe WEMA, Warszawa 2003.

⁸ Tamże, s. 11.

⁹ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa w przestrzeni regionalnej, europejskiej i planetarnej*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce...*, s. 166.

¹⁰ Tamże, s. 168.

z tym co społeczne, to co rodzinne i lokalne, z tym co narodowe i kontynentalne, globalne i uniwersalne”¹¹. Zdaniem cytowanego autora współistnienie kultur w świecie globalizacji i integracji jest odzwierciedleniem idei pierwotnej ojców integracji europejskiej (Jeana Moneta), rozumianej jako jednoczenie ludzi, a nie koalicja państw. Idea jednoczenia, kształcenia osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi oraz w różnym wieku jest podstawą integracji-inkluzyj w działaniach pedagogiki specjalnej i w procesie rehabilitacji osób (niepełno)sprawnych.

Na problem nierówności społecznych w polskim szkolnictwie zwraca uwagę M.J. Szymański¹². Uważa on, że większość nierówności społecznych ma w wielu krajach podobne podłoże, ale niektóre społeczności mają charakterystyczne nierówności, do których zaliczyć można: nierówności rasowe, wyznaniowe, etniczne. Do uwarunkowań specyficznie polskich zaliczamy: sytuację historyczną i polityczną (zaborcy, niezależność narodową), zacofanie gospodarcze, oświatowe, transformację ustrojową. Socjolog amerykański James Coleman¹³ w latach 60. stwierdził, że przyczyny środowiskowe w większym stopniu niż przyczyny wewnątrzszkolne wpływają na różnicowanie się szans edukacyjnych dzieci i młodzieży.

W świetle przedstawionych problemów pedagogicznych można stwierdzić, że horyzonty nauk o wychowaniu muszą nie tylko uwzględniać ideę humanistycznego jednoczenia i kształcenia osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi i w różnym wieku, ale również różne obszary ich codziennego życia związane z potrzebami społeczno-kulturowymi i ekonomicznymi.

Obserwowane przewartościowania językowo-kulturowe wspólnot na terenie Polski w regionie Śląska dotyczą m.in. dwujęzyczności i kultury piśmiennosci młodego pokolenia. J. Warchała, A. Skudrzyk¹⁴ odnoszą proces globalizacji do nowych form komunikacji, które tworzą współczesną kulturę pisma. Zdaniem autorów Polacy coraz gorzej radzą sobie z tekstem pisanym, a cechą charakterystyczną pisanych tekstów młodego pokolenia jest: prymitywizm w doborze wyrazów, brak logiki zdań lub pomijanie łańcucha przyczynowo-skutkowego oraz nieuwzględnianie ortografii i interpunkcji. Jest to następstwo takich form komunikacji, jak: Internet, telefonia komórkowa, TV, reklama. Teksty elektroniczne w postaci krótkich wiadomości, internetowych mejli, komórkowych esemesów, spotów reklamowych lub wizualizacji tekstów pisemnych zmieniły kompetencje młodego pokolenia w sferze pisma (piśmiennosci). Współczesna kultura pisma traktuje zapis graficzny naszej wypowiedzi swobodnie, stąd trudności w posługiwaniu się tekstem pisanym w klasycznym stylu. Uporządkowany tekst pisemny, poprawny pod względem formalnym, semantycznym, bogaty w słownictwo odchodzi w przeszłość, podobnie jak kultura mówienia. J. Warchała, A. Skudrzyk¹⁵ stwierdzają również stygmatyzowanie gwary śląskiej przez młode pokolenie Ślązaków. Jednak często obserwujemy paradoks. Z jednej strony zasygnalizowane stygmatyzowanie gwary przez młode pokolenie, a z drugiej strony dążenie do podkreślania swojej kultury regionalnej, której wyznacznikiem jest między innymi posługiwanie się dwoma

¹¹ Tamże.

¹² M.J. Szymański, *Nierówności społeczne w polskim szkolnictwie jako przedmiot badań i interwencji pedagogicznych*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce...*, s. 126–128.

