

TOŻSAMOŚĆ SPOŁECZNO- KULTUROWA GŁUCHYCH

Praca zbiorowa pod redakcją Elżbiety Woźnickiej

**Social and cultural identity
of the Deaf**

Łódź 2007

Wydawca: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki
Recenzja: prof. zw. dr hab. Franciszek Gołębowski
Projekt okładki: Bartosz Stępień, Anna Krzeszewska
Redakcja techniczna: Ewa Twardowska, Piotr Kowalski
Korekta: Ewa Twardowska, Aleksandra Rybczyńska

ISBN 978-83-920424-4-0

Łódź 2007

Publisher: Polish Association of the Deaf Lodz Department
Reviewer: prof. zw. dr hab. Franciszek Gołębowski, Ph.D.
Cover design: Bartosz Stępień, Anna Krzeszewska
Technical editor: Ewa Twardowska, Piotr Kowalski
Proof-reading: Ewa Twardowska, Aleksandra Rybczyńska

ISBN 978-83-920424-4-0

Lodz 2007

Spis treści

Od Wydawcy	3
Wprowadzenie	5
D. Podgórska Jachnik, <i>Głusi wśród słyszących — głusi wśród Głuchych. Problemy integracji społecznej osób z uszkodzonym słuchem w aspekcie tożsamościowym</i>	11
A. Kołodziejczak, <i>Pomiędzy dwoma światami — problem tożsamości społecznej wybranej grupy niesłyszących</i>	22
J. Kobosko, <i>Co to znaczy być osobą głuchą? Studia nad tożsamością osobową młodzieży głuchej ze słyszących rodzin</i>	33
M. Kowalska, <i>Jakość życia słyszących matek głuchych dzieci</i>	52
M. Czajkowska-Kisil, A. Klimczewska, <i>Rola języka migowego w kształtowaniu tożsamości Głuchych w Polsce</i>	72
O. Romanowska, <i>Regionalizmy w polskim języku migowym</i>	79
J. Kowal, <i>Nowe spojrzenia — język polski jako obcy w kulturze i edukacji Głuchych — Głusi i ich języki obce</i>	92
M. Białas, <i>Kompetencja językowo-kulturowa a tożsamość narodowa niesłyszących</i>	108
B. Wiśniewska, <i>Dzieci z wadą słuchu — specjalne potrzeby edukacyjne</i>	118

B. Gulati, S. Gulati, <i>Lektorat języka angielskiego dla niesłyszących</i>	129
M. Krawiec, <i>Autorski program pracy z młodzieżą z uszkodzonym słuchem „Lepiej rozumiem siebie i odważniej idę w świat”</i>	138
R. Szczepanik, <i>Cechy i zachowania wychowanków cenione przez surdopedagogów w kontekście wychowania i socjalizacji rodzajowej</i>	154
P. Albińska, <i>Problemy życia społecznego i zawodowego osób niedosłyszących i głuchych</i>	169
B. Wawrzyniak-Chrzanowska, <i>Świat pełen znaczeń — osoby niesłyszące jako twórcy i odbiorcy przekazów kulturowych</i>	190
E. Woźnicka, <i>Stereotyp osoby niesłyszącej w opinii studentów pedagogiki</i>	201
M. K. Lasecki, <i>Polscy artyści niesłyszący</i>	218
T. Romanowski, <i>Moja droga życiowa w świecie osób słyszących</i>	224
J. Zębik, <i>Tożsamość osoby zaimplantowanej — czyli o sobie</i>	235
K. Maciejska-Roczan, <i>European Union of the Deaf</i>	250
J. Łazowska-Szczecińska, <i>Duszpasterstwo niesłyszących w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej</i>	254
Š. Sirůčková, <i>Niesłyszący w Czechach</i>	261

Szanowni Państwo,

Oddajemy w Państwa ręce zbiór artykułów dotyczących z różnych stron zagadnienia tożsamości społeczno-kulturowej głuchych. Ostatnie lata przyniosły w polskich warunkach wiele zmian w pojmowaniu osób z uszkodzonym słuchem. Zmiany te oznaczają — w dużym uproszczeniu — odchodzenie od postrzegania głuchych jako niepełnosprawnych, zaś zmierzanie ku poważnemu rozpatrywaniu tożsamości Głuchych jako mniejszości językowej, a co za tym idzie — kulturowej.

Współczesność jest zatem przełomowym okresem dla społecznego funkcjonowania i postrzegania głuchych, podobnie jak przełomowy był początek XVII wieku dla sprawy chłopów (o której dziś już w ogóle nie ma mowy) czy początek XIX wieku dla emancypacji kobiet. Ten ważny dziejowo proces widoczny jest m.in. na poziomie języka polskiego. Osoby z uszkodzonym słuchem nazywano „inwalidami”, „głuchoniemymi”, wreszcie „niesłyszącymi”. Określenie „głuchy” przez wiele lat miało odcień pejoratywny, w ostatnich latach dopiero, i to w środowisku tylko, „Głuchy” daje powody do dumy, oznaczając przedstawiciela mniejszości kulturowej. Dyskutuje się nad sposobami rehabilitacji, nad językiem migowym i jego wpływem na percepcję świata przez jego użytkowników — głuchych „kulturowo”, czy, jak mówiło się jeszcze niedawno, „mentalnie”. Próba sprowokowania merytorycznej dyskusji na ten temat była zorganizowana przez Polski Związek Głuchych w Łodzi w dniach 9–11 października 2007 r. międzynarodowa konferencja naukowa na temat „Tożsamości społeczno-kulturowej głuchych”. Spotkali się na niej przedstawiciele różnych środowisk i reprezentanci skrajnie różnych poglądów. Byli to m.in. autorzy zamieszczonych w niniejszej książce artykułów.

Jakkolwiek rozbieżne podejścia do tematu tożsamości głuchych na konferencji były prezentowane, co do jednego nie ma już dziś wątpliwości — można

już mówić w Polsce o tożsamości głuchych, tożsamości rozumianej jako zbiór cech oraz elementów tradycji, kultury i mentalności wspólnych dla społeczności głuchych, odróżniający ich od reszty społeczeństwa; tożsamości niezależnej od przynależności narodowej niesłyszących.

W Polsce awangardę ruchu „emancypacji” głuchych stanowi grupa dobrze wykształconych przedstawicieli tego środowiska lub innych osób związanych rodzinnie (CODA) lub zawodowo z problematyką głuchoty, języka migowego itd. To hermetyczne środowisko pobudza do życia nową świadomość wśród głuchych — świadomość ich tożsamości kulturowej, nadaje wyższy sens głuchocie, nie widząc w niej już niesprawności, ale możliwość nowego spojrzenia na świat, a więc wyjścia poza normalność, poza zwyczajność.

Oczywistym jest jednak, że aby stworzyć dobre warunki do przemiany pozycji głuchych w społeczeństwie nie tylko na poziomie dyskursu naukowego czy ideologicznego, ale w codziennym życiu, trzeba przede wszystkim rozwiązań systemowych, które umożliwią osobom z uszkodzonym zmysłem słuchu całkowicie samodzielne i godne funkcjonowanie w strukturach społecznych.

Na teksty zamieszczone w niniejszym tomie składają się artykuły autorskie, wygłoszone na konferencji „Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych”, która odbyła się w dniach 9–11 października 2007 r. w Łodzi. Wydawca nie ingerował w ich treść, jedyną jego rolą było ich zebranie i zamieszczenie jako zbioru w prezentowanej Państwu książce.

Wprowadzenie

Podjęty w książce aspekt tożsamości osób niesłyszących wskazuje na dylematy związane z poszukiwaniem swojego miejsca w życiu, w świecie, swojej indywidualności. Termin „tożsamość głuchych” jest już obowiązujący zarówno w literaturze, jak i społecznie przyjęty. Kwestia tylko jakości tej tożsamości, jej wyznaczników oraz obszarów, które obejmuje. Ponadto należy zastanowić się, czy jest to tożsamość indywidualna czy społeczna, kulturowa czy też językowa? I czy wprowadzone pojęcie tożsamości w odniesieniu do świata ludzi słyszących i niesłyszących nie zaszkodzi procesowi integracji społecznej, który, zaburzony, nie będzie sprzyjać lepszej przyszłości niesłyszących. Pytanie „kim jestem i jaki jestem?” jest pytaniem, które stawiają sobie zarówno słyszący, jak i niesłyszący. Poszukiwanie tożsamości jest charakterystyczne dla każdego człowieka, można ją postrzegać jako doświadczenie samego siebie bez względu na pozycję społeczną, niepełnosprawność czy płeć.

Prezentowana książka „Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych” to zbiór artykułów zebranych w czasie konferencji pod tym samym tytułem, zorganizowanej przez Polski Związek Głuchych w Łodzi i Wyższą Szkołę Humanistyczno-Ekonomiczną przy wsparciu finansowym Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Autorami artykułów są pracownicy naukowo-dydaktyczni różnych ośrodków — Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Wrocławskiego, Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu w Warszawie, Wyższej Szkoły Pedagogicznej, a także członkowie Polskiego Związku Głuchych, nauczyciele ze szkół i ośrodków dla dzieci i młodzieży niesłyszącej czy też inne osoby, dla których problemy ludzi z dysfunkcją słuchu są bliskie i ważne. Warto podkreślić, że przedstawiona monografia ma charakter interdyscyplinarny i integracyjny. Problem tożsamości głuchych omawiany jest z perspektywy pedagogicznej, psychologicznej, lingwistycznej, filozoficznej, a jej integracyjny charakter

podkreśla uczestnictwo zarówno autorów słyszących, jak i licznej grupy niesłyszących.

Całość pracy otwiera artykuł Doroty Podgórskiej-Jachnik *Głusi wśród słyszących — głusi wśród Głuchych. Problemy integracji społecznej osób z uszkodzonym słuchem w aspekcie tożsamościowym*. Autorka dokonuje przeglądu stanowisk wobec pojęcia tożsamość — pokazuje wielorakość tego zjawiska z punktu widzenia socjologii i psychologii. Wskazuje, jakie mogą być wyznaczniki tożsamości głuchych i jak trudno je określić, nawet przez samych niesłyszących. Agnieszka Kołodziejczak w swoim artykule *Pomiędzy dwoma światami — problem tożsamości społecznej wybranej grupy niesłyszących* przedstawiła potrzeby, jakimi kieruje się człowiek, aby prawidłowo funkcjonować w społeczeństwie. Na podstawie obserwacji środowiska podjęła próbę charakterystyki sylwetki osoby żyjącej pomiędzy dwoma światami: osób słyszących i niesłyszących. Autorka stawia tezę, że osoba „żyjąca pomiędzy” z reguły nie umie odnaleźć się w żadnym z tych światów. Świat osób słyszących wymaga dużej samodzielności, natomiast świat społeczności głuchych wymaga dostosowania się do wielu jego niepisanych norm i zasad.

Joanna Kobosko w tekście *Co znaczy być osobą głuchą? Studia nad tożsamością osobową młodzieży głuchej ze słyszących rodzin* pisze o doświadczeniu głuchoty przez dzieci i przez ich słyszących rodziców. Zaprezentowała wyniki swoich badań, w których poszukiwała związku między kompetencjami językowymi dzieci a podejściem matek do ich głuchoty. Z artykułu można dowiedzieć się, w jaki sposób kształtuje się tożsamość osobowa młodzieży głuchej ze słyszących rodzin w aspekcie relacji rodzinnych i społecznych.

Podobny problem porusza Małgorzata Kowalska w artykule *Jakość życia słyszących matek głuchych dzieci*. Badania autorki, szczegółowo opracowane metodologicznie, prezentują subiektywne odczucia matek dotyczące ich satysfakcji życiowej. Z badań autorki wynika, że poprzez pryzmat tych odczuć nie można mówić o gorszej jakości życia matek głuchych dzieci, a indywidualne odstępstwa wynikają z osobistych odczuć badanych, natomiast obiektywne, zewnętrzne warunki raczej nie wpływają na poczucie przez nie jakości życia.

Znaczna część artykułów w prezentowanej pracy porusza problem kształtowania się tożsamości w oparciu o przynależność do grupy językowej. Cykl ten rozpoczyna artykuł Małgorzaty Czajkowskiej-Kisil i Agnieszki Klimczew-

skiej *Rola języka migowego w kształtowaniu tożsamości Głuchych w Polsce*. Tekst oparty jest o podstawy założeń filozoficznych, społecznych i psychologicznych kształtowania się tożsamości. Autorki zderzają ze sobą pojęcie tożsamości i procesu jej kształtowania z uwzględnieniem znajomości naturalnego języka migowego. Wskazują, w jak komfortowej sytuacji znajduje się dziecko głuchych rodziców i jak szybko tworzy własną tożsamość w oparciu o naturalny język migowy. Artykuł nawiązuje również do problemu budowania tożsamości głuchych w oparciu o ich wizerunek, najczęściej negatywny w oczach osób słyszących.

Z kolei Olga Romanowska w artykule *Regionalizmy w polskim języku migowym* podjęła nowy i rzadko podejmowany dotychczas temat badań nad regionalizmami w języku migowym. Podłoże ich powstania sięga jeszcze czasów rozbiorów Polski. Na bazie analizy wybranych znaków języka migowego ukazała funkcje kulturowe, językowe i społeczne, jakie mogą pełnić regionalizmy.

Justyna Kowal w tekście *Nowe spojrzenia — język polski jako obcy w kulturze i edukacji głuchych*, stawia kontrowersyjną tezę, którą zarazem uzasadnia, że naukę języka obcego przez niesłyszących można rozpatrywać jako sukces, natomiast języka polskiego jako porażkę. Również motywacja do nauki obu języków jest inna.

Problematyką kształcenia językowego zajął się również Marcin Białas w artykule *Kompetencje językowo-kulturowe, a tożsamość narodowa niesłyszących*. Podejmuje polemikę nad przydatnością języka migowego i języka narodowego (języka polskiego), jako niezbędnego do poznania kultury narodowej, umożliwiającego funkcjonowanie w społeczeństwie. Przekonuje, iż niesłyszący są w stanie nauczyć się języka niezbędnego dla nich i wspólnego dla słyszących i niesłyszących.

Kolejny cykl artykułów dotyczy kształcenia, wychowania, rewalidacji osób niesłyszących i ich społecznego odbioru. Rozpoczyna go artykuł Barbary Wiśniewskiej *Dzieci z wadą słuchu — specjalne potrzeby edukacyjne*. Autorka wskazała na doświadczenia historyczne w tym obszarze, a także przedstawiła aktualną sytuację uczniów niepełnosprawnych w systemie edukacji w łódzkich szkołach z uwzględnieniem uczniów niesłyszących. Zwraca uwagę na rozważę rodziców w podejmowaniu decyzji o umieszczeniu dziecka niesłyszącego w ogólnodostępnym systemie kształcenia. Według autorki ta decyzja powinna być

wyważona i nie wynikać wyłącznie z ambicji rodziców. Konsultacje specjalistyczne są nieodzownym elementem wyboru szkoły dla dziecka z uszkodzonym słuchem.

Marianna Krawiec prezentuje *Autorski program pracy z młodzieżą z uszkodzonym słuchem „Lepiej rozumiem siebie i odważniej idę w świat”*. Jest to interesująca propozycja programu realizowanego w Ośrodku Diagnostyki i Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu w Radomiu. Założeniem programu jest pomoc młodzieży w akceptacji swojej wady słuchu i elastyczne przejście przez trudną fazę rozwojową, jaką jest dojrzewanie, w której pojawiają się pytania o własną tożsamość. Efektem warsztatu jest zaakceptowanie siebie, podniesienie własnej samooceny, budowanie swojej tożsamości. Cennym walorem programu jest duża liczba zajęć o charakterze rewalidacyjnym i logopedycznym.

Nad cechami i zachowaniami wychowanków cenionymi przez surdopedagogów w kontekście wychowania i socjalizacji rodzajowej zastanawia się Renata Szczepanik. Przeprowadziła badania nad edukacją rodzajową kształtowaną przez wychowawców jako „nadawców” określonych wartości wychowawczych. Autorka porównuje, w jakim zakresie realizują cele wychowawcze pracownicy ośrodków suropedagogicznych, a w jakim ośrodków resocjalizacyjnych. Badane cechy kształtowane u wychowanków to te, które są im obecnie niezbędne i te przygotowujące ich do dorosłego życia.

Problemu integracji społeczno-zawodowej niesłyszących dotyczy artykuł Pauliny Albińskiej — *Problemy życia społecznego i zawodowego osób niedosłyszących i głuchych*. Wnikliwej analizie poddane zostają zarówno czynniki utrudniające funkcjonowanie osób z uszkodzonym słuchem na rynku pracy, jak również ich postrzeganie siebie w roli pracownika. Wyniki badań okazały się bardzo interesujące w kontekście pilnej potrzeby integracji społeczno-zawodowej. Badania autorki wskazały, jak trudna jest sytuacja osób z uszkodzonym słuchem na rynku pracy i na jakie bariery w środowisku pracy najczęściej napotykają.

Beata Wawrzyniak-Chrzanowska w artykule *Świat pełen znaczeń — osoby niesłyszące jako twórcy i odbiorcy przekazów kulturowych* skoncentrowała się na sposobie percepcji świata i dóbr kultury przez osoby niesłyszące — poprzez pryzmat języka migowego.

Jaki jest odbiór społeczny niesłyszących przez wybraną grupę badawczą — studentów kierunku Pedagogika opisała Elżbieta Woźnicka w artykule *Stereotyp osoby niesłyszącej w opinii studentów pedagogiki*.

Niesłyszący artysta, Marek Lasecki, przedstawia aktywność artystyczną głuchych, koncentrując się głównie na artystach zajmujących się malarstwem. Prezentuje sylwetki niesłyszących artystów malarzy z uwzględnieniem ich zainteresowań i dorobku.

Bardzo osobisty wymiar mają dwa artykuły: Judyty Zębik i Tomasza Romanowskiego. Obydwoje opisali swoje zmagania z tożsamością osoby niesłyszącej. Judyta Zębik poszukuje swojej tożsamości między światem ludzi słyszących, głuchych i głuchych zaimplantowanych. Wskazuje na mur dzielący ją od innych. Artykuł ma bardzo osobisty i emocjonalny charakter. Tomasz Romanowski przedstawił swoją drogę edukacyjną i proces nabywania tożsamości osoby niesłyszącej, a także drogę do realizacji swoich planów, marzeń. Jest to przykład osoby niesłyszącej dążącej do celu, osiągnącej sukcesy, tak rzadko w tym środowisku eksponowane.

Oddzielną grupę stanowi cykl artykułów omawiających aktywność osób niesłyszących w aspekcie międzynarodowym. Kajetana Maciejska-Roczan przedstawiła międzynarodową organizację reprezentującą i dbającą o interesy niesłyszących — *European Union of the Deaf*. Z ogólnej prezentacji organizacji wynikają wskazówki, w jaki sposób z jej wsparcia korzystać. Natomiast Joanna Łazowska-Szczecińska zarysowała działalność *Duszpasterstwa niesłyszących w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*. Na podstawie wieloletnich doświadczeń kościoła w USA, można mówić o doświadczeniu w pracy duszpasterskiej, edukacyjnej i terapeutycznej księży wobec wspólnoty niesłyszących katolików. Ponadto autorka przedstawiła sylwetki niesłyszących księży.