¹³ Tamże.

¹⁴ J. Warchała, A. Skudrzyk, *Kultura piśmiennosci młodego pokolenia*, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.

¹⁵ Tamże.

językami: regionalnym (gwarą) i literackim. Należy podkreślić, że dwujęzyczność jest nie tylko związana z ideą opanowania dwóch języków w jednakowym stopniu, ale jest przeplataniem się dwóch lub wielu języków w dialogu komunikacyjnym (w interakcji komunikacyjnej). Dwujęzyczność jest postrzegana po pierwsze jako funkcjonowanie i komunikowanie się człowieka w dwóch różnych systemach językowych, a po drugie jako wyznacznik wykształconego człowieka XXI wieku, który w dobie globalizacji i nowych form komunikacji (głównie Internetu) zdobywa wiedzę, komunikuje się dzięki znajomości minimum dwóch języków. Tak więc negatywne waloryzowanie gwary śląskiej jest paradoksem na terenie Śląska, który można porównać do przewartościowania kultury pisanego i mówienia.

Pytania, które zadaje sobie J. Nikitorowicz¹⁶ omawiając edukację międzykulturową z perspektywy regionalnej, europejskiej i planetarnej można odnieść do tożsamości kulturowej i językowej mniejszości osób głuchych oraz ich edukacji. W tym kontekście horyzonty, które otwierają się przed surdopedagogiką należy odnieść do pytania: Jak edukować dzieci i młodzież głuchą, aby uznać ich swoiste wartości, odrębność, kulturę i jednocześnie uwzględnić aktywne uczestnictwo w procesie integracji, współpracy? Tożsamość kulturowa kształtuje wzorce spójności, ale może wywoływać konflikty, dezintegrację. Tolerancja, dialog, uznanie to drogi poszukiwania przestrzeni uznających i respektujących prawo do różnic i odmienności. Uznanie doświadczanej inności powinno być inspirujące i twórcze. Zgodnie z wcześniejszymi stwierdzeniami deklaracje regionalne np. Ślązaków, górali traktuje się jako ruch społeczny dążący do utrzymania odrębności kulturowej. Należy więc przyjąć, że każda grupa społeczna powinna „traktować wartości własnej kultury jako znak odrębności i odmienności, ale jednocześnie przeciwstawiać się atomizacji i kulturowym gettom”¹⁷.

Przestrzeganie zasad i zmian w różnych sferach i dziedzinach życia, które obserwujemy na przestrzeni ostatnich lat w naukach o wychowaniu powodują, że dylematy i zadania pedagogiki specjalnej i jej subdyscyplin muszą wychodzić naprzeciw:

- 1) zmianom kulturowo-społecznym, uwzględniającym potrzeby społeczne, kulturalno-oświatowe, w kontekście międzykulturowości i tożsamości kulturowej związanej z:
 - globalizacją;
 - integracją;
 - przewartościowaniami językowo-kulturowymi, w tym zmianą sposobu myślenia o:
 - dwujęzyczności, kulturze piśmienności;
- 2) przewartościowaniom ekonomicznym łączącym się ze znajomością procesów gospodarczych:
 - zaniedbanymi obszarami edukacji;
 - edukacją ustawiczną, obejmującą ludzi w różnym wieku i w wielu obszarach ich codziennego życia;
 - nierównościami szans edukacyjnych dzieci i młodzieży;
- 3) zmianom legislacyjnym:
 - ustawa o języku migowym;
 - kształcenie nauczycieli przygotowujące do pracy z osobami z różnymi rodzajami i stopniami niepełnosprawności.

¹⁶ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa...*

¹⁷ Tamże, s. 165.