O sytuacji niesłyszących w Czechach możemy dowiedzieć się z obszernej relacji Štěpány Sirůčkovéj. Autorka omawia proces diagnozowania i rehabilitacji osób niesłyszących, cele i zadania systemu szkolnego. Podaje interesujące rozwiązania umożliwiające lepsze funkcjonowanie społeczno-kulturowe niesłyszących. Społeczność niesłyszących w Czechach jawi się jako grupa aktywnie walcząca o swoje prawa i swoją obecność w życiu społeczno-kulturalnym Czech.

W oparciu o zawarte w książce artykuły trzeba patrzeć na proces budowania tożsamości osoby niesłyszącej w świetle jej autonomiczności, której

budowanie jest bardzo trudne szczególnie w atmosferze marginalizacji. Proponowana praca pokazuje wieloaspektowe problemy osób z uszkodzonym słuchem, od jednostkowych do społecznych. Stąd też wiele artykułów ma charakter postulatyczny, a nawet są swoistego rodzaju apelami o tolerancję, wsparcie, zrozumienie, integrację czy uznanie naturalnego języka migowego jako podstawowego środka komunikacji niesłyszących. Zadaniem prezentowanej publikacji jest również przełamywanie barier tworzących się między dwoma światami — ludzi słyszących i niesłyszących, co nie służy kształtowaniu tożsamości osoby niesłyszącej, a zwłaszcza jednostkowej, która tworzy się w relacjach z innymi.

Elżbieta Woźnicka

Głusi wśród słyszących — głusi wśród Głuchych. Problemy integracji społecznej osób z uszkodzonym słuchem w aspekcie tożsamościowym

Problem miejsca osób niesłyszących w społeczeństwie jest zagadnieniem bardzo złożonym i można je rozpatrywać w różnych perspektywach. Niniejszy tekst jest próbą analizy procesu integracji społecznej osób z uszkodzonym słuchem, tak ze słyszącymi, jak i innymi niesłyszącymi, w aspekcie ich tożsamości.

Tytuł opracowania odnosi się do wyboru pomiędzy dwoma światami — słyszących i niesłyszących, przedstawianymi często w literaturze surdologicznej w opozycji, co sugeruje zarówno możliwość, jak i potrzebę pójścia przez człowieka niesłyszącego, poszukującego swojej tożsamości, jedną i tylko jedną z tych dwu dróg. Pojawia się zatem pytanie: czy naprawdę taki wybór istnieje, czy jest to tylko pozór, złudzenie możliwości wyboru, oraz — jeśli w ogóle jest — czemu taki wybór ma służyć? Odpowiedź na to pytanie nie jest łatwa. Dziecko głuche najczęściej wzrasta w obu wymienionych światach, zwłaszcza, gdy jest to dziecko głuche słyszących rodziców, a takich właśnie jest najwięcej. Doświadczenia kształtujące jego tożsamość wynoszone są również z obu kręgów społecznych i — co istotne — dziecko przygotowuje się do życia w jednym i drugim z nich. Nie byłby to więc wybór na zasadzie „albo tu — albo tu”, z konsekwencją wejścia w jedną tylko rzeczywistość i symbolicznego zamknięcia za sobą drugich drzwi. W tytule artykułu ukryta jest informacja, iż wybór — jeśli jest — z pewnością nie ma charakteru prostej dwuczłonowej alternatywy: świat słyszących lub niesłyszących, choćby z tego powodu, iż populacja osób z uszkodzonym słuchem jest bardzo zróżnicowana i tylko część z nich można nazwać osobami Głuchymi (pisane dużą literą G — jak w tytule). Zgodnie

ze współczesnymi trendami w surdopedagogice — oznacza to osoby kulturowo głuche, identyfikujące się z naturalnym językiem migowym i wytworzoną wokół niego kulturą.

Aspekt tożsamościowy analizowanego problemu wskazuje na dylematy całego złożonego procesu — proces poszukiwania i budowania swojego miejsca w życiu i swojej indywidualnej tożsamości. W przypadku osób z uszkodzonym słuchem jest to obszar podwyższonego ryzyka pojawiania się utrudnień i zaburzeń, na co wskazują opracowana teoretyczne i nieliczne podejmowane badania empiryczne (np. prace M. Zalewskiej lub J. Kobosko).

Termin *tożsamość głuchych* zakorzenił się już we współczesnej literaturze i oswoiiliśmy się z jego obecnością, przyjmując *a priori*, że taka tożsamość rzeczywiście istnieje i że można tego pojęcia używać wobec każdej osoby z uszkodzonym słuchem. W obu tych założeniach tkwi niebezpieczeństwo uproszczeń, które nie mają już tylko i wyłącznie teoretycznego znaczenia. Powierzchnowe potraktowanie problemu nie pozwala bowiem dostrzec rzeczywistych dylematów dojrzewających i dorosłych głuchych, u których niewłaściwie kształtująca się tożsamość może stać się przyczyną zaburzeń osobowościowych, wymagających nawet wsparcia psychoterapeutycznego¹.

Wiążąc pojęcie tożsamości z próbą udzielenia odpowiedzi na pytania: „kim jestem?”, „jaki jestem?”, a także „kim i jaki nie jestem?” należy zaznaczyć, że odpowiedź na nie będzie wyglądała różnie w zależności od tego, jaki wymiar tożsamości będziemy brać pod uwagę. Mówiąc o tożsamości niesłyszących poruszamy się zarówno w obszarze socjologii, jak i psychologii, dlatego interesujące jest spojrzenie na te kwestie z perspektywy obu tych nauk.

Socjologia przyjmuje, że tożsamość odnosi się do tego, jak ludzie rozumieją sami siebie i co ma dla nich znaczenie. Uzupełniają się przy tym dwa obszary wiedzy o sobie samym, a mianowicie: „Jak ja się identyfikuję? Jak jestem identyfikowany przez innych?” Następuje więc identyfikacja społeczna przez samookreślenie (samoidentyfikacja — refleksja wobec siebie) lub przypisanie przez otoczenie do danej grupy. Tożsamość może być rozpatrywana jako postawa wobec siebie samego i innych i, jako taka, zawiera w sobie trzy składniki:

¹ M. A. Harley *Psychoteraphy with Deaf and Hard-of-Hearing Persons. A systemic model*, New Yersey 1989, s. 1–28 oraz 74–93.

1. składnik poznawczy — wiedza o sobie i otoczeniu,
2. ocenę i ustosunkowanie się, czyli czynnik emocjonalny — zbudowany na podstawie tej wiedzy,
3. subiektywną gotowość do podejmowania działań — wymiar behawioralny.

Za najważniejsze źródła tożsamości uznawane są: płeć, orientacja seksualna, narodowość, etniczność, klasa społeczna². W praktyce wyróżnia się dwa podstawowe — różne, choć bardzo ze sobą powiązane — typy tożsamości: społeczna i indywidualna. Według A. Giddensa tożsamość społeczna odzwierciedla to, co dostrzegane i przypisywane jednostce wraz ze stosunkiem jednostki do innych osób posiadających dostrzegane właściwości, zaś tożsamość jednostkowa (osobista) zaznacza odrębność jednostki wobec innych³. Taki podział nie uwzględnia różnicy pomiędzy tożsamością wynikającą z uczestnictwa w grupie i uczestnictwa w kulturze, choć różnicę tę dostrzegają inni socjologowie. W monografii socjologicznej na temat tożsamości i obcości kulturowej R. Szwed wymienia trzy wymiary pojęcia tożsamość:

- indywidualny — obiektem identyfikacji jest jednostka;
- zbiorowy — obiektem identyfikacji jest grupa, społeczność;
- kulturowy — obiektem identyfikacji jest kultura wytworzona przez daną społeczność⁴.

W psychologii, zwłaszcza w tzw. psychologii kultury, klasyfikacja ta jest jeszcze bardziej złożona, opisuje się tam mianowicie następujące rodzaje tożsamości:

- tożsamość fizyczna — wyłaniająca się z integracji ciała i instynktów w strukturze osobowości i polu świadomości;
- tożsamość psychologiczna — odpowiadająca osobowości, personie, poczuciu „ja”, płci kulturowej itd.;
- tożsamość społeczna — na którą składają się zinterioryzowane normy społeczne, role, relacje, więzi grupowe;
- tożsamość kulturowa — uwzględniająca wzorce i symbole archetypowe kultury⁵.

² A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2006, s. 52.

³ Tamże.

⁴ R. Szwed, *Tożsamość a obcość kulturowa*, Lublin 2003.

⁵ Z. W. Dudek, A. Pankalla, *Psychologia kultury. Doświadczenia graniczne i transkulturowe*, Warszawa 2005, s. 220–221.

Odnosząc te ogólne wiadomości o tożsamości do problemów funkcjonowania społecznego osób z uszkodzonym słuchem, już na wstępie można sformułować dwa warne przemyślenia ostrzeżenia, a mianowicie:

1. Nie można zakładać z góry, iż tożsamość — w każdym z wymienionych wymiarów — z całą pewnością istnieje w konkretnym przypadku głuchej jednostki, grupy głuchych, społeczności Głuchych wyodrębnionej kulturowo.
2. Nie można zakładać z góry, iż istnienie jednego rodzaju tożsamości jest równoznaczne istnieniu innych, że są one tym samym. Nie można mylić poziomów analizy tego zjawiska i przypisywać atrybutów z jednego poziomu — innym poziomom.

Pierwsze sformułowanie ostrzegawcze jest podparte wiedzą o tym, że tożsamość nigdy nie jest czymś nabytym, nie jest nikomu i niczemu przypisana. Tożsamość się zdobywa, szuka się jej, buduje. Jest to aktywny proces rozwojowy, proces stawania się i, choć będzie różnił się przebiegiem, treścią i dynamiką, dotyczy tak jednostki, jak i grupy czy kultury. Najpełniej proces poszukiwania tożsamości został opisany w aspekcie jednostkowym przez E. Ericsona w jego teorii kryzysów psychospołecznych. Znalezienie własnej tożsamości, samo-zdefiniowanie i samookreślenie się, zostały uznane za podstawowe zadanie okresu dojrzewania, przy czym zderzenie możliwości jednostki i jej wcześniejszych doświadczeń z oczekiwaniami społecznymi względem niej może stwarzać pewne problemy. Za takie należy uznać długotrwałe zawieszenie w stanie tożsamości rozproszonej, życie obcą tożsamością. O ile jest to tylko „przymierzanie” pewnych wzorców tożsamości, traktujemy to jako jeden z przejawów poszukiwań w okresie absolutnie do tego przeznaczonym (tzw. moratorium), natomiast zatrzymanie się na tym etapie, mimo osiągnięcia wieku dorosłości, może oznaczać poważne problemy osobowościowe. Przez analogię możemy doszukać się braku własnej tożsamości czy bezskutecznego jej poszukiwania w rozwoju różnych grup społecznych, w rozwoju młodych kultur. Tak więc na obecnym etapie badań powinniśmy bardziej założyć, że społeczność głuchych/Głuchych nie tyle ma, co może mieć swoją kulturę (co już zostało dostrzeżone i opisane w innych krajach, jak np. społeczność głuchych skupiona wokół Uniwersytetu Gallaudeta w USA) i podjąć badania empiryczne nad przejawami tej kultury w naszej lokalnej rzeczywistości. Myślę, że zorganizowanie

międzynarodowej konferencji naukowej o tożsamości społeczno-kulturowej niesłyszających w WSHE w Łodzi może być dobrą okazją do wytyczania kierunku takich badań oraz do wymiany doświadczeń i koordynacji tych prac badawczych, które już zostały podjęte.

Drugie sformułowanie odnosi się do złożonej sytuacji, gdy mimo przenikania się różnych wymiarów tożsamości, każdy z nich jest czymś zdecydowanie odrębnym: tożsamość zbiorowa nie jest tożsamością kulturową, chociaż może się w taką przekształcić. I odwrotnie: również tożsamość kulturowa nie jest tylko tożsamością zbiorową. Tożsamość zbiorowa nie jest tożsamością indywidualną — i odwrotnie: suma tożsamości indywidualnych nie jest tym samym, co tożsamość zbiorowa. Analogicznie tożsamość kulturowa i tożsamość indywidualna to również nie to samo! Nie jesteśmy w stanie wspierać rozwoju jednostki, gdy nie dostrzegamy jej trudu włożonego w samo-zdefiniowanie i gdy przypisujemy jej wyłącznie cechy identyfikacyjne głuchych jako grupy — już nieistotne: z wyróżnikiem kulturowym czy bez.

Gdy przyjmujemy obraz głuchych zawieszonych pomiędzy dwoma światami — niesłyszających i słyszających — jako metaforyczną definicję sytuacji poszukiwania tożsamości, grozi nam wprowadzenie podziałów nie służących ani rozwojowi jednostki, ani procesowi integracji. Ograniczenie do jednej płaszczyzny identyfikacji to daleko idące uproszczenie i ryzyko. Ryzykownie i niebezpiecznie jest dzielić świat wg jednego kryterium, bo kreuje to opozycję obcości wszędzie tam, gdzie nie ma głuchych. Z serii pytań i odpowiedzi kierowanych do samego siebie:

- *Kim ja jestem? Jestem głuchy.*
- *Jaki jestem? Jestem niesłyszający.*
- *Jaki nie jestem? Nie jestem słyszający.*

rodzi się bowiem dyferencjacja: **Ja i inny. Ja i obcy. Ja-niesłyszający i obcy-słyszający.**

Bazowanie na jedynej różnicy, gdy jest tyle podobieństw między głuchymi i słyszącymi, to uproszczona koncepcja dwóch odrębnych światów, blokująca proces otwarcia się wzajemnie na siebie, proces poznania i integracji społecznej. Istnieje również ryzyko, że rozwój osobowości, na który składa się także poszukiwanie tożsamości, zostanie zablokowany prymitywnym mechanizmem identyfikacji. Mechanizmy obronne (osobowościowe) są to stosowane przez ludzi nieuświadomione — lub nie w pełni uświadomione — zniekształcenia

poznawcze, które służą przewyższaniu konfliktów, obciążeń emocjonalnych (głównie lęku), ułatwiające utrzymanie poczucia własnej wartości. Podobieństwo do innych ludzi, znalezienie grupy odniesienia, jest taką małą gwarancją nieodczuwania zagrożenia. Mechanizm identyfikacji (upodobnienia) działa w ten sposób, że zrzekając się autonomii upodabniamy się do grupy (szukamy podobieństw), bo to daje poczucie bezpieczeństwa. Nie trudno zauważyć, że to również blokuje proces rzeczywistego poznawania i poszukiwania siebie. Pojawia się przy tym pytanie: do jakiego stopnia jesteśmy w stanie zrezygnować z kreowania własnego obrazu swojej indywidualności, co ma być kosztem zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa. Koncentracja na podobieństwach z grupą powoduje również osłabienie krytycyzmu w ocenie innych i siebie samego. R. Szwed wskazuje ponadto na dylemat tożsamości, w którym samoidentyfikacja może być nawet odczuwana jako swoisty przymus dokonania wyboru⁶. Możemy mówić wtedy o identyfikacji negatywnej, niekoniecznie związanej z pełną akceptacją grupy odniesienia, co czasem może nawet grozić rozczarowaniem i wtórną autoizolacją. Przejawem identyfikacji negatywnej jest np. sformułowanie „Nie miałem wyboru” — w odpowiedzi na pytanie, dlaczego jesteś wśród głuchych, podczas gdy identyfikacja pozytywna — wywołuje afirmacje i deklaracje „Kocham świat głuchych!”⁷.

Omawiając zagadnienie tożsamości grupowej/społecznej i jednostkowej, warto też zwrócić uwagę na to, że tożsamość indywidualna w zasadzie nie potrzebuje kategoryzacji. Według E. Goffmana tożsamość indywidualna to wyjątkowość, dlatego i język opisu nie musi trzymać się schematycznych podziałów. Dla autora identyfikacja osobista obejmuje pozytywne wyróżniki lub identyfikatory i unikalną kombinację faktów z życia jednostki⁸. Wynika z tego, iż identyfikacja osobista nie poddaje się takiej stereotypizacji, o jaką łatwo przy identyfikacji grupowej lub kulturowej, zwłaszcza gdy dokonywana jest przez osoby trzecie. Praktyka uczy jednak, że większość osób niesłyszących i słabosłyszących przedstawia się za pomocą informacji o uszkodzonym słuchu⁹ (a więc wykorzystuje informacje o głuchocie jako podstawowy identyfikator).

⁶ R. Szwed, *Tożsamość a obcość...*

⁷ Z autobiograficznej pracy licencjackiej niesłyszącej studentki WSP w Łodzi.

⁸ E. Hoffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk 2007, s. 94.

⁹ Z doświadczeń osobistych oraz ok. 30 wywiadów narracyjnych osób z uszkodzonym słuchem na temat ich doświadczeń edukacyjnych.

Bariera komunikacyjna, a właściwie nawet sama obawa przed barierą jest tak duża, że większość osób słyszących po takim komunikacie nie próbuje poznać bliżej — znaleźć inne indywidualne identyfikatory — takiej osoby. Czasem brak wiedzy o jednostce zastępuje uruchomienie stereotypu grupowego (wiedza książkowa, tzw. gorąca lub wyobrażenia o głuchocie). Zwracam uwagę, że w przedstawieniu się za pomocą „samoprzylepnej” etykiety „Jestem głuchy” czy „Jestem słabosłyszący”, uruchamia się znowu odniesienie do jednokryterialnej klasyfikacji słyszący — niesłyszący. Trzeba pamiętać, że taki nawyk przedstawiania się jest w dużym stopniu uzależniony od dotychczasowych doświadczeń społecznych. Szkoda, gdy jest elementem blokującym dalsze poznawanie się, bo przecież tożsamość indywidualna poza tą kategorią obejmuje jeszcze wiele, wiele innych dyferencjacji, które umożliwiają poszukiwanie tak różnic, jak i podobieństw. Jednak przyczyna tego pozornego uproszczenia może być także inna. Z. Bauman wprowadza pojęcie metatożsamości lub nadtożsamości. Miałyby to być — spośród wielu różnych możliwych tożsamości częściowych, wynikających z różnych obszarów porównań — tożsamość najogólniejsza, naj-pojemniejsza i pochłaniająca wszystkie inne, mogąca nadawać znaczenia wszystkim innym tożsamościom¹⁰. Głuchota i przynależność do świata głuchych mogą wpisywać się najsilniej w tożsamość jednostki, pełniąc rolę meta-tożsamości.

Ciekawe jest, że znacznie szersze spektrum porównań uruchamia się, gdy niesłyszący dokonują identyfikacji siebie w odniesieniu do innych osób z uszkodzonym słuchem, a nie do osób słyszących. Z pewnością wynika to z dwóch powodów:

— głusi wśród słyszących są od razu na wstępie postrzegani jako inni i atrybut uszkodzenia słuchu może się okazać wystarczającym dla natychmiastowej identyfikacji; nie trzeba szukać innych właściwości indywidualnych, żeby tę inność potwierdzić; głusi wśród głuchych są na wstępie tacy sami, aby znaleźć to, czym się różnią między sobą, trzeba poszukać wśród identyfikatorów innych niż uszkodzenie słuchu¹¹;

— ogromne zróżnicowanie wewnętrzne społeczności głuchych ze względu na rodzaj ubytku słuchu jest faktem, czego nie dostrzegają słyszący nieobeznani z problemem głuchoty, lecz co jest doskonale zauważalne dla nich

¹⁰ Z. Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańsk 2007, s. 36.