Przedstawione zagadnienia mają swoje odzwierciedlenie we współczesnych założeniach pedagogiki specjalnej. Cechami współczesnej rehabilitacji osób z różnymi rodzajami i stopniami niepełnosprawności są: rehabilitacja holistyczna, pozytywna, permanentna, podmiotowa, łączenia-zbliżania¹⁸. Z kolei osoba niepełnosprawna jest postrzegana, zgodnie z koncepcją personalistyczną, w wielu kategoriach: podmiotowości, autonomii, tożsamości, samorealizacji, normalizacji, odpowiedzialności, integracji, dyskryminacji, wykluczenia w kontekście modelu grup mniejszościowych¹⁹. Surdopedagodzy²⁰ podkreślają więc obowiązującą triadę w praktyce i teorii rehabilitacji i edukacji osób głuchych i słabosłyszących, która ukierunkowana jest na: upodmiotowienie, uczestnictwo i zachowane możliwości — zasoby.

Reasumując można stwierdzić, że założenia pedagogiki specjalnej wpisują się w istotę współczesnej edukacji: ustawicznej, równoległej, z ludźmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, w różnym wieku i w wielu obszarach codziennego życia²¹, uwzględniającej: pluralistyczny konspekt życia społecznego, otwarcie, dialog, kreację nowej rzeczywistości społecznej²², opartej na ideologii równych praw, co uwidacznia upowszechnienie marginesów, postrzeganie Innego oraz zwielokrotnienie różnic kulturowych i etnicznych²³. Jednak A. Krause²⁴ uważa, że „wzrost znaczenia autonomii człowieka i rzeczywiste, a nie postulatyczne prawo do decydowania o własnym losie detronizują *dominację pełnosprawności* w rehabilitacji i redukują władzę pedagogów specjalnych nad niepełnosprawnymi”. Wymaga to „zmiany przesłanek oglądu rzeczywistości społecznej i kulturowej, przy uwzględnieniu hermeneutycznych kontekstów interpretacyjnych”²⁵.

AKTUALNA DIAGNOZA I PROGNOZA KIERUNKU PRZEMIAN SURDOPEDAGOGIKI JAKO DYSCYPLINY NAUKOWEJ I KIERUNKU STUDIÓW

Zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami, pedagogika specjalna jako obszar nauk o wychowaniu osób z różnymi rodzajami i stopniami niepełnosprawności, musi uwzględniać i odpowiadać wyzwaniom o zasięgu globalnym, europejskim i regionalnym. Dlatego pisząc o horyzontach rozwoju surdopedagogiki, jako subdyscypliny pedagogiki specjalnej i kierunku studiów, musimy uwzględniać strategię Komisji UE wobec osób niepełnosprawnych oraz respektować zobowiązania uchwalone w Konwencji Praw

¹⁸ J. Głodkowska, *W trosce o przestrzeń rehabilitacyjną wobec osób z upośledzeniem umysłowym — czy „zuchwale rzemiosło” pedagogiki specjalnej?* [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania — wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka*, Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2009.

¹⁹ A. Giryński, *Motywy psychospołeczne preferowane przez osoby niepełnosprawne intelektualnie w stopniu lekkim przy wyborze partnera życiowego*, [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania...*

²⁰ G. Gunia, *Subiektywny obraz zdrowia oraz zachowań zdrowotnych uczniów z wadą słuchu*, Wydaw. Nauk. UP, Kraków 2010.

²¹ B. Śliwerski, *Wprowadzenie*, [w:] *Pedagogika*, tom 4..., s. X.

²² B. Milerski, *Pedagogika kultury*, [w:] *Pedagogika*, tom 4..., s. 66.

²³ Z. Melosik, *Pedagogika kultury popularnej*, [w:] *Pedagogika*, tom 4...

²⁴ A. Krause, *Niepełnosprawność — Inny w paradygmacie humanistycznym*, „Niepełnosprawność — Półrocznik naukowy”. *Surdopedagogika — problemy wybrane. Niepełnosprawność w aspekcie zdrowia i życia społecznego*, nr 4, Gdańsk 2010, s. 111–121, 119.

²⁵ Tamże, s. 120.

Osób Niepełnosprawnych przez Organizację Narodów Zjednoczonych²⁶. Polska musi się wywiązywać z zobowiązań wynikających z członkostwa UE oraz ustaleń globalnego świata. Jako społeczeństwo i praworządny kraj musimy uznawać, popierać i kontynuować:

- urzeczywistnianie równości szans osób niepełnosprawnych i warunków egzystencji;
- prawo do integracji społecznej;
- budowanie i podtrzymywanie idei „świadomości niepełnosprawności” w różnych zakresach i obszarach życia;
- prawo do samodzielnego i niezależnego życia, w tym swobodę dokonywania własnych wyborów;
- alternatywne sposoby komunikowania się ludzi, tzn. — różnymi środkami przekazu, za pomocą słowa, pisma (w tym pisma Braille’a), w formie tekstu wyświetlanego, czytanego przez lektora lub za pomocą języka migowego oraz zapewnienie osobom niesłyszącym pomocy profesjonalnych tłumaczy języka migowego do komunikowania się.

Zdaniem A. Krause²⁷ z procesem normalizacji, integracji i emancypacji wiąże się społeczne, a nie medyczne ujmowanie niepełnosprawności. W odniesieniu do osób z uszkodzonym słuchem oznacza to, że „model medyczny akcentuje to, co zostało uszkodzone w organizmie [...] a model społeczno-kulturowy [...] podkreśla odmienność (nie zaś niepełnosprawność) osoby głuchej oraz języka, którym się ona posługuje”²⁸. Jednak problem dwujęzyczności i dwukulturowości w edukacji głuchych jest nadal dylematem nie do końca rozwiązany w teorii i praktyce surdopedagogiki, gdyż

...od początku edukacji dzieci głuchych istniały kontrowersje dotyczące metod kształcenia oraz porozumiewania się z dziećmi niesłyszącymi [...] dopiero od połowy XX wieku obserwujemy zmiany w podejściu do problemu języka migowego w edukacji²⁹.

A co przyniosły nam ostatnie lata?

W Polsce 1 kwietnia 2012 roku weszła w życie ustawa o języku migowym i innych środkach komunikowania się (ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 roku)³⁰. Ten akt prawny uznaje język migowy za naturalny sposób komunikowania się osób głuchych i popiera tożsamość językową społeczności osób głuchych. Zapewnia realne możliwości egzekwowania swoich praw przez osoby posługujące się odmianami języka migowego (polskim językiem migowym — PJM, systemem językowo-migowym — SJM, systemem komunikacji osób głuchoniewidomych lub innymi środkami wspierającymi komunikowanie się). Ustawa gwarantuje prawo do usług, świadczeń i finansowania kosztów szkolenia w zakresie języka migowego, ale nie określa przymusu stosowania wybranej

²⁶ *Konwencja praw osób niepełnosprawnych Organizacji Narodów Zjednoczonych. Stan prawny na dzień 13 grudnia 2006 roku. Final report of the Ad Committee on a Comprehensive and International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity with Disabilities*, tłum. R. Bobrowicz, Integracja, Warszawa 2007.

²⁷ A. Krause, *Niepełnosprawność — Inny w paradygmacie...*, s. 111–121, 119.

²⁸ U. Bartnikowska, *Przemiany w postrzeganiu osób z uszkodzonym słuchem i ich wpływ na obraz współczesnej surdopedagogiki*, [w:] *Pedagogika specjalna — tak wiele pozostaje dla nas tajemnicą...*, red. S. Przybyliński, Wydaw. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2010, s. 49.

²⁹ B. Szczepankowski, *Prawo dziecka głuchego do własnego języka — kontrowersje w surdopedagogice*, [w:] *Pedagogika specjalna — tak wiele...*, s. 233, 236.