¹¹ Podobnie jak np. Europejczykom wszyscy Japończycy czy Wietnamczycy wydają się jednakowi, choć oni sami bez trudu dostrzegają różnice.

samych; biorąc pod uwagę jedynie aspekt medyczny i funkcjonalny, w opracowanej przez siebie klasyfikacji psychopedagogicznej K. Krakowiak wyróżniła aż 107 różnych podgrup osób z uszkodzonym słuchem¹², a należałoby na ten podział nałożyć jeszcze kryterium społeczne i kulturowe. Znakiem czasu jest nowa stratyfikacja społeczna, tworzenie się elit wśród niesłyszących, specyficznych zamkniętych społeczności, gdzie wcale niełatwo jest wejść każdej osobie z uszkodzonym słuchem. Taka stratyfikacja pojawia się np. na wspomnianym już Uniwersytecie Gallaudeta w Waszyngtonie, miejscu słynnego strajku przed 18 laty w obronie wyboru głuchego rektora. Gdy w ubiegłym roku legendarny rektor I. K. Jordan odchodził na emeryturę, studenci Uniwersytetu zaprotestowali przeciwko wyborowi niesłyszącej profesor J. Fernandez, gdyż okazała się ona „nie dość głucha dla Głuchych” (*Not Deaf Enough*). Pojawia się pytanie: kto i w oparciu o jakie kryteria orzeka o braku miejsca w ich społeczności? Kto określa koszty i warunki przynależności lub wykluczenia, warunki uczestnictwa i integracji? Dlaczego warunki te są tak rygorystyczne? Cemu to ma służyć? Analiza tekstów — blogów, listów, wypowiedzi na forum internetowym Głuchych Amerykanów skupionych wokół Uniwersytetu Gallaudeta, doprowadziła do skonstruowania idealnego, prototypowego, najbardziej pożądanego wizerunku głuchego. Wynika z niego, że najlepiej byłoby, żeby była to osoba:

- głucha od urodzenia,
- która ma głuchych rodziców,
- ucząca się w szkole, potem na uczelni dla głuchych,
- biegła w języku migowym,
- identyfikująca się z kulturą głuchych,
- dumna z głuchoty,
- wybierająca głuchego partnera,
- posiadająca głuche dzieci.

Profesor J. Fernandez nie była głucha od urodzenia, utraciła słuch, żyła w słyszącej rodzinie, ukończyła szkołę i uniwersytet ze słyszącymi, późno poznała język migowy, jako język drugi, po świetnie znanym amerykańskim,

¹² K. Krakowiak, *Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych*, w: *Nie głos, ale słowo... Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak i A. Dziurda-Multan, Lublin 2006.

miała słyszącego męża i także dzieci. Jej deklaracje o miłości do języka migowego i identyfikacji kulturowej nie były przekonujące dla studentów...¹³

Czy protest wobec J. Fernandez jest przykładem, że wśród Głuchych nie będzie miejsca dla wszystkich osób z uszkodzonym słuchem? Z pewnością jest sygnałem, że może tak się zdarzyć, jednak powinniśmy wiązać to także z przejawami walki o tożsamość. Tożsamość społeczno-kulturową Głuchych. Taki prototypowy model — swoista ikona głuchoty, o skrajnie nasilonych atrybutach głuchoty — jest czymś, czego można się było spodziewać w procesie emancypacji i pełni on niezwykle ważną rolę w sytuacji walki, np. walki o uznanie praw, walki z dyskryminacją. To w sytuacjach zagrożenia ujawnia się potrzeba podkreślania tożsamości — i tej jednostkowej, i tej grupowej, i tej kulturowej. Gdy czujemy się bezpieczni, gdy nasze życie toczy się normalnie, gdy nie jest zagrożona nasza tożsamość — nie musimy obnosić się z deklaracjami i etykietami identyfikacyjnymi: np. patriotyzmem, religijnością, naszymi korzeniami, poglądami politycznymi itd. Wracają one na sztandary, gdy istotne dla naszej tożsamości wartości zostają zagrożone. Nie bez powodu Z. Bauman określa pojęcie tożsamości jako pojęcie „bardzo silnie kontestowane”. Autor pisze: „Gdy tylko pada to słowo, z pewnością tam toczy się walka. Miejscem narodzin tożsamości jest pole bitwy. (...) to równoczesna walka z roztapianiem się i fragmentaryzacją; to zamysł pożarcia, a zarazem niezłomny opór przeciw pożeraniu”¹⁴. Niewątpliwie, obecne czasy są widownią niespotykanych wcześniej ruchów emancypacyjnych i walki niesłyszących o uznanie ich tożsamości. Walka o znalezienie dla Głuchych miejsca w przestrzeni społecznej, równoprawnego słyszącym, jest powodem zamykania się na mniej-Głuchych i należy zrozumieć to jako etap w rozwoju tej społeczności i tej kultury. Uznanie ich praw i dostrzeżenie rzeczywistego dorobku społecznego i kulturowego, powinno obniżyć w przyszłości tendencje ofensywne, czy wręcz agresywne, a społeczność i kultura Głuchych mogą stanowić wartościowy punkt odniesienia w kształtowaniu się tożsamości indywidualnej kolejnych pokoleń dzieci i młodzieży niesłyszącej. Także tej dwukulturowej i dwujęzycznej.

¹³ D. Podgórska-Jachnik, *Nie dość głuchy dla Głuchych — o nowej stereotypizacji w emancypującej się społeczności niesłyszących*, referat na konferencji Uniwersytetu Szczecińskiego, Świnoujście /Kopenhaga, wrzesień 2007.

¹⁴ Z. Baumann, *Tożsamość...*, s. 73.

W konkluzji można stwierdzić, że aktualnie dostrzega się bardzo silną potrzebę zaznaczenia odrębności przez społeczność głuchych, co — być może — jest warunkiem przyszłej integracji ze słyszącymi. Integracji równorzędnych partnerów na równorzędnych zasadach. Rozwój tożsamości społeczno-kulturowej Głuchych jest potrzebny, aby osoby z uszkodzonym słuchem:

- mogły poczuć się wartościowe (pełnowartościowe),
- mogły poczuć się sprawcze,
- miały grupę odniesienia, która gwarantuje im możliwość identyfikacji i bezpieczeństwa oraz stanowi dobry punkt wyjścia do kształtowania się tożsamości indywidualnej bez neurotycznego poczucia lęku,
- aby niesłyszące dzieci i młodzież miały wzorce dojrzałych osobowości dorosłych niesłyszących, które pełnią ważną rolę modeli w wychowaniu i w odważnym kreowaniu własnych ścieżek rozwoju.

Jednocześnie trzeba pamiętać o zagrożeniach tendencjami skrajnie separatystycznymi, najczęściej wynikającymi z lęków i antagonizmów, gdyż nie służy to ani idei integracji, ani budowaniu lepszej przyszłości niesłyszących. Nie chodzi w tym miejscu o żadne paternalistyczne wskazówki, co jest dla głuchych najlepsze: chciałabym tylko polecić uwadze czytelnika prawidłowości związane z kształtowaniem się tożsamości w warunkach podmiotowej inności, opisane wnikliwie przez E. Goffmana. Autor posługuje się pojęciem piętna, mówiąc o stygmatach odmienności od tego co powszechne i uznane za normalne, czyli o różnicy pomiędzy nosicielem piętna, a tzw. *normalsem*. Goffman pisze, że „im bardziej jednostka będąca nosicielem piętna jest związana z *normalsami*, tym mniej będzie postrzegać siebie w kategoriach piętna” (choć czasem według autora prawdziwe wydaje się także stwierdzenie odwrotne)¹⁵. Warto mieć również na względzie i tę zależność dotyczącą tożsamości, aby rozsądnie równoważyć otwieranie osobom z uszkodzonym słuchem dostępu do świata słyszących i Głuchych.

¹⁵ E. Goffman, *Piętno...*, s. 148.

Bibliografia

- Z. Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańsk 2007.
- Z. W. Dudek, A. Pankalla, *Psychologia kultury. Doświadczenia graniczne i transkulturowe*, Warszawa 2005.
- A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2006.
- E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk 2007.
- M. A. Harley, *Psychoterapy with Deaf and Hard-of-Hearing Persons. A systemic model*, New Jersey 1989.
- K. Krakowiak, *Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych*, w: *Nie głos, ale słowo... Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak i A. Dziurda-Multan, Lublin 2006.
- D. Podgórska-Jachnik, *Nie dość głuchy dla Głuchych — o nowej stereotypizacji w emancypującej się społeczności niesłyszących*, referat na konferencji Uniwersytetu Szczecińskiego, Świnoujście/Kopenhaga, wrzesień 2007 (w druku w pracy zbiorowej).
- R. Szwed, *Tożsamość a obcość kulturowa*, Lublin 2003.

Pomiędzy dwoma światami — problem tożsamości społecznej wybranej grupy niesłyszących

Tożsamość odnosi się do tego, jak ludzie rozumieją sami siebie i co ma dla nich znaczenie (w dalszych wywodach na ten temat opieram się na definicjach Anthony'ego Giddensa). Do najważniejszych źródeł tożsamości należą: płeć, orientacja seksualna, narodowość lub etniczność i klasa społeczna. W socjologii rozróżnia się dwa typy tożsamości: tożsamość społeczna i tożsamość jednostkowa (inaczej tożsamość osobista). Oba rodzaje tożsamości są ze sobą ściśle powiązane na gruncie społecznych więzi międzyludzkich.

Tożsamość społeczna dotyczy cech, jakie jednostce przypisują inni i określa to, czym jest zasadniczo dana jednostka w odniesieniu do grupy jednostek jej podobnych pod względem takich samych cech. Może być tzw. tożsamość wieloraka, czyli dla przykładu osoba niepełnosprawna zarazem jest pracownikiem jakiejś firmy, ojcem lub matką, studentem itp. Z reguły jednak większość ludzi organizuje swoje życie wokół jednej podstawowej tożsamości jaką może być na przykład środowisko niesłyszących. Tożsamość społeczna ma wymiar zbiorowy, pokazuje że jednostki są podobne do innych jednostek pod względem doświadczenia, wspólnych celów i wspólnych wartości.

Tożsamość jednostkowa zaznacza naszą odrębność względem innych. Tożsamość jednostkowa dotyczy procesów samorozwoju, w których wykształca się nasze wyjątkowe poczucie bycia sobą i niepowtarzalny stosunek do otaczającego świata. Zachodzi ścisła interakcja między „ja” jednostki a grupą społeczną, do której należy lub chce należeć. Tożsamość społeczna jest czynnikiem określającym tożsamość jednostkową, ale duże znaczenie ma jednostkowe działanie i dokonywane wyborów.

Obecnie pojęcie tożsamości zbiorowej jest szersze w stosunku do dawnego znaczenia, które opierało się w głównej mierze na przynależności klasowej lub narodowościowej. Współczesna socjologia definiuje tożsamość zbiorową jako wyznacznik przynależności do danej grupy społecznej typu: subkultury młodzieżowe, grupy społeczne oparte na przynależności zawodowej, typu prawnicy, lekarze itp. Grupa społeczna mająca cechę wspólną to grupa osób niepełnosprawnych. Wśród nich też pojawiają się kolejne podgrupy społeczne typu niewidomi, niepełnosprawni ruchowo, niesłyszący (w tym przypadku są kontrowersje, czy niesłyszących należy uznać za osoby niepełnosprawne ze względu na wadę słuchu [tzw. definicja medyczna] czy uznać za mniejszość narodową ze względu na język migowy, który jest językiem niesłyszących [przynależność kulturowa]).

Wielu ludzi próbuje odpowiedzieć sobie na pytanie „Kim tak właściwie jestem?” poprzez ukierunkowanie światopoglądowe, cechy psychofizyczne i określenie własnej przynależności do określonej grupy społecznej, w ramach której członkowie grupy są związani ze sobą kulturowo i społecznie. Tożsamość nasza kształtuje się także poprzez porównywanie się z innymi ludźmi. Dostrzeżenie wspólnych właściwości z innymi osobami z grupy, w której żyjemy, np. rodziny, oraz odrębności tych grup stanowi podstawę tożsamości społecznej. Uwzględniając klasyfikację potrzeb stworzoną przez Abrahama Masłowa, należy zauważyć, iż człowiek ma:

- **potrzebę przynależności i miłości** — skłaniają one do nawiązywania bliskich, przyjaznych kontaktów z innymi ludźmi; rozbudzają przyjaźń i miłość;
- **potrzebę uznania** — człowiek pragnie uznania ze strony innych i pragnie mieć uznanie dla siebie. Człowiek, chcąc zaspokoić swoje potrzeby, musi funkcjonować w różnych zbiorowościach ludzkich i grupach społecznych. Więzy społeczne (formalne, oparte na normach i prawach lub nieformalne, określone przez samych ludzi łączących się w grupy, np. przyjaciół) powstają w różnych sytuacjach, w których znajduje się jednostka, np. urodzenie się w konkretnej rodzinie i miejscu stwarza więź naturalną. Więzy powstają również w wyniku przynależności do określonej grupy lub konieczności podporządkowania się władzy w grupie, do której się należy. Poczucie wspólnoty może wynikać z wykonywania

wspólnej pracy zawodowej, określonej służby społecznej, pobierania nauki. Jednostka, przynależąc do danej grupy, odgrywa wyznaczone jej przez tę grupę określone role społeczne. Im bardziej jednostka utożsamia się z grupą, tym lepiej te role wykonuje.

Człowiek jest jedyną istotą w przyrodzie, której do prawidłowego rozwoju psychicznego jest niezbędne wychowanie w społeczeństwie. Każdy z nas, przebywając w różnych zbiorowościach i przynależąc do określonych grup społecznych, jest jednocześnie członkiem społeczeństwa. W ramach społeczeństwa funkcjonują instytucje organizujące nasze życie i powodujące powstawanie określonych zależności i związków między różnymi grupami społecznymi, wchodzącymi w skład społeczeństwa, co wpływa na jego integrowanie.

Ciekawym zjawiskiem każdej społeczności jest sposób wzajemnego oddziaływania na siebie jej członków. Interakcje te badał R. P. Bales, psycholog społeczny. Wynikiem tych badań jest stworzenie następujących kategorii interakcji:

1. Solidaryzowanie się z inną osobą, podwyższanie pozycji innej osoby, udzielanie pomocy, nagradzanie.
2. Rozładowywanie napięcia emocjonalnego, żartowanie, śmianie się, okazywanie zadowolenia.
3. Wyrażanie zgody, bierne akceptowanie, rozumienie sugestii, uleganie.
4. Dawanie sugestii, wskazywanie kierunku, pozostawianie innym autonomii.
5. Wyrażanie opinii, dokonywanie oceny, wyrażanie uczuć, wyrażanie życzeń.
6. Orientowanie innych, udzielanie informacji, powtarzanie, wyjaśnianie.
7. Pytanie i prośby o zorientowanie, o informację; powtarzanie, potwierdzanie.
8. Pytanie o opinię, ocenę, analizę, wyrażanie uczucia.
9. Pytanie, prośby o sugestię, o pokierowanie, pytanie o możliwe sposoby działania.
10. Niezgadzanie się, bierne odrzucanie sugestii innych, wstrzymywanie pomocy.
11. Ujawnianie napięcia emocjonalnego, prośby o pomoc, usuwanie się z pola.

12. Ujawnianie antagonizmu, obniżanie pozycji innej osoby, bronienie siebie, domaganie się uznania.

Chciałabym tu przypomnieć jeden z podziałów, które stosuje się w przypadku opisywania świata niesłyszających.

1. **Głuchoniema/y** — to osoba, która nie posiada żadnych resztek słuchowych, nie identyfikuje mowy, posługuje się naturalnym językiem migowym, tj. PJM. Dodam, że słowo głuchoniemy wzbudza wielkie kontrowersje ze względu na nieścisłość tego pojęcia i niezgodność z faktami rzeczywistymi.
2. **Głucha/y** — osoba nie odbiera lub odbiera częściowo resztki słuchowe za pomocą aparatu słuchowego, mówi niezrozumiale dla otoczenia. Posługuje się PJM.
3. **Niesłyszająca/y** — częściowo słyszy za pomocą aparatów słuchowych, ale ma trudności z identyfikacją np. niektórych wyrazów, głosek. Może komunikować się ze słyszającymi, ale pojawia się tu bariera językowo komunikacyjna. Może znać język migowy lub nie, dominuje tu odczytywanie mowy z ust, niekoniecznie perfekcyjnie.
4. **Słabosłyszająca/y** — głównie odbiera mowę drogą słuchową, przeważnie nie nosi sprzętu wspomagającego słuch, jest z reguły traktowana przez innych jak osoba słyszająca. Nie zna języka migowego.
5. **Niedosłyszająca/y** — korzysta raczej ze zmysłu słuchowego niż wzrokowego, ma mniejsze trudności z identyfikacją niektórych wyrazów, może sprawnie komunikować się z otoczeniem sprawnych słuchowo, może funkcjonować jak osoba słyszająca. Z reguły nie zna języka migowego.

Do tego podziału w ostatnich latach dochodzi grupa **implantowców**, czyli osób zaimplantowanych w dzieciństwie lub w dorosłym wieku. Osoby te są traktowane jak słabosłyszące i bardzo często odrzucane przez środowisko niesłyszających.

Generalizując, z powyższej klasyfikacji wynika, że osoby słabosłyszące (w tym implantowców), niedosłyszające i niekiedy osoby niesłyszające lub głuche doskonale wyrehabilitowane w mowie i w piśmie, można zaliczyć do osób, które

żyją pomiędzy dwoma światami: słyszącymi i niesłyszącymi. Oznacza to z reguły brak silnie określonej tożsamości społecznej.

Na podstawie obserwacji środowiska można się pokusić o portret osoby żyjącej między dwoma światami.

Osoby z powyżej wymienionymi wadami słuchu są z reguły od dzieciństwa doskonale wyrehabilitowane w mowie i w piśmie. Są w olbrzymiej większości zaaparowane lub implantowane. Przyczyną utraty słuchu bywa najczęściej choroba przeżyta w dzieciństwie, uszkodzenie mechaniczne lub inne niewyjaśnione okoliczności, rzadziej wada genetyczna. Chodziły do szkół masowych, przeważnie obracają się wśród rówieśników słyszących. Na podstawie moich własnych obserwacji, osoby te miały minimalny kontakt ze środowiskiem niesłyszących w dzieciństwie. Często tak się działo za sprawą rodziców (w większości rodziców słyszących lub słabosłyszących), którzy mieli jak najlepsze intencje co do edukacji i wychowania dzieci w świecie, w którym przyjdzie im żyć. Częste wizyty u logopedy, praca rodziców pozwoliły na uzyskanie doskonałych efektów w rehabilitacji mowy i pisma. Przechodzą wszystkie szczeble powszechnej edukacji w szkołach masowych. Po zdaniu matury najczęściej wybierają się na studia. Nawiązują często kontakt ze światem niesłyszących w okresie młodości. Po ukończeniu studiów, zaczynają pracować. Z mej obserwacji typowi rodzice osoby żyjącej pomiędzy dwoma światami są często nadopiekuńczy, zwłaszcza matki. Próbuje ingerować w podejmowanie samodzielnych wyborów przez dzieci, mając oczywiście jak najlepsze intencje, ale często niepokrywające się z marzeniami dziecka. Mają znajomych, niedużo przyjaciół, spore problemy w związkach osobistych itp.

Jest to typowy portret osoby żyjącej „pomiędzy”. Jak wszędzie, istnieją oczywiście wyjątki, które są „Głuchymi kulturowo” albo potrafią się doskonale zaadaptować w świecie słyszących.

Z jednej strony świat słyszących, w którym trzeba sobie poradzić w sytuacjach życiowych, bo otacza na co dzień, a z drugiej strony nieco hermetyczny, zamknięty świat społeczności Głuchych.