³⁰ <http://www.pzg.org.pl>

metody komunikowania. Nakłada na określone osoby/grupy społeczne obowiązek upowszechniania i promowania wiedzy o polskim języku migowym oraz prawidłowe stosowanie języka migowego. Wprowadzenie w życie ustawy, jako aktu prawnego, wymaga więc respektowania jej postanowień przez osoby, m.in. odpowiedzialne za edukację i rehabilitację osoby z uszkodzonym narządem słuchu. Dotyczy to zarówno surdopedagogów, surdologopedów, jak i rodziców/rodziny dziecka z uszkodzonym narządem słuchu. Muszą oni być przygotowani do stosowania alternatywnych środków wspierających komunikowanie się. Zadaniem surdopedagogiki jako kierunku studiów jest kształcenie przyszłych nauczycieli do stosowania języka migowego jako uznanego systemu komunikacji oraz podstaw wychowania dwujęzycznego dzieci głuchych³¹.

Pomimo ustawy nie rozwiązane pozostają uprzedzenia na temat osób głuchych posługujących się językiem migowym. Wynikają one ze stereotypów oraz poczucia bezradności związanych z trudnościami w porozumiewaniu się³². Osoby niesłyszące, tak jak słyszące, są integralną częścią przestrzeni społecznej, rozumianej jako układ pozycji społecznych i dystansów między nimi, które cechuje zróżnicowanie, wielokulturowość, wieloelementowość. Zjawisko niepełnosprawności towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów. Chociaż różne grupy społeczne (w tym niesłyszących i słyszących) zawsze żyły obok siebie, to jednak w codziennym życiu zasady i reguły zachodzące między zróżnicowanymi grupami w przestrzeni społecznej określa najczęściej grupa dominująca liczbowo³³. Należy sobie uświadomić, że „dziewięcioro na dziesięcioro dzieci głuchych ma rodziców słyszących³⁴, a ok. 80% niesłyszących ma słyszące rodzeństwo³⁵. Jak podkreśla D. Bouvet³⁶ „bez względu na to czy dziecko głuche ma rodziców głuchych czy słyszących, będzie miało do czynienia z dwoma środowiskami: środowiskiem słyszących i głuchych”, a często w przyszłości stanie się podmiotem dwujęzycznym i dwukulturowym.

Życie z dwoma językami — prewerbalnym i werbalnym — wykorzystuje się w edukacji dwujęzycznej. We współczesnym świecie posługiwanie się dwoma językami jest często wyznacznikiem wykształcenia, atrybutem na rynku pracy i w życiu codziennym, np. przy korzystaniu z Internetu. W edukacji uczniów głuchych i słabosłyszących bilingwizm oznacza, że „język migowy jest traktowany jako pierwszy język, a języka fonicznego (pisanego) dziecko uczy się jako drugiego języka”³⁷. Jest to istotna zasada, o której powinni pamiętać surdopedagodzy i surdologopedzi w procesie rehabilitacji i edukacji dzieci z głuchotą prelingwalną.

³¹ C.A. Goodman, *Teaching Manual Communication to Preservice Teachers of the Deaf in an Accredited Comprehensive Undergraduate Teacher Preparation Program*, „American Annals of the Deaf”, Volume 151, No. 1, s. 5–15, 2006.

³² A. Korzon, *Uprzedzenia czy poczucie bezradności społeczności słyszących wobec „ciszy głuchych”*, [w:] *Życie z niepełnosprawnością — wyzwania edukacyjne, rehabilitacyjne i normalizacyjne*, red. A. Krause, K. Materny, J. Rzeźnicka-Kruppa, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010.

³³ K. Parys, *Przestrzeń społeczna*, [w:] *Przestrzenie życia osób z niepełnosprawnością*, red. S. Olszewki, K. Parys, M. Trojańska, Wydaw. Nauk. UP, Kraków 2012.

³⁴ H. L. Ane, *Maska dobroczynności*, WSiP, Warszawa 1996, s. 23.

³⁵ A. Żyta, *Życie z bratem lub siostrą z niepełnosprawnością intelektualną — pytania i dylematy*, [w:] *Wspomaganie rozwoju dzieci z genetycznie uwarunkowanymi zespołami zaburzeń*, red. J. Wyczęsany, Stowarzyszenie „GEN”, Poznań 2010.

³⁶ D. Bouvet, *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, WSiP, Warszawa 1996, s. 73.