Osoba żyjąca „pomiędzy” z reguły nie umie się odnaleźć w żadnym z tych światów.

Świat słyszących wymaga dostosowania się do jego warunków życia, czyli:

- umiejętności swobodnej komunikacji werbalnej, zarówno w rozmowie, jak i przez telefon;
- dobrej znajomości języka polskiego obowiązującego w urzędach itp. w mowie i w piśmie;
- dobrych interakcji społecznych i kontaktów międzyludzkich;
- korzystania z wszelkich pomocy technicznych ułatwiających komunikację (aparaty słuchowe, implanty, system Fm itp.).

Świat Głuchych wymaga także dostosowania się do jego niepisanych norm i zasad postępowania, czyli:

- znajomości języka migowego (ten aspekt jest decydujący w akceptacji osoby słabosłyszącej lub niedosłyszącej przez środowisko niesłyszących);
- znajomości mentalności tego środowiska i jego kultury;
- bezwarunkowej akceptacji i tolerancji osób migających;
- równego traktowania bez okazywania poczucia wyższości z powodu lepszej mowy lub znajomości języka polskiego.

W świecie słyszących trudno się odnaleźć. Nie zawsze można wszystko zrozumieć, co mówią ludzie. Wszelka dyskusja w grupie powyżej 3–4 osób jest ograniczona, ze względu na trudność wychwytywania wielowątkowości rozmów w tym samym czasie. Nie zawsze można wykonać telefon w zwykłej sprawie urzędowej. Nieraz ciężko jest wytłumaczyć osobie słyszącej, jak to jest z tym niedosłuchem. Często z powodu nieporozumień i braku zrozumienia rodzą się problemy w związkach między osobami słyszącymi i niesłyszącymi. Rodzą się wówczas mury komunikacyjne, a co za tym idzie, brak akceptacji dla dysfunkcji partnera bądź partnerki. Bardzo często pojawia się uczucie skrępowania i wstydu w sytuacjach, kiedy trzeba poprosić o powtórzenie zdań bądź niezrozumiałych wyrazów. Często pojawia się w kontaktach z osobami słyszącymi poczucie niskiej wartości, chociażby z tego powodu, że się nie słyszy pewnych rzeczy. Często jest się zmuszonym do udowodnienia otoczeniu słyszącemu, że jest się czegoś wartym, że dysfunkcja słuchu nie przeszkadza w osiągnięciu celów, a wręcz jest ona wystarczająco silną motywacją do realizacji postawionych celów i marzeń.

W świecie Głuchych ciężko się odnaleźć, jeżeli się nie zna języka migowego. Osoba doskonale wyrehabilitowana w mowie i w piśmie jest

odrzućcana z powodu „wyższości” (bo mówi i minimalnie słyszy) nad typową osobą głuchą migającą. Ponadto hermetyczność środowiska (rodzaj środowiskowego getta) utrudnia wejście i próby zrozumienia mentalności. Pojawiło się określenie „bycie Głuchym kulturowo”, które oznacza silną identyfikację ze światem Głuchych poprzez kulturę, język migowy, wspólne wyjazdy i imprezy organizowane w całej Polsce.

Jak wspominałam w próbie sportretowania typowej osoby żyjącej „pomiędzy”, większość tych osób styka się ze światem Głuchych już w dorosłym lub nastoletnim życiu. Mimo utrudnień związanych z brakiem znajomości migowego, osoby żyjące „pomiędzy” próbują się identyfikować ze światem Głuchych chociażby z powodu wspólnych problemów życiowych.

Z reguły jednak popełniają standardowe błędy, które polegają na okazywaniu wyższości osobom głuchym z powodu lepszej znajomości języka polskiego, „lepszego słuchu”, a co za tym idzie tzw. „lepszego” standardu życiowego i komfortu psychicznego w życiowych sytuacjach takich, jak szukanie pracy bądź realizowanie marzeń o studiach. Błędy te wynikają z potrzeby uznania wśród społeczności, dowartościowania i podniesienia własnej samooceny.

Poczucie odrzucenia i wyrzucenia poza nawias obu grup, a zwłaszcza grupy Głuchych, dotyczy zwłaszcza osób implantowanych. Obecnie jest to coraz większy problem związany z postępem techniki i coraz liczniejszą implantacją osób z dużym ubytkiem słuchu.

Odrzucenie być może wiąże się z tym, że implant oznacza świadome dążenie do odzyskania zdolności słyszenia, oczywiście niepełnego (czasem jednak jest to traktowane w kategoriach cudu technicznego). Implant jest protezą trwale wszczepioną w organizm człowieka. W przeciwieństwie do implantu aparat słuchowy daje wybór osobie niesłyszącej. Bowiem można aparat zdjąć i wybrać drogę osoby „Głuchej kulturowo”. Warto nadmienić, iż z tego powodu osoby zaaparatowane są traktowane wśród osób Głuchych o wiele łagodniej niż osoby zaimplantowane. W środowisku niesłyszących temat implantu wzbudza wciąż wielkie kontrowersje i często osoby implantowane są odrzućcane przez niesłyszących. Dla przykładu jedna z uczestniczek World Deaf Youth Camp wspomina w relacji z Campu zamieszczonej na www.deaf.pl:

Początkowo na dyskusjach na Campie boje toczyły się o to, czy w ogóle implantować, czy nie, (...) padały uwagi i spostrzeżenia odnośnie zatracania

tożsamości kulturowej przez osoby zaimplantowane (...), ale przyjmujemy do naszego środowiska osobę zaimplantowaną, tylko wtedy, gdy ta osoba zna język migowy i jest aktywna w naszym środowisku. (...) młodzież doskonale miała świadomość, że postęp implantacji jest nieuchronny, że będzie trwał i trwał, niezależnie, jak bardzo silna będzie nasza tożsamość kulturowa. (...) I z czasem potrafili to zrozumieć i przyjąć do własnej wiadomości, umieć to tolerować. Nie ich wina, że dorastali w takim a takim świecie, nie ich wina, że jedni coś słyszą, a drudzy nie. Nie ich wina, że jedni mają takie silne przywiązanie do Głuchych, a drugim nie chce się nawet nas poznać. Ale wszyscy są zgodni, że małych dzieci (głuchych od urodzenia) nie powinno się implantować. Lekarze i Rodzice, mimo wszystko, nie powinni się bawić w Boga.

Tożsamość społeczna zostaje zatracona. Właściwie wyboru wielkiego nie ma, zatem pozostaje utrwalenie i rozwój tożsamości jednostkowej. W większości osoby żyjące pomiędzy najlepszy kontakt mają z podobnie żyjącymi osobami lub słabosłyszącymi. Nie zachodzi tu potrzeba tłumaczenia się ze swej dysfunkcji, bo druga osoba żyjąca pomiędzy doskonale zrozumie dylematy i problemy życia codziennego. Dobór grona towarzyskiego odbywa się na zasadzie podobieństwa dróg życiowych, wykształcenia, myślenia itp. Podobne zjawiska można obserwować wszędzie. Tworzą się więzi nieformalne w postaci grona osób żyjących pomiędzy. Rodzi się zatem nowa tożsamość społeczna, która jednak nie ma takiej siły przebicia ani siły identyfikacji, jak dwa wspomniane światy słyszących i niesłyszących.

W wyniku mych obserwacji osoby żyjące pomiędzy dwoma światami, nie mają z reguły aż tak silnie rozwiniętego poczucia więzi społecznych. Niejako z góry skazane są na rolę obserwatora. Można powiedzieć, iż skupione są na rozwoju własnej osobistej tożsamości.

Zarazem ten rozwój tożsamości osobistej staje się barierą ochronną przed odczuciem braku akceptacji w obu światach. Bardzo często rodzi to nieporozumienia i w konsekwencji brak zrozumienia oraz brak porozumienia z tymi światami.

W okresie młodzieńczym negatywnym aspektem jest przeważnie odrzucenie ze strony słyszących ze względu na brak słuchu, czyli tzw. cechę niebehawioralną. Wśród młodzieży tworzą się różne hierarchie towarzyskie i z reguły osoby, które się czymś wyróżniają w sensie negatywnym (niedopaso-

wanie do grypy młodzieżowej lub układów w klasie), znajdują się na niemal samym dole hierarchii klasowej lub danej grupy młodzieżowej. Osoby niepełnosprawne są bardzo często narażone na nietolerancję i brak zrozumienia wśród rówieśników. Odrzucenie można zniwelować przez postawę konformistyczną. Oznacza to przyjęcie wpływów rówieśniczej grupy i poddanie się działaniu procesów stereotypizacji i norm społecznych. Konformizm jest negatywnym aspektem, który oznacza dostosowanie się, dopasowanie własnego zachowania i sposobu myślenia jednostki do zachowania się i sposobów myślenia grupy, bez względu na to, czy ma ono charakter pozytywny czy negatywny. Warto zaznaczyć, iż postawa konformistyczna nie eliminuje braku zrozumienia zarówno ze strony środowiska słyszących, jak i braku rozumienia świata słyszących przez osobę z wadą słuchu.

Poczucie wyobcowania (alienacja i ostracyzm obu grup społecznych) i brak wszystkich, które uwzględnił Maslow w swej klasyfikacji, potrzeb człowieka, powoduje, iż słabiej jest wykształcona tożsamość społeczna i identyfikacja z określoną grupą społeczną. Poza tym poczucie własnej wartości przy braku wsparcia społecznego danej grupy staje się niskie i może skutkować nasileniem problemów w kontaktach międzyludzkich.

„Musimy być jak inni, żeby móc być sobą” — powiedział kiedyś amerykański filozof i psycholog społeczny George Herbert Mead. Nauczyć się tego można jednak tylko przez kontakt z innymi osobami, najpierw w rodzinie, a potem w szkole. Odgrywanie ról społecznych, obserwowanie i analizowanie reakcji własnych i otoczenia sprzyja kształtowaniu własnego JA na tle grupy społecznej. To właśnie tożsamość społeczna charakteryzuje istotę ludzką. Jednostka nie chce różnić się od innych, szuka podobieństw, cech wspólnych z otoczeniem¹.

I dalej: niesłyszącemu dziecku jest niezwykle trudno utożsamiać się z otoczeniem posługującym się innym, niezrozumiałym dla dziecka językiem. Widząc rozmowy słyszących, w których nie może brać udziału, niezwykle silnie odczuwa swoją inność i samotność. Dopiero w otoczeniu innych dzieci głuchych zaczyna normalnie funkcjonować. Wystarczy nawet pobieżna obserwacja, by zauważyć, że poziom integracji wewnątrz klasy dzieci głuchych w szkole dla dzieci głuchych i dzieci słyszących w szkole dla dzieci słyszących jest

¹ por. B. Szczepankowski, *Dwa światy niesłyszących*, w: „Świat Ciszy”, 1998, nr 1.

podobny i stwarza identyczne warunki kształtowania tożsamości. W przypadku dzieci głuchych jest to tożsamość wewnątrzśrodowiskowa i osoby słyszące, jeśli nie mają z dziećmi dobrego kontaktu, pozostają zazwyczaj poza tym środowiskiem. Dlatego też próby wyrwania dziecka głuchego z jego naturalnego środowiska prowadzą albo do opóźnień w rozwoju społecznym, albo — w skrajnym wypadku — do zaburzeń poczucia tożsamości, gdy jako już dorosły nie ma własnego świata i żyje praktycznie w izolacji, nierozumiany i nieakceptowany przez swe słyszące otoczenie.

Czy można żyć pomiędzy dwoma światami bez większych dylematów osobistych i społecznych? Odpowiedź na to pytanie jest bardzo trudna.

Myślę, że łatwiej żyć tym, którzy mają sprecyzowaną drogę życiową, cele i priorytety. Posiadają silne wsparcie w rodzinie, silną osobowość, dążą do samorozwoju intelektualnego i światopoglądowego. Mają różne zainteresowania. Mają znajomych z obu światów bez większych preferencji. Mogą mieć partnerów ze świata słyszących lub słabosłyszących, a nawet i ze świata Głuchych. Wydaje mi się, że całkowicie bez tożsamości społecznej i identyfikacji słabszej lub silniejszej, człowiek nie może egzystować. Osoba żyjąca pomiędzy dwoma światami, zawsze będzie próbowała, moim zdaniem, wejść do któregoś ze światów lub przynajmniej silniej się związać z jednym z nich. Całkowite życie pomiędzy dwoma światami nie jest możliwe. Toteż grupa odrzuconych przez oba światy próbuje stworzyć swe własne małe grupy znajomych i przyjaciół. Oczywiście grupa taka oparta jest tylko na więziach nieformalnych. W mej opinii nie ma tu też niepisanych zasad kulturowych i społecznych, jak w świecie niesłyszących. Identyfikacja społeczna tych grup nie jest zbyt silna i nie ma solidnej podstawy kulturowej bądź nawet języka. Brak własnego, podobnego języka osłabia siłę identyfikacji. Nacisk jest kładziony intuicyjnie na tzw. „wędrówkę” między dwoma światami. Efekty wędrówek są mniej lub bardziej udane, ale w jakimś stopniu pozwalają kształtować tożsamość jednostkową.

Osobie żyjącej pomiędzy dwoma światami pozostaje właściwie droga rozwoju tożsamości jednostkowej, czyli inaczej mówiąc: bycie głuchym na swój własny sposób.

Bibliografia

A. Giddens, *Socjologia*, tłum. A. Szulczycka, Warszawa 2005, s. 50–53.

B. Urban, *Kryteria, mechanizmy i konsekwencje odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą*, w: *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, red. B. Urban, Kraków 2001, s. 10–14.

B. Szczepankowski, *Dwa światy niesłyszących*, w: „Świat ciszy”, 1998, nr 1.

Co to znaczy być osobą głuchą? Studia nad tożsamością osobową młodzieży głuchej ze słyszących rodzin¹

Kształtowanie tożsamości osobowej dziecka w podejściu interpersonalnym wiąże się zdaniem jego przedstawicieli, do których należy m.in. Daniel Stern², czy na gruncie polskim — Marina Zalewska³, z rozwojem więzi matka — dziecko i z rozwojem tożsamości macierzyńskiej. Doświadczenie siebie jako osoby głuchej ma zatem źródła w jakości relacji matka (słysząca) — dziecko (głuche), a tym samym ma związek z trudnościami, także natury emocjonalnej, jakie przeżywa matka w stawianiu się matką swojego głuchego dziecka.

Dziecko głuche nie wie, że jest głuche. Co znaczy *być głuchym*, poznaje wraz z upływem czasu i rozwojem. W pierwszych latach swojego życia, dziecko „poprzez emocje” dowiaduje się tego w relacjach z najbliższymi osobami: matką i ojcem, doświadczając znaczenia głuchoty — takiego, jakie ma ona, wraz z rozlicznymi konsekwencjami, dla jego słyszących (i głuchych) rodziców.

¹ Prezentowane badania zrealizowano w ramach Projektu Badawczego MNiSW Nr 2 PO5E 109 28 „Problemy w kształtowaniu tożsamości macierzyńskiej słyszących matek młodzieży głuchej i ich znaczenie dla rozwoju osobowej tożsamości tej młodzieży”.

² D. N. Stern, *The Interpersonal World of the Infant*, New York 1985; D. N. Stern, *The Motherhood Constellation. A Unified View of Parent Infant Psychotherapy*, Basic Books, New York 1995; D. N. Stern, *Mothers' emotional needs*, w: „Pediatrics”, 1998, nr 5, s. 1250–1252.

³ M. Zalewska, *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą. Psychiczne mechanizmy zaburzeń rozwoju tożsamości dziecka głuchego i dziecka z opóźnionym rozwojem mowy*, Warszawa 1998; M. Zalewska, *Zaburzenia rozwoju w świetle doświadczania siebie przez dziecko*, w: „Nowiny Psychologiczne”, 2000, nr 1, s. 49–54; M. Zalewska, *Mechanisms of identity disorders in deaf children of hearing parents*, w: *5th European and 2nd World Congress Mental Health and Deafness*, Kopenhaga 18–22.10. 2000; M. Zalewska, *Dzieci z opóźnionym rozwojem mowy w świetle podejścia interpersonalnego*, w: red. J. Przasnyska-Kamińska, *Diagnoza psychologiczna dzieci z trudnościami w komunikowaniu się werbalnym*, Wrocław 2004, s. 45–55.

Czym jest głuchota dziecka w przeżyciach rodziców (słyszących)?

Dla zdecydowanej większości słyszących rodziców, lecz bywa, że i dla rodziców głuchych, stwierdzenie głuchoty u ich dziecka ma charakter traumatyczny, jest raną, która nigdy „nie goi się do końca”. Głuchota bowiem łączy się zazwyczaj z przeżyciami negatywnymi: rozpacz, smutku, przerażenia, złości, bezsilności, co wpływa na ich relację z dzieckiem, relację małżeńską czy relacje z bliższym i dalszym otoczeniem społecznym. Od reakcji rodziców na głuchotę dziecka i stosunku do niej zależy większość podejmowanych później decyzji, rzutujących na jego rozwój psychiczny, jak decyzja o wyborze pierwszego języka w komunikowaniu się z dzieckiem, tj. języka fonicznego ludzi słyszących vs. języka migowego przynależnego osobom Głuchym, decyzja o typie edukacji czy decyzja dotycząca wszczepienia implantu ślimakowego.

Czym jest głuchota dziecka w przeżyciach matek, pokazują również wypowiedzi matek słyszących młodzieży głuchej uczestniczącej w badaniach. Warto zauważyć, że dzielące się swoimi doświadczeniami matki są matkami dzieci wchodzących w dorosłe życie, będących w okresie późnej adolescencji. Relacje ich jednak dotyczące macierzyńskich doświadczeń, jak i emocje z nimi związane, sprawiają czasem wrażenie wciąż „żywych”, „świeżych”, choć minęło już wiele lat od tej chwili, gdy matki te dowiedziały się, że ich dziecko nie słyszy. Wypowiedzi te są bardzo zróżnicowane, treściowo i emocjonalnie.

*Rozmowa z matką Maćka*⁴

— *Co Pani przeżywa mówiąc o swoim macierzyństwie i o tym, jak to jest być matką Pani syna, Maćka?*

— *No, czuję żal, że moje dziecko urodziło się niesłyszące. Tak, jak powiedziałam, jest mi ciężko z tym, myślę o jego przyszłości — no, jestem bardzo przerażona, bo w tej chwili mamy takie czasy, jakie mamy, że nikt zbytnio się nie przejmuje losem szczególnie ludzi, dzieci niesłyszących, szczególnie niesłyszących. (...) O ludziach głuchych mało się jednak mówi, mało kto się*

⁴ Cytowane fragmenty rozmów są autentycznymi wypowiedziami osób uczestniczących w badaniach, matek słyszących i ich dzieci, młodzieży głuchej; imiona zostały zmienione.

o nich troszczy. I to jest po prostu przerażające. Przerażająca jest ta przyszłość tego dziecka (...). Renta socjalna nie rozwiązuje sytuacji.

Badacze i klinicyści wiedzą to, co wyraziły w dalej cytowanych słowach Kathryn Meadow-Orlans i Lynne Koester z Uniwersytetu Gallaudeta, że głuchota *per se* „nie wyznacza z góry danej drogi rozwoju dziecka w większym stopniu niż bycie leworęcznym czy wzrostu sześciu stóp. Raczej kontekst, w którym głuchota pojawia się, jak i jej <interpretacje> czynione przez innych będą posiadać o wiele większy wpływ na przyszły rozwój dziecka i jego dostosowanie”⁵.

Kontekst społeczny, w jakim przychodzi w wielu krajach żyć matkom i ich dzieciom, a także doświadczać głuchoty własnej lub głuchoty swojego dziecka, wzmacnia negatywne przeżycia rodziców wokół głuchoty dziecka. W życiu wielu dzieci głuchych staje się on także źródłem doświadczeń społecznych w zdecydowanej większości o różnym nasileniu negatywnych, które nie sprzyjają rozwojowi tożsamości dziecka głuchego jako osoby głuchej — osoby zdolnej do przeżywania siebie, w tym własnej głuchoty, także w pozytywny sposób.

Rozmowa z matką Ani

— *Co Pani przeżywa mówiąc o swoim macierzyństwie i o tym, jak to jest być matką Pani córki, Ani?*

— *Wzruszenie, na pewno... wielką miłość, same pozytywne rzeczy. Czuję, że być matką Ani to sama radość.*

Badania nad tożsamością osób głuchych w wielu krajach prowadzone są głównie w aspekcie doświadczeń szkolnych, z perspektywy społecznej — relacji w grupach rówieśniczych⁶ czy relacji z nauczycielami. Nieliczni badacze i klinicyści przyjmują perspektywę psychiczną, rozwojowo-kliniczną — „procesu

⁵ K. P. Meadow-Orlans, *The impact of childhood hearing loss on the family*, w: *Educational and Developmental Aspects of Deafness*, red. D. F. Moores, K. P. Meadow-Orlans 1991, s. 321–338.

⁶ M. Nikolarazi, K. Hadjikakou, *The role of educational experiences in the development of deaf identity*, w: „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 2006, nr 4, s. 477–492; N. Israelite, J. Ower, G. Goldstein, *Hard of hearing adolescents and identity construction. Influences of school experiences, peers and teachers*, w: „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 2002, nr 2, s. 134–148; M. S. Stinson, S. Foster, *Socialization of deaf children and youth in school*, w: red. P. E. Spencer, C. J. Erting, M. Marschark, *The deaf child in the family and at school*, New Jersey, London, 2000, s. 191–210; S. H. Cole, R. J. Edelman, *Identity patterns and self- and teacher-perceptions of problems for deaf adolescents: a research note*, w: „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 1991, nr 7, s. 1159–1165.

i efektu doświadczania siebie”⁷, tj. odwołującą się do kształtowania tożsamości dzieci głuchych ze słyszących rodzin, stanowiących — jak podaje np. Mores (2001)⁸ ok. 90% populacji dzieci głuchych, w relacji z drugą osobą, matką czy pierwszym opiekunem dziecka.

Rozmowa z matką Beaty

— *Co Pani przeżywa mówiąc o swoim macierzyństwie i o tym, jak to jest być matką Pani córki, Beaty?*

— *Jestem zadowolona, że... że mam tak — taką córkę..., która właśnie mimo wszystkich kłopotów i takich trudnych naprawdę chwil w życiu... wyrosła na osobę, która..., już mówiłam właśnie — funkcjonuje samodzielnie..., że jest lubiana właśnie w środowisku — czy słyszących, czy niesłyszących.*

Co to znaczy — w przeżyciach młodzieży — być osobą głuchą?

Do oczywistych, być może, dla większości z Czytelników, należy stwierdzenie, że głuchoty inaczej doświadczają same osoby głuche i słabo słyszące, a inaczej „w swoich wyobrażeniach” słyszące, które zazwyczaj spostrzegają ją z perspektywy „słuchu i mowy”. Prawdą też jest, że na wiele sposobów można wyrażać „czym dla mnie jest moja głuchota”, jak i nadawać jej znaczenie, wplecione w osobistą emocjonalną historię życia każdego jej „właściciela”.

Dla młodzieży głuchej czy słabo słyszącej przeżywanie siebie w wymiarze głuchoty, metaforycznie przekazane w rysunku „Moja głuchota” (rys. 1, 2, 3, 4) może wiązać się na przykład ze smutkiem z tym związanym (rys. 2). Dla innych głuchych czy słabo słyszących młodych ludzi, zwłaszcza tych, którzy po latach nauczania powszechnego trafiają do gimnazjum lub liceum dla głuchych *być głuchym* łączy się z doświadczeniem głębokiej frustracji, potrzeby kontaktu z rówieśnikami, izolacją czy odrzucaniem („nikt nie chce ze mną rozmawiać”, „wszyscy myślą, że nie umiem rozmawiać”, „patrzcie

⁷ M. Zalewska, *Zaburzenia rozwoju w świetle doświadczania siebie przez dziecko*, w: „Nowiny Psychologiczne”, 2000, nr 1, s. 49–54.

⁸ Cyt. za: M. Nikolarazi, K. Hadjikakou, *The role of educational experiences in the development of deaf identity*, w: „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 2006, nr 4, s. 477–492.

na głuchą!” — rys. 3). Głuchota — w poczuciu młodzieży głuchej — oznaczać może przynależność do innego świata, świata głuchych, niejednokrotnie pozostającego w percepcji młodzieży głuchej w opozycji do świata słyszących („słyszący” i „inny świat” — rys. 4). Dość często bywa, że młodzież głucha i słabosłysząca, która identyfikuje się ze słyszącymi i ich językiem, językiem dźwiękowym, doświadcza siebie jako „takich samych jak słyszących” czy „mających nadzieję na lepsze słyszenie” („nasze marzenie — przeszczep” — rys. 1), gdyż w swoim poczuciu młodzi ludzie z tej grupy zazwyczaj „nie czują się wystarczająco dobrzy tacy, jakimi są, ze swoją głuchotą”⁹.



Rys. 1. Nasze marzenie (J., lat 18)

⁹ O. Rodrigues, N. Crittenden, *Silence is golden. Construing the world of Deaf people*, w: *3rd Mental Health and Deafness World Congress 2005*, Worcester, RPA, Proceedings, wersja CD.



Rys. 2. Jest mi smutno (A., lat 18)



Rys. 3. Wszyscy myślą, że nie umiem rozmawiać (A., lat 17)



Rys. 4. Inny świat (C., lat 18)

Rozmowa z Kasią

[Kasia mówi o sobie, że „ma wadę słuchu”; porozumiewa się w języku polskim fonicznym]

— *Co byś powiedziała osobie, która nie spotkała ludzi z wadą słuchu, jak to jest być osobą z wadą słuchu?*

— (...) Niektórzy ludzie się wyśmiewają, że to jak głuchy, to nic nie słyszy... w takim razie nic nie mówi. Że raczej jest niemożliwe, żeby coś mówił. (...) I właśnie jak po prostu usłyszeli, że ja jestem niesłysząca — byli właśnie zaskoczeni. Nie słyszysz, to chyba niemożliwe (...) Wtedy powiedziałam, że jest [to] po prostu inny świat, trudny świat. Dlatego nie powinno się go odrzucać, nie powinno się mówić: „A ty jesteś nijaki, nie powinienes w ogóle się nawet urodzić (...). To nie jest taka łatwa droga (...), że przez tydzień nauczysz się mówić i już (...) i tu jest ciężka droga, bo tu nie..., tu nie można się poddawać. Właśnie dużo zależy od rodziców, od przyjaciół, którzy dodają właśnie otuchy: „Nie poddawaj się, nie poddawaj, zobaczysz, na pewno ci się uda”.

Należy zdawać sobie sprawę, że znaczenie głuchoty w życiu doświadczającej jej osoby jest sprawą bardzo osobistą, indywidualną i niepowtarzalną, jak i wiąże się zawsze z emocjami. Można je odkrywać w rozmowie z drugą osobą tak, jak miało to miejsce w przeprowadzonych badaniach, w których odwołano się do metody wywiadu swobodnego o częściowej strukturze „Jak to jest być osobą głuchą?”¹⁰ Młodzież głucha uczestnicząca w rozmowach posiadała wysokie kompetencje w języku (polskim) fonicznym lub migowym, a więc dysponowała językiem, „narzędziem” podzielenia znaczeń, tj. emocji, przeżyć i stanów psychicznych, w tym też znaczenia, jakie przypisuje ona głuchocie¹¹.

¹⁰ Metody zastosowane w cytowanych badaniach zostały opisane w pracy doktorskiej autorki (2007).

¹¹ W świetle badań ostatnich lat psychologicznie ważnym jest pytanie, co sprzyja u dzieci głuchych słyszących rodziców rozwojowi wysokich kompetencji językowych w języku fonicznym lub migowym, wysokich, tj. takich, które odpowiadają kompetencjom rówieśników słyszących z rodzin słyszących czy rówieśników głuchych rodziców Głuchych (np. Janjua, Woll, Kyle, 2002).

Rozmowa z Adamem

[Adam mówi o sobie, że „jest głuchy”; porozumiewa się w języku polskim migowym]

— *Co byś powiedział osobie, która nie spotkała ludzi głuchych, jak to jest być osobą głuchą?*

— *Słyszący myślą, że głusi to takie matoly, że nie potrafią mówić, nie znają słów, nie potrafią się kontaktować, komunikować. Słyszący myślą, że osoba głucha nie potrafi grać, ale to nie jest prawda, bo głusi potrafią wiele rzeczy robić.*

„Być głuchym na swój własny sposób” — model rozwoju tożsamości osoby głuchej Erika Ohna’y (Norwegia)

W podejściu do rozwoju tożsamości osoby głuchej reprezentowanym przez Erika Ohna’ę¹², która kształtuje się jego zdaniem odmiennie w przypadku dzieci głuchych pochodzących ze słyszących i Głuchych rodzin, akcentuje się, że głuchota jest konstruktem społecznym i kulturowym. W nurcie egzystencjalnym¹³ i „doświadczeniowym” (*experience-near*)¹⁴ rozwija on swoją propozycję kształtowania tożsamości osoby głuchej.

E. S. Ohna (2003) definiuje tożsamość jako „rozumienie osoby, kim jest jako istota ludzka”¹⁵, a odwołując się do własnych badań osób głuchych przeprowadzonych z wykorzystaniem analizy narracji, opisuje ją w wymiarach z jednej strony: głuchoty vs. słyszenia, z drugiej z kolei z perspektywy osobowej vs. społecznej. W swojej propozycji wyodrębnia on następujące cztery fazy w rozwoju tożsamości osoby głuchej słyszących rodziców (jak i rodziców Głuchych, która została tu pominięta):

¹² S. E. Ohna, *Deaf in my own way. Identity, learning and narratives*, w: „Deafness and Education International”, 2003, nr 1, s. 20–38.

¹³ Kierkegaard 1894/ 1960; za: S. E. Ohna, *Deaf in my own way. Identity, learning and narratives*, w: „Deafness and Education International”, 2003, nr 1, s. 20–38.

¹⁴ Geertz 1983; za: S. E. Ohna, *Deaf in my own way. Identity, learning and narratives*, w: „Deafness and Education International”, 2003, nr 1, s. 20–38.

¹⁵ Taylor 1994; za: S. E. Ohna, *Deaf in my own way. Identity, learning and narratives*, w: „Deafness and Education International”, 2003, nr 1, s. 20–38.

Głuchota to oczywistość (*taken for granted*) — dla dziecka głuchego bycie głuchym jest stanem „oczywistym” i doświadcza siebie jako takiego samego, jak słyszący, a ludzi słyszących jako mu „danych”. Zazwyczaj dowiaduje się od innych i wie, że jest głuche, lecz nie rozumie, co to znaczy; czuje się takim samym, jak inni ludzie. Brak odniesienia do osób głuchych, nie istnieją (?).

Alienacja — dziecko głuche doświadcza innych słyszących jako tych, którzy go nie rozumieją, i zarazem jako „normalnych”, a siebie jako niepodobnego do innych, czyli „nienormalnego” (poczucie to jest bliżej niesprecyzowane). Dalej jednak brak jest odniesienia do osób głuchych, nie istnieją (?).

Afiliacja — osoba głucha doświadcza innych słyszących jako tych, którzy jej nie rozumieją, lecz jednocześnie jako od niego „odmiennych”, a siebie jako niepodobnego do nich. Pojawia się poczucie, że jedynie wśród osób głuchych może być sobą, jak i doświadczać siebie jako głuchego („Jestem głuchy”). Osoby głuche stają się tymi („my”), którzy się wzajemnie rozumieją.

„Bycie głuchym na swój własny sposób” — osoby głuche doświadczają na tym etapie poczucia, że ludzie słyszący są tymi, którzy ich nie rozumieją, lecz jednocześnie, mimo utraty słuchu [wszyscy] „jesteśmy tymi, którzy się nawzajem rozumieją”. Z ich osobowej perspektywy mają przekonanie, że muszą być razem ze słyszącymi, lecz jednocześnie odkryć i być „głuchymi na swój własny sposób”. Inne osoby głuche są dla nich tymi „bezpiecznymi”, z którymi dzielają wzajemne zrozumienie, lecz bycie z nimi, bycie z osobami głuchymi nie wystarcza.

Badania własne

Przedmiotem podjętych w ramach podejścia interpersonalnego badań były zagadnienia rozwoju tożsamości macierzyńskiej matek słyszących młodzieży głuchej i tożsamości osobowej ich dzieci¹⁶. Jeden z postawionych problemów badawczych dotyczył związku doświadczenia siebie jako matki dziecka głuchego (tożsamość macierzyńska) przez matki słyszące młodzieży głuchej z doświadczeniem siebie jako osoby głuchej ich dzieci (tożsamość osobowa). Postawiono pytanie, czy doświadczenie relacji z dzieckiem głuchym, w aspekcie emocjonalnym (mechanizm werbalizacji emocji), współwystępuje ze sposobem doświad-

¹⁶ J. Kobosko, *Tożsamość macierzyńska matek słyszących młodzieży głuchej i jej znaczenie dla rozwoju osobowej tożsamości tej młodzieży*, Warszawa, 2007. Nie opublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. M. Zalewskiej.

czania siebie jako osoby głuchej (werbalizacja emocji). Kolejne pytanie dotyczyło kwestii, czy podzielenie przez matki słyszące emocji z ojcem dziecka głuchego pozostaje w związku z tym, jak doświadcza swojej głuchoty młodzież głucha, mówiąca biegle w języku fonicznym lub migowym.

Osoby badane

W badaniach wzięła udział młodzież głucha słyszących rodziców w wieku 18–22 lata (41 osób), w tym mówiąca biegle w języku fonicznym (10 osób) lub migowym (10 osób)¹⁷ oraz ich słyszące matki. Za audiologiczne kryterium głuchoty przyjęto poziom słyszenia odpowiadający 90 dB i powyżej w lepszym uchu, jak i uwzględniono kryterium lingwistyczne głuchoty — wszyscy badani byli osobami prelingwalnie głuchymi.

Osoby badane biegle „migające” zazwyczaj, jak można sądzić, identyfikowały się z rówieśnikami głuchymi, zaś osoby porozumiewające się fonicznie wykazywały identyfikację ze słyszącymi (wskaźnikiem tej identyfikacji społecznej/kulturowej była m.in. odpowiedź na pytanie: „Jak myślisz i mówisz o sobie?” — wybierz jedno z podanych określeń związanych z wymiarem głuchota vs. słyszenie¹⁸). Badana grupa młodzieży głuchej „migającej” i mówiącej „fonicznie” nie różniła się w wymiarze dwukulturowości (tj. w zakresie identyfikacji zarówno z kulturą ludzi Głuchych, jaki i słyszących — np. Glickmann 1996) ocenianym skalą „Ja jako osoba głucha w świecie” (adaptacja w języku polskim i migowym *Deaf Identity Development Scale* N. Glickmana). Grupę kontrolną stanowiła młodzież słysząca (40 osób) i jej słyszące matki.

Metody badań

W celu opisu doświadczania siebie młodzieży i ich matek posłużono się metodą wywiadu psychologicznego swobodnego o częściowej strukturze, tj. wywiadami odpowiednio: „Macierzyństwo” i „Jak to jest być osobą głuchą?” (młodzież głucha mówiąca biegle w języku migowym lub fonicznym) vs. „Jak to jest być osobą z jakimś brakiem?” (młodzież słysząca). Dokonano transkrypcji

¹⁷ Procedura oceny kompetencji językowych młodzieży głuchej na potrzeby badań została opisana w innym miejscu (Kobosko, 2007). Omówienie zagadnienia kompetencji językowych badanej młodzieży głuchej przekracza ramy tego artykułu.

¹⁸ Patrz: jak w przypisie 16 oraz: Y. Bat-Chava, *Diversity of deaf identities*, w: „American Annals of the Deaf”, 2000, nr 5, s. 420–428. N. Glickman, *The development of culturally Deaf identities*, w: *Culturally affirmative psychotherapy with Deaf persons*, red. N. S. Glickman, M. A. Harvey, Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996, s. 115–153.

nagrań wywiadów, a następnie zastosowano analizę narracji wybranych fragmentów wywiadów.

Ze względu na to, że analiza narracji wybranych fragmentów transkryptów wywiadów służyła w badaniach opisowi mechanizmu werbalizacji emocji, zaproponowano wyróżnienie jej 5 poziomów, tj. od „braku werbalizacji emocji” do „werbalizacji emocji zróżnicowanych, tj. pozytywnych i negatywnych”. Sposób analizy narracji został pokazany w podanych poniżej przykładach wypowiedzi matek słyszących: *Rozmowa z matką Marcina* i *Rozmowa z matką Ani* oraz młodzieży głuchej: *Rozmowa z Basią*, *Rozmowa z Kamilem* i *Rozmowa z Krysią*.

W badaniach młodzieży głuchej i „migającej” zastosowano procedurę tłumaczenia symultanicznego (*native speaker*) z języka migowego (*bi-bi model*)¹⁹.

Wyniki badań

Okazało się, że istnieje związek między sposobem doświadczania przez matki młodzieży (głuchej i słyszącej) relacji z dzieckiem a doświadczaniem siebie przez młodzież w obszarze własnej głuchoty vs. braku psychicznego lub fizycznego (analiza korespondencji — chi kwadrat (17) = 37,463; $p < 0,003$).

Rozmowa z matką Marcina

— *Co dzieje się w życiu Marcina ostatnio? Jak Pani tę sytuację przeżywa?*

— *Jak widzę, jak on siedzi na przykład zamyślony, to ja pytam, „co się stało, czy masz jakiś kłopot? Powiedz mamie o co chodzi, mama ci wytłumaczy”. Po prostu interesuję się tym, jakie on ma problemy. On nie zawsze chce mówić o swoich problemach. Nieraz mówi, że nic się nie dzieje, ale ja widzę, że on jest zamyślony, że jednak coś tam... (...) **Boję się** [emocje negatywne] tylko po prostu, by on nie załamał się w pewnym momencie (...) na pewno do niego dociera to, że on jest inny niż pozostali, prawda, koledzy słyszący. No, ale on nigdy nie powiedział, że ma żal, on nigdy się nie spytał, dlaczego jest tak, a nie inaczej.*

¹⁹ J. Napier, A. Cornes, *The dynamic roles of interpreters and therapist*, w: red. S. Austen, S. Crocker, *Deafness in mind. Working psychologically with deaf people across lifespan*, London, Philadelphia 2003, s. 161–179.

W odniesieniu do matek słyszących młodzieży głuchej, kompetentnej w języku fonicznym lub migowym, ujawniły się w badaniach trudności w doświadczaniu relacji z dzieckiem. Polegają one na tym, że matki te nie werbalizują przeżyć i emocji dotyczących m.in. głuchoty dziecka w relacji z nim, albo jeśli opisują werbalnie swoje emocje i przeżycia, to są to emocje negatywne. Matki te wnoszą w relację z dzieckiem głuchym emocje negatywne lub przeżycia „trudne do wypowiedzenia” („brak słów dla emocji”) ²⁰.