³⁷ B. Szczepankowski, *Prawo dziecka głuchego...*, s. 236.

Zdaniem D. Bouvet³⁸ — francuskiej terapeutki mowy dzieci głuchych — proces komunikacji pomiędzy osobą niesłyszącą a słyszącą jest silnie zakłócony i wprawia obu rozmówców w stan zakłopotania. Jakie są konsekwencje trudności komunikacyjnych? Wobec osoby głuchej osoby słyszące stają się w pewnym sensie „głuche”, tj. tracą zdolność rozumienia niesłyszącego rozmówcy, a całą odpowiedzialnością za trudności w komunikacji obarczają osobę głuchą. Z kolei sytuacja związana z trudnościami w komunikowaniu się powoduje, że dziecko głuche, pozbawione mowy dźwiękowej, jest narażone na konfrontację z postawami rodziców lub innych osób, zmierzającymi do odrzucenia go lub wykluczenia z kontaktów interpersonalnych w różnych grupach społecznych. W konsekwencji dziecko głuche jest wychowywane w negacji do swojego upośledzenia, a rodzice oczekują od niego, by zachowywało się tak jakby nie było głuche. Na podstawie doświadczeń z pracy z dziećmi głuchymi D. Bouvet³⁹ uważa, że jedynie skoordynowana i świadoma dwujęzyczność pozwala osobie głuchej dotrzeć do swej tożsamości i do kultury każdego z dwóch światów, do których należy.

J. Kobosko⁴⁰ na podstawie wniosków z badań własnych na temat tożsamości społeczno-kulturowej polskich uczniów stwierdziła, że doświadczanie siebie przez młodzież głuchą, u której określono wysoki poziom umiejętności komunikacyjnych (fonicznych i migowych) jest porównywalny z obrazem młodzieży słyszącej. W przypadku młodzieży głuchej w okresie dojrzewania „doświadczanie głuchoty jako mniejszości językowej i kulturowej”⁴¹ odnosiło się do wymiaru językowego, a nie kulturowego. Ta sama autorka nie odnotowała różnic w postrzeganiu siebie (w samotności i trudnościach w kontaktach z innymi) w grupie osób z uszkodzonym słuchem z tradycyjnymi aparatami słuchowymi i implantami ślimakowymi oraz wśród uczniów objętych różnymi stopniami uszkodzenia słuchu i formami edukacji (integracja, klasy specjalne). Trudności w realizacji procesu normalizacji, integracji, autonomii podmiotowości, samorealizacji osób głuchych wymagają dalszego dialogu pomiędzy słyszącymi i niesłyszącymi, nauczycielami a uczniami i rodzicami. H. Lane⁴² proponuje, by stworzyć pomost pomiędzy rozwijaniem u uczniów głuchych pozytywnego obrazu siebie a poznaniem i zrozumieniem przez nauczycieli idei dwujęzyczności i dwukulturowości. Wymaga to od pedagogów kształtowania i rozwijania świadomości alternatywnej, innowacyjnej, emancypacyjnej i antycypacyjnej odpowiedzi na trudne i nie zawsze klarowne pytania: „od czego odchodzimy i dlaczego” oraz „ku czemu zmierzamy”⁴³. Nawiązując do wcześniejszych ustaleń, omawianie edukacji międzykulturowej z perspektywy regionalnej, europejskiej i planetarnej można odnieść do tożsamości kulturowej i językowej mniejszości osób głuchych oraz ich edukacji. W tym kontekście horyzonty, które otwierają się przed surdopedagogiką związane są z pytaniem: Jak edukować dzieci i młodzież głuchą, aby uznać ich swoiste wartości, odrębność, kulturę i jednocześnie uwzględnić

³⁸ D. Bouvet, *Mowa dziecka...*

³⁹ Tamże.

⁴⁰ J. Kobosko, *Doświadczanie siebie jako osoby głuchej — badania nad młodzieżą głuchą i jej słyszącymi matkami z perspektywy interpersonalnej*, „Człowiek — niepełnosprawność — społeczeństwo” 2010, nr 1, s. 101–122.