Rozmowa z matką Ani

— *Co dzieje się w życiu Ani ostatnio? Jak Pani tę sytuację przeżywa?*

— *No staram się ją wspierać w sumie, że będzie wszystko dobrze (...). To chodzi o te studia w sumie (...) staram się jej pomagać. Wytłumaczyć fizyki nie potrafię, ale jeździmy nieraz na konsultacje. No i przede wszystkim wspieram ją, wspieram ją w sensie takim psychicznym, ale też w sensie materialnym..., bo kupuję jej wszystkie te książki, o które ona mnie prosi (...).* [Brak werbalizacji emocji].

Opisane trudności matek słyszących w przeżywaniu stanów psychicznych i uczuć w relacji z dzieckiem współwystępują z trudnościami mówiącej młodzieży głuchej w doświadczaniu siebie jako osoby głuchej. Wynik ten pokazuje, że młodzież głucha, biegle komunikująca się w języku migowym lub fonicznym napotyka trudności emocjonalne w doświadczaniu siebie jako osoby głuchej.

Rozmowa z Basią

[Basia mówi o sobie, że „ma wadę słuchu”; porozumiewa się w języku polskim fonicznym]

— *Jakie były Twoje uczucia, gdy odkryłaś, że masz wadę słuchu?*

— *Na początku byłam **zdziwiona**, byłam **zaskoczona*** [emocje negatywne — kontekst], *no i odkryłam, że jak mówię — miałam takie uczucie, że jestem*

²⁰ J. Kobosko, *Gdzie jest moje „prawdziwe Ja”? Świat emocji młodzieży głuchej ze słyszących rodzin, w: Nie głos, ale słowo... Ku współnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących*, red. K. Krakowiak, A. Multan-Dziurda, Lublin (w druku).

inna od innych. Że jestem po prostu... — myślałam, że wszyscy tacy sami są, a ja właśnie się okazało, że po prostu inna jestem.

— Co czujesz?

*— **Odrażę** [emocje negatywne]. Znaczący jest to taka jednak mniejszość siebie (...) mniej wartościowa. No czuję się taka — no czuję, że jestem niepełnosprawna.*

Warto wspomnieć, że matki słyszące młodzieży słyszącej przeżywają emocje pozytywne w relacji ze swoimi dorastającymi dziećmi, jak i że nie stwierdzono w tych badaniach związku z tym, jak młodzież słysząca doświadcza siebie w obszarze własnego „braku” psychicznego lub fizycznego.

Kolejny istotny wynik wskazuje na zależność między podzieleniem emocji i przeżyć przez matki młodzieży (głuchej i słyszącej) w relacji z ojcem dziecka a doświadczaniem siebie przez młodzież w obszarze własnej głuchoty vs. braku psychicznego lub fizycznego (analiza korespondencji – chi kwadrat (25) = 47,034; $p < 0,005$). Tak więc, podzielenie przez matki emocji z ojcem dziecka, biegle mówiącej młodzieży głuchej, wiąże się z brakiem werbalizacji emocji, a więc trudnościami w przeżywaniu głuchoty przez tę młodzież.

Rozmowa z Kamilem

[Kamil mówi o sobie, że „jest głuchy”; porozumiewa się w języku polskim migowym]

— Jakie były Twoje uczucia, gdy odkryłeś, że jesteś głuchy?

*— Trochę **smucilem się** z tego powodu, **było mi smutno** [emocje negatywne]. Nie wiedziałem, jak w przyszłości będę się kontaktować osobami słyszącymi. Jak się dowiedziałem, że jestem głuchy, to myślałem, że cały świat słyszy, a ja sam jestem głuchy. Dopiero potem, gdy poznawałem osoby głuche, zrozumiałem, że nie jestem jedyny.*

Rozmowa z Kysią

[Kysia mówi o sobie, że „jest osobą niesłyszącą”; porozumiewa się biegle w języku polskim migowym]

— Jakie były Twoje uczucia, gdy odkryłaś, że jesteś osobą niesłyszącą?

— *Że nie słyszę.*

— *Co czułaś?*

— *Że mówię i nie słyszę, że nie odbieram dźwięków (...). No **tak sobie czułam się** z tym (...) jest to normalne w tej chwili, bez problemu żadnego [brak werbalizacji emocji].*

O stawaniu się osobą głuchą — tożsamość osobowa młodzieży głuchej ze słyszących rodzin w aspekcie relacji rodzinnych i społecznych

Psychiczne *stawanie się osobą głuchą* jest procesem. Zazwyczaj wiąże się ono z „odkryciem” własnej głuchoty, choć nie zawsze z rozwiązaniem kryzysu tożsamości, niezbędnego zdaniem Erica Eriksona (1951/1997)²¹ do tego, by tożsamość (ego) osiągnąć. Jak mówi M. Zalewska, odwołując się do historii życia głuchego chłopca, wychowywanego przez słyszących rodziców i porozumiewającego się w języku polskim dźwiękowym: „Uświadomienie sobie własnej głuchoty przez Pawła pociągnęło za sobą utratę dotychczasowej tożsamości kogoś słyszącego i konieczność określenia się na nowo jako osoby głuchej (...). Ale jak przestać być kimś, kim się było przez 13 lat życia? Te dwie tożsamości — osoby słyszącej i osoby głuchej — pozostają ze sobą w konflikcie, którego rezultatem jest głęboka depresja”²². Tak, jak w większości podobnych sytuacji: „rodzice zrobili wszystko, aby żył w świecie słyszących sprawnie mówiąc, ale oniemiał go wtedy, gdy chciał mówić o swoich problemach, stając się głusi na rozpacz własnego syna i na własne emocje z tym związane”²³.

Słowa te znajdują odzwierciedlenie w uzyskanych rezultatach badań, z których wynika, że młodzież głucha, która osiągnęła wysokie kompetencje w języku fonicznym lub migowym, jest samotna w relacji ze swoimi słyszącymi rodzicami, jeśli chodzi o podzielenie z nimi przeżyć dotyczących bycia osobą głuchą. W rodzinach tych ma jednak miejsce wymiana i podzielenie znaczeń, a więc przeżyć i emocji związanych z innymi obszarami życia, co umożliwiło rozwój mowy i języka, fonicznego lub migowego. Zdaniem Sterna: „dostępne

²¹ E. H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.

²² M. Zalewska, *Barwy ciszy z perspektywy osób słyszących i głuchych*, referat wygłoszony na konferencji Instytutu Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej „Przestrzeń ciszy”, Duszynki Zdrój, 7–9 maja, 2007.

²³ Por. przyp. 22.

językowo stają się tylko te doświadczenia dziecka, które tworzą jego społeczne *self*, te które są podzielane z rodzicami i nazwane przez nich. (...) wyparte *self* pozbawione jest organizującej właściwości języka”²⁴.

Młodzież głucha, o której mowa, kompetentna w języku fonicznym lub migowym, rozwija fałszywe *self*, co oznacza, że w większości „przybiera” tożsamość osoby „jak gdyby słyszającej”, „słyszającej” czy „głuchej”, u podstaw której leżą trudności w doświadczaniu własnej głuchoty, jak i trudności w dostępie do emocji²⁵. Głuchota, obsadzona negatywnymi emocjami i konfliktem, została przez nich i ich słyszących rodziców zaprzeczona. Utrzymując zazwyczaj tożsamość fałszywą, młodzi ludzie głusi nie mogą stać się „głuchymi na swój własny sposób” (E. S. Ohna)²⁶.

Pozostaje pytanie: jak w świetle powyższych rozważań doświadcza siebie i swojej głuchoty ta młodzież, która „nie mówi”? Nie opanowała języka, ani migowego ani fonicznego, na tyle, by za jego pomocą wyrazić, co przeżywa. Ta grupa młodzieży głuchej, jak wiadomo, z zaburzeniami rozwoju językowego, stanowi — niestety — zdecydowaną większość w populacji osób głuchych²⁷.

Zaprezentowane wyniki badań jakościowych (wywiady) potwierdzają obserwowaną klinicznie zależność, że kluczowe znaczenie w psychicznym stawianiu się osobą głuchą (tj. osobą niezaprzeczającą własnej głuchocie) mają trudności rodziców słyszących związane z doświadczaniem głuchoty dziecka i własnego rodzicielstwa tego właśnie dziecka.

Można sądzić, że środowisko społeczne, jakie tworzą ludzie niesłyszący w różnych sferach życia (edukacja, kultura, turystyka, sport i in.) może stanowić ważne źródło pozytywnych doświadczeń jako osoby głuchej²⁸.

Należy mieć jednak na względzie, że przynależność do społeczności osób głuchych (czy Głuchych²⁹), słyszących lub zarówno Głuchych jak i słyszą-

²⁴ D. N. Stern, *The Interpersonal World of the Infant*, Basic Books, New York 1985; cyt. za: M. Gracka-Tomaszewska, *Teoria wczesnego rozwoju poczucia siebie*, w: „Nowiny Psychologiczne”, 1991, nr 3–4, s. 5–21.

²⁵ Por. przyp. 20.

²⁶ Por. przyp. 12.

²⁷ N. Glickman, *Do you hear voices? Problems in assessment of mental status in deaf persons with severe language deprivation*, w: „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 2007, nr 2, s. 127–147; J. Fellingner, D. Holzinger, U. Drobner, J. Gerich, R. Lehner, G. Lenz, D. Goldberg, *Mental distress and quality of life in a deaf population*, w: „Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology”, 2005, nr 40, s. 737–742; N. A. Scheetz, *Establishing a deaf identity*, w: N. A. Scheetz, *Psychosocial aspects of deafness*, Boston, Pearson 2003, s. 20–38.

²⁸ Por. przyp. 8.

cych, wyrażająca się niejednokrotnie deklarowanym wyborem „tożsamości społecznej głuchych” czy „tożsamości społecznej słyszących” albo „dwukulturowości” — nie oznacza, iż osoba ta również pozytywnie doświadcza siebie wraz z własną głuchotą, a co więcej, jak z pewnością dodałby Carl Rogers: „czierpie cichą radość z bycia sobą”³⁰.

Bibliografia

- Y. Bat-Chava, *Diversity of deaf identities*, w: „American Annals of the Deaf”, 2000, nr 5, s. 420–428.
- S. H. Cole, R. J. Edelmann, *Identity patterns and self- and teacher- perceptions of problems for deaf adolescents: a research note*, w: „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 1991, nr 7, s. 1159–1165.
- M. Corker, *Deaf Transitions. Images and origins of deaf families, deaf communities and deaf identities*, London, Bristol, Pennsylvania, 1996
- E. H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.
- N. Glickman, *The development of culturally Deaf identities*, w: *Culturally affirmative psychotherapy with Deaf persons*, red. N. S. Glickman, M. A. Harvey, Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996, s. 115–153.
- J. Fellingner, D. Holzinger, U. Drobner, J. Gerich, R. Lehner, G. Lenz, D. Goldberg, *Mental distress and quality of life in a deaf population*, w: „Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology”, 2005, nr 40, s. 737–742.
- N. Glickman, *Do you hear voices? Problems in assessment of mental status in deaf persons with severe language deprivation*, w: „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 2007, nr 2, s. 127–147.
- S. Gregory, J. Bishop, L. Sheldon, *Deaf Young People and their Families*, Cambridge University Press, Cambridge-New York-Melbourne, 1998.
- N. Israelite, J. Ower, G. Goldstein, *Hard of hearing adolescents and identity construction. Influences of school experiences, peers and teachers*, w: „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 2002, nr 2, s. 134–148.

²⁹ N. Glickman, *The development of culturally Deaf identities*, w: *Culturally affirmative psychotherapy with Deaf persons*, red. N. S. Glickman, M. A. Harvey, Mahwah, 1996, s. 115–153.

³⁰ C. R. Rogers, *O stawianiu się osobą*, tłum. M. Karpiński, Poznań 2002, s. 121.

F. Janjua, B. Woll, J. Kyle, *Effects of paternal style of interaction on language development in very young severe and profound deaf children*, w: „International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology”, 2002, nr 64, s. 193–205.

J. Kobosko, *Deaf adolescents' identity development in relation to their hearing mothers' affect regulation*, w: *3rd Mental Health and Deafness World Congress 2005*, Worcester, South Africa, Proceedings, wersja CD.

J. Kobosko, *Tożsamość macierzyńska matek słyszących młodzieży głuchej i jej znaczenie dla rozwoju osobowej tożsamości tej młodzieży*, Warszawa, Wydział Psychologii UW, 2007. Nie opublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Mariny Zalewskiej.

J. Kobosko, *Gdzie jest moje „prawdziwe Ja”? Świat emocji młodzieży głuchej ze słyszących rodzin*, w: *Nie głos, ale słowo... Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących*, red. K. Krakowiak, A. Multan-Dziurda, Lublin (w druku).

L. S. Koester, K. P. Meadow-Orlans, *Parenting a deaf child. Stress, strength and support*, w: *Educational and Developmental Aspects of Deafness*, red. D. F. Moores, K. P. Meadow-Orlans, Gallaudet University Press, Washington, DC 1991, s. 299–320.

K. P. Meadow-Orlans, *The impact of childhood hearing loss on the family*, w: *Educational and Developmental Aspects of Deafness*, red. D. F. Moores, K. P. Meadow-Orlans, 1991, s. 321–338.

J. Napier, A. Cornes, *The dynamic roles of interpreters and therapist*, w: *Deafness in mind. Working psychologically with deaf people across lifespan*, red. S. Austen, S. Crocker, London, Philadelphia 2003, s. 161–179.

M. Nikolarazi, K. Hadjikakou, *The role of educational experiences in the development of deaf identity*, w: „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 2006, nr 4, s. 477–492.

S. E. Ohna, *Deaf in my own way. Identity, learning and narratives*, w: „Deafness and Education International”, 2003, nr 1, s. 20–38.

O. Rodrigues, N. Crittenden, *Silence is golden. Construing the world of Deaf people*, w: *3rd Mental Health and Deafness World Congress 2005*, Worcester, South Africa. Proceedings, wersja CD.

N. A. Scheetz, *Establishing a deaf identity*, w: N. A. Scheetz, *Psychosocial aspects of deafness*, Boston, Pearson 2003, s. 20–38.

- D. N. Stern, *The Interpersonal World of the Infant*, Basic Books, New York 1985.
- D. N. Stern, *The Motherhood Constellation. A Unified View of Parent Infant Psychotherapy*, Basic Books, New York 1995.
- D. N. Stern, *Mothers' emotional needs*, w: „Pediatrics”, 1998, nr 5, s. 1250–1252.
- M. S. Stinson, S. Foster, *Socialization of deaf children and youth in school*, w: *The deaf child in the family and at school*, red. P. E. Spencer, C. J. Erting, M. Marschark, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, London 2000, s. 191–210.
- B. Szczepankowski, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa 1999.
- M. Zalewska, *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą. Psychiczne mechanizmy zaburzeń rozwoju tożsamości dziecka głuchego i dziecka z opóźnionym rozwojem mowy*, Warszawa 1998.
- M. Zalewska, *Zaburzenia rozwoju w świetle doświadczania siebie przez dziecko*, w: „Nowiny Psychologiczne”, 2000, nr 1, s. 49–54.
- M. Zalewska, *Mechanisms of identity disorders in deaf children of hearing parents*, w: *5th European and 2nd World Congress Mental Health and Deafness*, Kopenhaga 18.10–22.10. 2000. Proceedings.
- M. Zalewska, *Dzieci z opóźnionym rozwojem mowy w świetle podejścia interpersonalnego*, w: *Diagnoza psychologiczna dzieci z trudnościami w komunikowaniu się werbalnym*, red. J. Przasnyska-Kamińska, Wrocław 2004, s. 45–55.
- M. Zalewska, *Barwy ciszy z perspektywy osób słyszących i głuchych*, referat wygłoszony na konferencji Instytutu Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej „Przestrzeń ciszy”, Duszniki Zdrój, 7–9 maja, 2007.

Jakość życia słyszących matek głuchych dzieci¹

„Większość przypadków głuchoty dziedzicznej stwierdza się u dzieci, których oboje rodzice są słyszący.”

Rzeczywiście, 90% dzieci głuchych rodzi się w rodzinach słyszących.

Głuche dziecko głuchych rodziców jest więc wyjątkiem.”²

Przytoczony cytat w syntetyczny sposób wyjaśnia inspiracje badawcze i zainteresowanie sytuacją słyszących matek, którym urodziły się głuche dzieci. Chociaż wiele danych wskazuje, że głuche dziecko często wzrasta w słyszącej rodzinie, nadal brak badań o tym, jak znoszą to ich matki, jak radzą sobie z tą zaskakującą dla nich sytuacją. Z pewnością jest ona trudna zarówno dla słyszącej matki głuchego dziecka, jak i dla niego samego. Niniejsza publikacja nie jest jednak miejscem na rozważania na temat rozwoju tegoż głuchego dziecka czy sytuacji słyszącej matki w momencie usłyszenia diagnozy o głuchocie. Służyć ma ona przybliżeniu problematyki (poczucia) jakości życia, a także prezentacji wyników badań na ten temat, przeprowadzonych wśród słyszących matek mających głuche dzieci.

Zaprezentowane tu podejście do jakości życia odnosi się nie tylko do doświadczania siebie przez matkę jako matkę głuchego dziecka, dotyczy także innych dziedzin życia, istotnych w badaniach jakości życia.

¹ Na podstawie pracy magisterskiej pod kierunkiem prof. dr. hab. R. Derbisa, Uniwersytet Łódzki 2007.

² K. Brown, L. Hopkins i M. Hudgins, 1967, s.101, cyt. za: D. Bouvet, *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, Warszawa 1996, s. 139.

Wprowadzenie do problematyki (poczucia) jakości życia

„Gdy psycholodzy i socjolodzy używają terminu jakość życia, a przedmiotem pomiaru czynią różnego rodzaju doznania, to jest to tylko skrót językowy względem pojęcia poczucie jakości życia. Zazwyczaj podkreślają wtedy, że jakość życia jest pojęciem subiektywnym, którego definicja zależy od punktu widzenia i poglądów osób oceniających”³. Pojęcie to zdefiniować jest niezwykle trudno, podobnie jak inteligencję, przystosowanie, moralność, szczęście lub wolność — wielu teoretyków i badaczy korzysta z tych pojęć, wielu jednak rozumie je inaczej i co innego włącza w badaną kategorię. S. Kowalik⁴ przyznaje, że nie jest możliwe jednoznaczne rozróżnienie, co można zaliczyć do jakości życia, a co na pewno nie powinno się tam znaleźć.

Pojęcie jakości życia nie jest pojęciem *sensu stricto* psychologicznym, ale pojęciem zapożyczonym przez psychologię na użytek praktyki. Rozpatrywane jest w ramach podejścia: normatywnego, fenomenologicznego, empirycznego, relacyjnego, funkcjonalnego. Wyróżnić można trzy zasadnicze nurty: pragmatyczny, normatywno-ideologiczny, teoretyczno-psychologiczny. Pojawiały się kolejno, nie jednocześnie. Każdy był reakcją na niedoskonałości poprzedniego i próbą ich zniwelowania.

W rozważaniach na temat jakości życia wyróżnić można kilka okresów. Pierwszy nazywany jest prototeoretycznym. Był to okres w psychologii, gdy nauka ta zainteresowana była poznawaniem zachowania i procesów psychicznych człowieka, nie zaś jego przeżyć. Psychologia zdawała się nie chcieć badań tak naprawdę subiektywnych stanów psychicznych. Szukano obiektywnych kryteriów.