⁴¹ Tamże, s. 114.

⁴² H. Lane, *Maska dobroczynności...*, s. 211.

⁴³ C. Banach, *Priorytety w badaniach pedagogicznych w okresie zmiany społecznej i edukacyjnej*, [w:] *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, red. S. Palka, Zeszyty Naukowe UJMCLXI, Prace Pedagogiczne, zeszyt 22, Kraków 1995, s. 45.

aktywne uczestnictwo w procesie integracji, współpracy? Tożsamość kulturowa kształtuje wzorce spójności, ale może wywoływać konflikty, dezintegrację. Tolerancja, dialog, uznanie to drogi poszukiwania przestrzeni uznających i respektujących prawo do różnic i odmienności. Uznanie doświadczanej inności powinno być inspirujące i twórcze. Jeżeli deklaracje regionalne np. Ślązaków, górali traktuje się jako ruch społeczny dążący do utrzymania odrębności kulturowej, to należy przyjąć, że każda grupa społeczna, w tym grupa głuchych powinna „traktować wartości własnej kultury jako znak odrębności i odmienności, ale jednocześnie przeciwstawiać się atomizacji i kulturowym gettom”⁴⁴. Osobisty kontakt z osobami niesłyszącymi może być efektywnym czynnikiem zmiany postawy osób słyszących — akceptacji Inności. Podobny pogląd reprezentuje B. Kannapell — niesłysząca nauczycielka, profesor na Uniwersytecie Gallaudeta. Uważa ona, że

...najkorzystniejszy dla osób z uszkodzonym słuchem, które żyją w kontakcie z dwiema różnymi kulturami, podobnie jak dzieje się to w przypadku różnych mniejszości językowych, kulturowych, etnicznych (...) jest korzystanie zarówno z dóbr kulturowych oferowanych przez Głuchych, jak i tych oferowanych przez słyszących⁴⁵.

ZAKOŃCZENIE

W świetle omówionych kierunków obowiązujących i kontynuowanych w założeniach nauki o wychowaniu należy stwierdzić, że w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej i jej dyscyplinie — surdopedagogice, od lat omawia się problem integracji osób niepełnosprawnych w kontekście marginalizacji i ekskluzji społecznej w wymiarze dwujęzyczności i dwukulturowości. Natomiast nowym kierunkiem do dyskusji, studiów, badań naukowych powinna być perspektywa respektowania potrzeby komunikowania się w języku migowym i idei integracji, jako racji bytu i podnoszenia jakości życia na płaszczyźnie zrozumienia odmienności. Ważnym kierunkiem działań surdopedagogiki jako dyscypliny naukowej i kierunku studiów jest dalsze podnoszenie i ugruntowanie wśród osób słyszących z różnych grup społecznych świadomości niepełnosprawności słuchowej w zakresie dwujęzyczności i dwukulturowości osób głuchych, określonej w akcie prawnym, powszechnie obowiązującym w Polsce. Jest to aktualny i przyszły kierunek przemian surdopedagogiki.

⁴⁴ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa...*, s. 165.

⁴⁵ U. Bartnikowska, *Przemiany w postrzeganiu...*, s. 51.

Grażyna Gunia

DILEMMAS IN EDUCATION AND REHABILITATION OF DEAF
AND HARD OF HEARING PERSONS

Summary

The problem of rehabilitation and education of the deaf and hard of hearing (the subject of surdopedagogics studies) should apply to the concept of globalization, in extent to cultural diversity which is multiculturalism and interculturalism. In this context horizon of surdopedagogics refers to the following question: How to educate children and youth with hearing impairment together with recognition of their values, individual features, culture and also take into consideration their active participation in the integration process and co-operation?

The introduction of Sign Language and Other Means of Communication Act of 1 April 2012 imposes the legal obligation on people responsible for education and rehabilitation to respect the Act. This legal document concerns surdoeducators, surdo-speech therapists and family/parents of hearing impaired children. This is the present and future direction of changes at surdopedagogics.