To, co nazwać można rzeczywistym zainteresowaniem jakością życia zaczęło się od badań Campbella w 1971 roku. Według Campbella jakość życia zależy od tego, czy zaspokojone są potrzeby w następujących dziedzinach życia: małżeństwo, zdrowie, życie rodzinne, sąsiedzi, znajomi, praca zawodowa, zajęcia domowe, życie w danym kraju, miejsce zamieszkania, warunki mieszkaniowe, czas wolny, posiadane wykształcenie, standard życia. Badacza tego interesowało

³ R. Derbis, *Doświadczenie codzienności. Poczucie jakości życia, swoboda działania, odpowiedzialność, wartości osób bezrobotnych*, Częstochowa 2000.

⁴ S. Kowalik, *Pomiar jakości życia — kontrowersje teoretyczne*, w: *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo oraz bezrobotnych*, red. A. Bańka, R. Derbis, Poznań, Częstochowa 1995, s. 82.

poznanie jakości życia nie jednostki, a narodu, a także dużych grup ludzkich, które charakteryzują się wspólnotą doświadczeń społecznych. Wykazał, że odpowiednie wskaźniki służące do pomiaru jakości życia bardzo słabo korelują z obiektywnymi warunkami życia ludzi, a poza tym każdy z nich inaczej zachowuje się przy zmianie położenia życiowego osób badanych. Jego podejście cechowała prostota oraz „bliskość” w stosunku do wiedzy potocznej na temat jakości życia, jaką dysponują nieprofesjoniści. Dlatego też to jego podejście teoretyczne i zaproponowane przez niego narzędzie badawcze zyskało dużą popularność i doczekało się licznych nawiązań. Niestety, wraz z nawiązaniem przyszły modyfikacje. Nie było więc możliwe porównywanie wyników uzyskanych w różnych badaniach, coraz więcej pytań odnosiło się do obiektywnych warunków życia osoby badanej, a nie jej subiektywnego ustosunkowania się do tej rzeczywistości. Z czasem spotkać się można było z podejściami skrajnymi, od czystego rejestrowania warunków życia respondentów, po podejścia jak np. Edgertona, który twierdzi, że jedynym realnym sposobem oceny jakości życia osoby jest pozostawanie z nią w na tyle bliskim kontakcie, by stać się naturalną częścią jej życia.

Badacze różnili się także podejściem do istnienia normy. Wielu sądzi, że dochodzi się do niej poprzez zaspokojenie potrzeb istniejących w kilku tożsamy dla wszystkich ludzi sferach. Tak samo liczna grupa twierdzi, że osoba, której potrzeby w kilku dziedzinach są zaspokajane, wcale nie musi być szczęśliwsza od tej, która odczuwa depryzację potrzeb. Więcej — osoba, która według badacza nie ma zaspokojonej pewnej potrzeby, wcale nie musi tej depryzacji odczuwać. Ludzie różnią się bowiem tym, jaką wagę przykładają do danych dziedzin życia, różnią się refleksyjnością i samoświadomością.

Przy zapoznawaniu się z wynikami badań na temat jakości życia ważne więc, aby poznać inspiracje teoretyczne badacza, przeanalizować dziedziny, które zbadał, by osiągnąć prezentowany wynik. Pojęcie jakości życia jest bowiem kategorią bardzo szeroką i wielowymiarową. Podejść do jakości życia jest wiele, jak wiele jest sposobów osiągania wysokiej jakości życia wśród ludzi.

Na temat jakości życia publikowali Nordenfelt, Michalos, Bach i Rioux, Raeburn i Rootman, Ortega y Gasset czy M. Maffesoli. Polscy autorzy publikujący o jakości życia to m.in. Ratajczak, Tomaszewski, Bańka, Derbis, Czapiński, który

przybliżyć polskiemu czytelnikowi podejście wielu współczesnych badaczy jakości życia na świecie.

Badania własne

Przeprowadzonym badaniom towarzyszyły następujące pytania badawcze:

- 1) Jak w grupie słyszących matek głuchych dzieci kształtuje się poczucie jakości życia?
- 2) Jakie są wyznaczniki poczucia jakości życia?
- 3) Jaki udział w poczuciu jakości życia mają czynniki socjodemograficzne (wiek dziecka, gdy zdiagnozowano głuchotę, czas, jaki upłynął od diagnozy, wykształcenie matki, miejsce zamieszkania matki, stan cywilny matki), a jakie psychologiczne (rola komunikacji z dzieckiem dla jakości życia matki)?

Zmiennymi niezależnymi w badaniu były: wiek matki, stan cywilny matki, wykształcenie matki, miejsce zamieszkania matki, język komunikacji między matką a dzieckiem, wiek dziecka, w którym nastąpiła diagnoza ubytku słuchu, ilość czasu jaki upłynął od diagnozy

Główną zmienną zależną w prezentowanych badaniach stanowiło poczucie jakości życia.

Wskaźnikami (a więc „miernikami”) poczucia jakości życia były:

- nadzieja podstawowa,
- zadowolenie z komunikacji z dzieckiem,
- jakość kontaktu z osobami niesłyszącymi,
- szczęście w ostatnich dniach,
- najlepsze życie, jakie mogło lub może mi się zdarzyć (przed urodzeniem dziecka, obecnie, za 5 lat) — subiektywne ustosunkowanie się do okresu przed urodzeniem dziecka, teraźniejszości oraz przyszłości,
- satysfakcje cząstkowe — zadowolenie z następujących dziedzin: małżeństwo, okolica, w której Pani żyje, dom lub mieszkanie, w którym Pani żyje, sytuacja finansowa własna i rodziny, własny stan zdrowia, stosunki z kolegami, własne osiągnięcia życiowe, sytuacja w kraju, miejsce pracy/nauki, poziom usług, własna pozycja społeczna, dzieci,

perspektywa na przyszłość, życie seksualne, sposób spędzania wolnego czasu.

Omówienie narzędzi badawczych

„Zgodnie z teorią Eriksona (1997, 2002) nadzieja (hope) jest szczególnym przeświadczeniem jednostki o dwóch ogólnych i powiązanych ze sobą właściwościach świata: że jest on uporządkowany i sensowny oraz że jest generalnie przychylny ludziom. Są to więc przekonania z repertuaru „prywatnej teorii świata” czy też światopoglądu. Zwykle są one słabo werbalizowane, a jeśli są werbalizowane, to w formie społecznie tworzonych i celebrowanych metafor oraz podtrzymujących je instytucji, przede wszystkim religii. Nadzieja jest podstawą interpretacji zdarzeń dziejących się w świecie, zwłaszcza zdarzeń przyszłych, gdy jednostka próbuje przewidzieć ich bieg, ocenić go i oszacować swoje w nim szanse. Nadzieja nie ma charakteru czysto poznawczego, gdyż przejawia się nie tylko w sposobie interpretowania i prognozowania biegu zdarzeń, lecz także w towarzyszących uczuciach wobec tych zdarzeń (...). Wyniki badań wskazują, że poziom nadziei podstawowej jest ważnym czynnikiem osobowościowym umożliwiającym konstruktywną odpowiedź jednostki na dwojakiego rodzaju sytuacje: na sytuacje nowości i na sytuacje rozpadu dotychczasowego ładu. W sytuacji nowości nadzieja podstawowa zwiększa gotowość do podejmowania nowych wyzwań i budowania nowego ładu. Przekonania na temat sensowności i przychylności świata mogą być silniejszym prognozą adaptacji do sytuacji nowej niż optymizm czy przekonanie o własnej kompetencji. Adaptacyjna rola nadziei podstawowej jest szczególnie znacząca w sytuacji nieodwracalnej straty stawiającej jednostkę przed wyborem nowych alternatyw życiowych. Jednostki żywiące silną nadzieję, że świat jest sensowny i generalnie przychylny, szybciej godzą się ze stratą starego ładu, a tym samym łatwiej przechodzą do fazy konstruowania ładu nowego.

Nadzieję podstawową można uznać za względnie stabilną strukturę osobowości⁵. Osoby z wysokim poziomem nadziei podstawowej łatwiej budują nową tożsamość, opisują u siebie takie konsekwencje przeżytych sytuacji trudnych, które zakwalifikowano jako rozwojowe.

⁵ J. Trzebiński, M. Zięba, *Kwestionariusz Nadziei Podstawowej – BHI – 12. Podręcznik*, Warszawa 2003.

Nadzieja podstawowa mierzona była za pomocą Kwestionariusza BHI – 12 Jerzego Trzebińskiego i Mariusza Zięby. Narzędzie to było dotychczas rzadko wykorzystane przez badaczy, z pewnością ze względu na krótki okres dostępności, a także specyfikę badanych grup — nadaje się bowiem najbardziej do badania osób doświadczających w życiu sytuacji nowości i wstrząsu, rozpadu dotychczasowego ładu.

Poza zbadaniem nadziei podstawowej postanowiłam zbadać zadowolenie z komunikacji z dzieckiem, a także jakość kontaktu z osobami niesłyszącymi jako specyficznego dla słyszącej matki głuchego dziecka.

W ankiecie znalazły się ponadto pytania o szczęście w ostatnich dniach. Często badacze pytają tylko o zadowolenie z poszczególnych dziedzin życia. Osoba badana uogólnia wtedy swój stosunek do tych dziedzin, albo zawyżając swoje nastawienie do nich, albo je zaniżając. Warto więc zadawać pytania także o ogólne samopoczucie w ostatnich dniach. Ułatwia to szczególnie analizę wyników skrajnych przy pytaniach o zadowolenie z poszczególnych dziedzin życia.

Osoby badane pytane były także o subiektywne ustosunkowanie się do okresu przed urodzeniem dziecka, teraźniejszości oraz przyszłości. Jest to jedna z wielu odmian popularnej drabinki Cantrilla. Badany ma 3 kolumny, każda prezentuje inny okres życia — może on być podany w latach (10 lat temu, obecnie, za 10 lat) lub odnosić się do jakiegoś ważnego wydarzenia życiowego (np. małżeństwo). Ocenie podlega zadowolenie nazywane „najlepsze życie, jakie mogło lub może mi się zdarzyć” w odniesieniu do przeszłości, teraźniejszości i przyszłości.

Przeprowadzona ankieta pozwoliła na zbadanie satysfakcji z następujących dziedzin: małżeństwo, okolica, w której Pani żyje, dom lub mieszkanie, w którym Pani żyje, sytuacja finansowa własna i rodziny, własny stan zdrowia, stosunki z kolegami, własne osiągnięcia życiowe, sytuacja w kraju, miejsce pracy/nauki, poziom usług, własna pozycja społeczna, dzieci, perspektywa na przyszłość, życie seksualne, sposób spędzania wolnego czasu. Dziedziny te często są dla badanych osób istotnymi dziedzinami życia, pytania o nie są więc zasadne. Mogą one jednak zaznaczyć odpowiedź „nie dotyczy mnie to”, wówczas uniknie się problemu dostrzegania deficytu (np. niskiego wyniku) u osoby, która tego deficytu nie ma.

Podsumowując: narzędzia badawcze stanowił Kwestionariusz BHI — 12 Jerzego Trzebińskiego i Mariusza Zięby do badania nadziei podstawowej (dostępny w Polskim Towarzystwie Psychologicznym), pytania własne oraz pytania i skale zaczerpnięte z kwestionariusza poczucia jakości życia.

Podsumowując to, co zostało wspomniane wyżej, w badaniach zależało mi na uzyskiwaniu informacji o obiektywnych faktach z życia badanej osoby (zmiennych niezależnych: wiek matki, stan cywilny matki, wykształcenie matki, miejsce zamieszkania matki, język komunikacji między matką a dzieckiem, wiek dziecka, w którym nastąpiła diagnoza ubytku słuchu, ilość czasu jaki upłynął od diagnozy) i poznanie jej poczucia jakości życia (zmienna zależna). Wyróżniłam 6 wskaźników (mierników) poczucia jakości życia. Każdy z nich został porównany z każdą ze zmiennych niezależnych. Jeśli więc chciałam uzyskać informacje czy jest, a jeżeli tak, to jaka jest relacja między wiekiem matki (zmienna niezależna) a poczuciem jakości życia (zmienna zależna), porównywałam wiek matki z każdym z 6 wskaźników poczucia jakości życia.

W przeprowadzonych badaniach postawiłam następujące hipotezy badawcze:

H1: Im wyższe wykształcenie matki tym wyższe jej poczucie jakości życia.

Wyższe wykształcenie oznacza wyższą samoocenę (ta zaś może istotnie wpływać na poczucie jakości życia), a także więcej wyuczonych mechanizmów radzenia sobie z sytuacją trudną.

H2: Słyszące matki głuchych dzieci mieszkające w miastach mają wyższe poczucie jakości życia niż matki mieszkające na wsiach.

W większych miastach jest łatwiejszy dostęp do ośrodków oferujących pomoc zarówno dziecku jak i matce — ośrodków rehabilitacji, grup wsparcia, miejsc pracy, rozrywki itp.

H3: Mężatki mają wyższe poczucie jakości życia od panien, wdów, kobiet w separacji, rozwiedzionych.

Związek małżeński daje wsparcie, poczucie bezpieczeństwa i zaspokajanie potrzeb psychicznych.

H4: Im młodsza jest słyszczą matka głuchego dziecka, tym gorsze ma poczucie jakości życia.

Można się spodziewać, iż wraz z wiekiem rosną kompetencje społeczne, kompetencje językowe matki jeśli chodzi o kontakt z dzieckiem, z latami jakie upływają od urodzenia dziecka jak i diagnozy uszkodzenia słuchu, następuje adaptacja do sytuacji.

H5: Im młodszy wiek dziecka, w którym zdiagnozowano głuchotę, tym wyższe poczucie jakości życia jego matki.

Młodszy wiek dziecka przy diagnozie powoduje szybszą interwencję rehabilitacyjną, większe szanse na pomyślną rehabilitację, mniejsze poczucie winy rodziców związane z zaniedbaniem rozwoju dziecka (przekroczeniem momentów krytycznych dla rozwoju).

H6: Im więcej czasu upłynęło od diagnozy uszkodzenia słuchu, tym wyższe poczucie jakości życia u matki.

Im więcej czasu, jaki upłynął od momentu traumy, tym lepsze przystosowanie do nowej sytuacji, większa wiedza matki na temat zjawiska głuchoty, znajomość efektów rehabilitacji.

H7: Znajomość języka migowego łączy się pozytywnie z poczuciem jakości życia.

Nauka języka charakterystycznego dla społeczności głuchych oznacza akceptację dziecka i siebie jako matki dziecka niesłyszącego, otwartość na wyzwania, brak (bądź zakończenie) żałoby po stwierdzeniu diagnozy głuchoty u dziecka, gwarantuje satysfakcjonującą komunikację z dzieckiem.

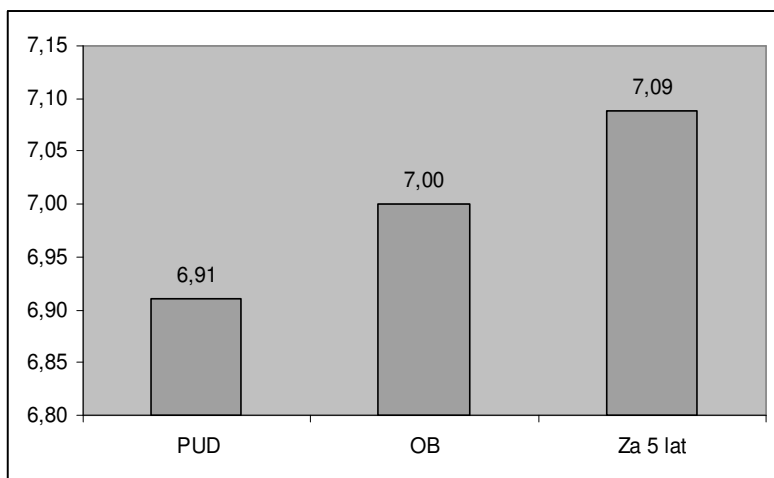
Procedura badań i charakterystyka osób badanych

W badaniu prowadzonym od lutego do maja 2007 roku wzięły udział kobiety z terenu całego kraju, z którymi kontakt następował przez Polski Związek Głuchych. Liczebność grupy wynosiła 56 osób.

Podstawowe informacje na temat grupy badawczej

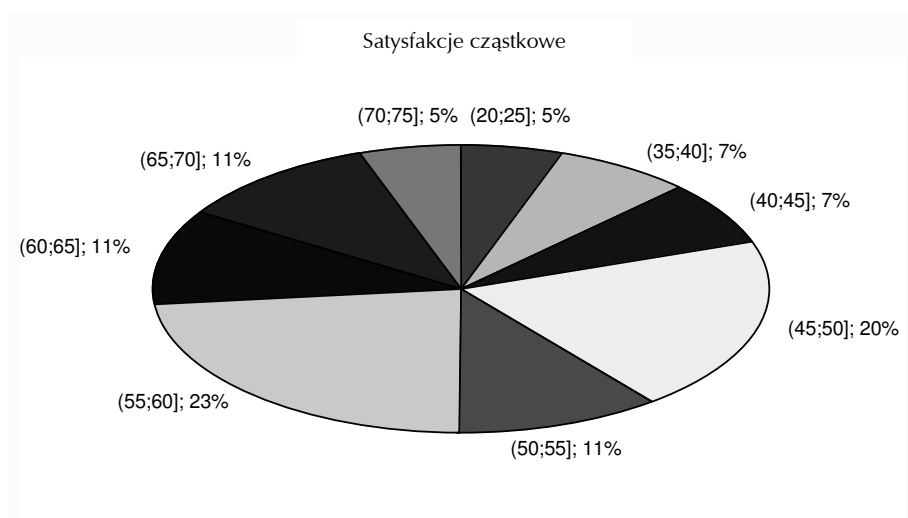
- Najwięcej badanych kobiet znalazło się w przedziale wiekowym 36–40 i 41–45.

- W badanej grupie nie znalazły się panny. Mężatki stanowiły 82,1% badanej grupy, kobiety rozwiedzione 12,5%, wdowy 3,6%, w separacji 1,8%.
- 52% kobiet ma wykształcenie wyższe, 48% średnie.
- Zdecydowana większość, bo 75% zamieszkuje miasto, zaś 25% wieś.
- Wiele matek, które mają głuche dzieci, mówi do nich — robi tak aż 64% z badanych. Nieco więcej niż połowa (57%) używa języka migowego. Jedynie 5 osób wskazało na wszystkie z wymienionych form komunikacji.
- Większość matek (63%) jest zadowolona z komunikacji ze swoim dzieckiem.
- Wyniki wskazują na to, że głuchotę najczęściej diagnozowano w pierwszych 2 latach życia dziecka. Dość duża grupa (27%) diagnozowana była między 2 a 4 rokiem życia. Najprawdopodobniej więc diagnoza następowała na skutek opóźnienia w rozwoju mowy i związanego z tym poszukiwania przyczyny tego stanu rzeczy.
- Większość badanych kobiet poznała diagnozę ponad 6 lat temu, od momentu badania minęło więc już dużo czasu.
- Zdecydowana większość badanych nie miała przed urodzeniem głuchego dziecka kontaktu z osobami niesłyszącymi (96%). Z pewnością więc nie mała przypadku głuchoty w rodzinie, w najbliższym środowisku i nie była psychicznie przygotowana na taką ewentualność.
- Większość badanych unika jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o zadowolenie z kontaktu z osobami niesłyszącymi i o to, jak czują się wśród niesłyszących. Być może jest to wynikiem braku zdecydowanej postawy względem niesłyszących, a może jest to niechęć do tych osób, której nie chcą wyjawiać.
- Ponad 50% badanych, pytana o szczęście w ostatnich dniach, deklaruje, że czuje się raczej szczęśliwa.



Średnie uzyskane przez grupę badawczą w badaniu drabinką Cantrilla, („najlepsze życie, jakie mogło lub może mi się zdarzyć”), gdzie PUD oznacza okres przed urodzeniem dziecka, zaś OB oznacza obecnie.

Badane osoby oceniają okres przed urodzeniem dziecka gorzej niż chwilę obecną i spodziewają się jeszcze lepszego życia w przyszłości.



Wykres kołowy przedstawia wyniki badania satysfakcji z następujących dziedzin: małżeństwo, okolica, w której Pani żyje, dom lub mieszkanie, w którym Pani żyje, sytuacja finansowa własna i rodziny, własny stan zdrowia, stosunki z kolegami, własne osiągnięcia życiowe, sytuacja w kraju, miejsce pracy/nauki, poziom usług, własna pozycja społeczna, dzieci, perspektywa

na przyszłość, życie seksualne, sposób spędzania wolnego czasu. Możliwe było udzielanie odpowiedzi od 0 (nie dotyczy to mnie) do 6 (krańcowo zadowolona). Przed średnikiem znajduje się przedział punktowy, za średnikiem procent badanych, które się w nim znalazły.

Weryfikacja hipotez

Weryfikacja hipotezy 1 (Im wyższe wykształcenie matki tym wyższe jej PJŻ)

Wyniki testu U Manna-Whitney'a wskazują na brak różnic we wskaźnikach poczucia jakości życia pomiędzy grupami matek ze średnim i wyższym wykształceniem. Nie ma więc podstaw do przyjęcia hipotezy, że osoby z wyższym wykształceniem cechują się wyższym poczuciem jakości życia od osób z wykształceniem średnim. Prezentowane wyniki są zbieżne z opisywanymi przez Czapińskiego⁶, który zaznacza, że we wszystkich badaniach, w których badano korelację między poziomem wykształcenia a miarami szczęścia, stwierdzano małą korelację rzędu 0,10.

Weryfikacja hipotezy 2 (Słyszące matki głuchych dzieci mieszkające w miastach mają wyższe PJŻ niż matki mieszkające na wsiach)

Wyniki testu U Manna-Whitney'a wskazują na brak różnic we wskaźnikach jakości życia pomiędzy grupami matek mieszkających w mieście i na wsi. Nie ma więc podstaw do przyjęcia hipotezy, że matki dzieci głuchych mieszkające w miastach mają wyższe poczucie jakości życia niż matki dzieci głuchych mieszkające na wsi. Miejsce zamieszkania nie różnicuje poczucia jakości życia.

Weryfikacja hipotezy 3

(Mężatki mają wyższe PJŻ od panien, wdów, kobiet w separacji, rozwiedzionych)

Wyniki testu U Manna-Whitney'a wskazują na brak różnic we wskaźnikach jakości życia pomiędzy grupami matek rozwiedzionych i zamężnych. Nie ma więc podstaw do przyjęcia hipotezy, że mężatki mają wyższe poczucie jakości życia od kobiet rozwiedzionych. Wynik ten jest niezgodny z wynikami, o których wspomina Argyle: „w sondażach Eurobarometru, przeprowadzonych w latach 1975–1979 w 16 krajach, stwierdzono wyraźne różnice między osobami

⁶ *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Warszawa 2005, s. 169.

o różnym stanie cywilnym”⁷. W pracy tego autora małżeństwo jest wymieniane jako to źródło szczęścia, które trudno zignorować i którego wpływ na poczucie szczęścia jest najsilniejszy.

Weryfikacja hipotezy 4 (Im młodsza jest słysząca matka głuchego dziecka, tym gorsze ma PJŻ)

Obliczony współczynnik R-Spearmana okazał się istotny statystycznie dla pary zmiennych wiek i zadowolenie z komunikacji z dzieckiem i wyniósł 0,309. Obliczony współczynnik determinacji R² wynosi 0,09 co oznacza, iż zmienna wiek matki odpowiada za około 9% zmienności zmiennej zadowolenie z komunikacji z dzieckiem.

Weryfikacja hipotezy 5 (Im młodszy wiek dziecka, w którym zdiagnozowano głuchotę, tym wyższe PJŻ jego matki)

Wyniki testu ANOVA rang Kruskala-Wallisa wskazują na brak istotnych różnic pod względem wszystkich zmiennych pomiędzy porównywanymi grupami.

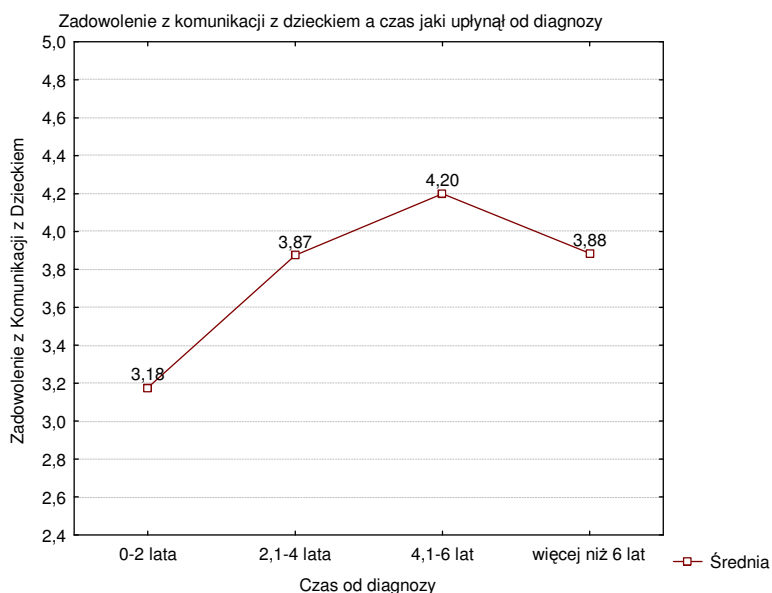
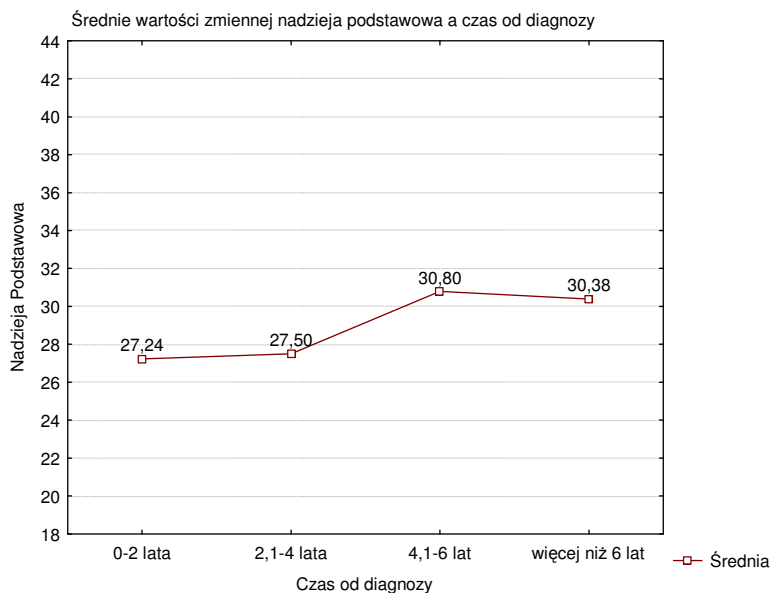
Weryfikacja hipotezy 6 (Im więcej czasu upłynęło od diagnozy uszkodzenia słuchu, tym wyższe PJŻ u matki)

Wyniki testu ANOVA rang Kruskala-Wallisa dla zmiennej nadzieja podstawowa ($p=0,04$) wskazują na istnienie różnic pod względem zmiennej nadzieja podstawowa w porównywanych grupach. W celu określenia kierunku różnic stworzono wykres średnich wartości zmiennej nadzieja podstawowa. Najwyższy wynik w zmiennej nadzieja podstawowa osiągają kobiety, które diagnozę poznały od 4 do 6 lat temu. Wraz z upływem czasu od diagnozy wynik w zmiennej nadzieja podstawowa rośnie, by nieznacznie zmaleć po upływie 6 lat od diagnozy.

Po pierwsze, występują opisane już różnice pod względem nadziei podstawowej pomiędzy grupami 0–2 lata od diagnozy i powyżej 6 lat od diagnozy (w grupie powyżej 6 lat nadzieja podstawowa jest wyższa niż w grupie 0–2 lata).

⁷ M. Argyle, *Przyczyny i korelaty szczęścia*, w: red. J. Czapiński, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Warszawa 2005, s. 179.

Po drugie, występują różnice pod względem zmiennej zadowolenie z komunikacji z dzieckiem pomiędzy grupami 0–2 lata od diagnozy i powyżej 6 lat od diagnozy. Kierunek różnic przedstawiono na wykresie.



Weryfikacja hipotezy 7 (Znajomość języka migowego łączy się pozytywnie z PJŻ)

Wyniki testu U Manna-Whitney'a wskazują na brak różnic we wskaźnikach jakości życia pomiędzy grupami matek znających język migowy i nie znających języka migowego. Nie ma więc podstaw do przyjęcia hipotezy, że matki znające język migowy mają wyższe poczucie jakości życia niż matki nieznające języka migowego.

Przeprowadzone badania pozwalają sformułować następujące wnioski:

- 1) Nie ma związku między poczuciem jakości życia słyszących matek głuchych dzieci a ich wykształceniem, miejscem zamieszkania, stanem cywilnym, wiekiem. Zmienne socjodemograficzne są słabym predyktorem poczucia jakości życia.
- 2) Wraz z upływem czasu od diagnozy uszkodzenia słuchu u dziecka wzrasta poczucie jakości życia jego słyszającej matki. Z upływem czasu od diagnozy rośnie poziom zadowolenia z komunikacji z głuchym dzieckiem, a także zmienna zwana nadzieją podstawową, które są wskaźnikami poczucia jakości życia.
- 3) Wiek matki odpowiada za około 9% zmienności zmiennej zadowolenie z komunikacji z dzieckiem, która jest wskaźnikiem poczucia jakości życia.

Interpretacja wyników badań

Pierwsze trzy hipotezy dotyczą wpływu zmiennych socjodemograficznych na poczucie jakości życia. Żadna z nich nie została w badaniach potwierdzona. Okazuje się bowiem, że poczucia jakości życia nie różnicuje ani wykształcenie, ani miejsce zamieszkania (miasto – wieś), ani stan cywilny.

Być może brak anonimowości na wsi pomaga matkom w odnalezieniu wsparcia w trudnej dla nich sytuacji życiowej, jaką jest usłyszenie diagnozy swego dziecka. Niepotwierdzenie hipotezy o związku małżeńskim jako predyktorze jakości życia każe przyjrzeć się jeszcze raz definicji kobiety rozwiedzionej — nie powinno się bowiem traktować jej jako osoby pokrzywdzonej przez los, ale jako kobietę, która była nieszczęśliwa, gdy była w małżeństwie, więc po rozwodzie jej PJŻ mogło wzrosnąć. Najprawdopodobniej różnice

można by zaobserwować między mężatkami a kobietami samotnymi, bądź między mężatkami a wdowami, bowiem śmierć współmałżonka to wydarzenie oceniane jako najwyższy stresor (np. Skala stresu Holmesa i Rahe — Social Readjustment Rating Scale: różnym wydarzeniom wymagającym przystosowania przypisano wartości punktowe; śmierci współmałżonka, jednemu z nasilniejszych stresów, przypisano wartość 100 punktów).

Hipoteza piąta dotyczyła zależności między wiekiem dziecka, w którym nastąpiła diagnoza głuchoty, a poczuciem jakości życia matki. Hipoteza nie potwierdziła się. Tymczasem, obiektywnie rzecz ujmując, moment diagnozy jest niezwykle ważny dla dobrostanu diady jaką jest matka i dziecko. Im dłuższy okres życia w niewiedzy o głuchocie dziecka, tym łatwiej o zaprzepaszczenie momentu, gdy dziecko wykazuje największą gotowość nauczania się migania, mówienia, tym dłużej dziecko wzrasta bez żadnego języka, zwiększa się prawdopodobieństwo wystąpienia negatywnych konsekwencji takiego stanu rzeczy. Im wcześniej matka pozna prawdę, tym szybciej się z tą prawdą oswoi, szybciej zakończy okres żałoby, szybciej nawiąże ze swoim dzieckiem na nowo kontakt — aby był taki, jak w okresie sprzed diagnozy, gdy matka nie wiedziała, że dziecko nie słyszy. Wyniki badań wskazują jednak na inne podejście badanych kobiet. Być może diagnoza odbiera im resztki nadziei, że dziecko jest zdrowe. Wiemy przecież, że często dzieci niesłyszące początkowo zachowują się „normalnie” — gaworzą, nawiązują silną relację z matką, tzw. komunikację przedstawną. Być może matka, widząc, że jednak dziecko może mieć jakiś problem (z komunikacji nie wyłania się jako element wiodący mowa), stara się negować problem, nie dopuszczać do siebie złych myśli, żyje nadzieją, że jednak los okaże się łaskawy. Diagnoza odbiera tę nadzieję, wymusza jakieś działania, wprowadzanie w życie zmian. Być może więc korzyści z dłuższej niewiedzy o stanie rzeczy, dłuższy czas w jakim matka pozbawiona jest świadomości, że jej macierzyństwo będzie inne niż zakładała, przeważają nad korzyściami z wczesnej diagnozy, o jakich myślałam. Unikowy styl radzenia sobie z problemem jest być może korzystniejszy niż szybka konfrontacja z problemem i zadaniowy styl radzenia sobie z nim.

Szósta hipoteza brzmiała: Im więcej czasu upłynęło od diagnozy uszkodzenia słuchu, tym wyższe poczucie jakości życia u matki. Odnotowano istnienie zależności pomiędzy latami, które upłynęły od diagnozy, a poczuciem

jakości życia. W grupie matek, u których od diagnozy upłynęło więcej niż 6 lat nadzieja podstawowa jest wyższa niż w grupie 0–2 lata od diagnozy. Także zadowolenie z komunikacji jest wyższe w grupie powyżej 6 lat od diagnozy niż w grupie 0–2 lata od diagnozy. Im więcej lat upłynęło od diagnozy, tym poczucie jakości życia jest większe. Czas leczy rany, a perspektywa czasowa zmienia z pewnością sposób postrzegania wydarzeń. Z czasem następować może lepsze przystosowanie do nowej sytuacji, zwiększać się wiedza matki na temat zjawiska głuchoty, a także pojawiać się mogą efekty rehabilitacji.

Również siódma hipoteza nie została potwierdzona w badaniach. Okazało się bowiem, że znajomość języka migowego nie łączy się pozytywnie z poczuciem jakości życia. Podobnie jak brak potwierdzenia hipotezy piątej, można ten wynik interpretować jako unikowy styl radzenia sobie z problemami, negowanie potrzeby nauczania się języka migowego. Trudno bowiem nie zgadzać się z poglądem, że matka powinna uczyć się języka migowego. Jest to kolejna z form kontaktu z własnym dzieckiem, naturalna dla tego dziecka, jest to także przejaw akceptacji własnego dziecka, krok w kierunku przyjęcia tożsamości jako matki głuchego dziecka. Brak zaś komunikacji za pomocą języka migowego wskazywać może na przerzucanie konieczności dostosowywania się w komunikacji na dziecko, negację głuchoty dziecka⁸.

Wysokie poczucie jakości życia przy braku komunikacji za pomocą języka migowego w przypadku badanych matek oznaczać by także mogło nieuświadomioną niekompetencję. Najbardziej prawdopodobnym wyjaśnieniem uzyskanego wyniku jest jednak próba negacji problemu. Z podobnym problemem spotkała się P. Kaweczyńska, która opisuje na łamach „Świata Ciszy” problem nauki języka migowego wśród słyszących rodziców głuchych dzieci. Kursy, które są organizowane dla nich nieodpłatnie, w miejscu zamieszkania — mimo wymienionych powodów nie cieszą się dużą popularnością. Przychodzą raczej osoby pracujące z takimi dziećmi, jednak niebędące ich rodzicami⁹. Widocznie więc nauka języka migowego i komunikowanie się za jego pomocą może dla niektórych rodziców być zbyt zagrażające i wolą unikać tej formy komunikacji.

⁸ M. Zalewska, *Psychologiczne aspekty stwierdzenia głuchoty u dziecka*, w: Wybrane problemy psychologicznej diagnozy zaburzeń rozwoju u dzieci, red. J. Rola, Warszawa, 1998.

⁹ P. Kaweczyńska, *Rodzice dziecka z wadą słuchu a język migowy*, w: „Świat Ciszy”, 2001, nr 1, s. 23.

Postawiono także hipotezę głoszącą, że im młodsza jest słysząca matka głuchego dziecka, tym gorsze ma poczucie jakości życia. Okazało się, że wiek łączy się pozytywnie z zadowoleniem z komunikacji z dzieckiem. Wiek matki odpowiada za około 9% zmienności zmiennej zadowolenie z komunikacji z dzieckiem. Bez względu na sposób komunikacji z czasem rośnie zadowolenie z niej, łatwiej o akceptację dziecka, metod porozumiewania się z nim. Następuje weryfikacja metody, jaką matka wybrała do kontaktu z dzieckiem, z czasem łatwiej też o wykształcenie więzi między matką a dzieckiem, która często w momencie diagnozy zostaje zachwiana. Wynik tłumaczyć można także rosnącymi kompetencjami językowymi matki jeśli chodzi o kontakt z dzieckiem, a także po prostu dłuższym czasem jaki matka i dziecko są razem — w związku z tym uczą się siebie, rozumieją się lepiej. Gdy mamy z kimś dłużej kontakt, bardziej go lubimy, rozumiemy, wydaje nam się bardziej podobny do nas niż przy sporadycznym kontakcie. Z czasem następuje także adaptacja do sytuacji.

Właśnie teoria adaptacji okazuje się niezbędna przy analizie zaprezentowanych wyników.

Wraz ze zmianą warunków życia, zmieniają się kryteria, z którymi porównuje się stan obecny, w związku z tym bilans doświadczeń emocjonalnych i ocen pozostaje podobny do tego sprzed zmiany. Kontekst (kryteria porównań) zmienia się wraz ze zmianą sytuacji tak, iż wszelkie rozbieżności między stanem aktualnym i kryteriami pozostają w dłuższej perspektywie czasowej względnie stałe. Ponieważ kolejne doświadczenia zmieniają kontekst oceny, wraz z trwaniem lub powtarzaniem się tracą swoją wyrazistość, zmieniają się z figury w tło. Z upływem czasu ludzie przyzwyczajają się (adaptują) zarówno do dobrych, jak i złych rzeczy i to sprawia, że warunki, w jakich się na dłużej znaleźli, przestają wpływać na ich dobrostan psychiczny. Piszą o tym np. Headey i Wearing, Diner, Sandvik, Seidlitz i Diener, Costa, McCrae i Zonderman, Diener, Lucas, Oishi¹⁰. Obrazowo przedstawia to hipoteza hedonistycznego młyna: „(ang. *hedonic treadmill*; Brickman i Campbell, 1971). Jakkolwiek zmieni się twoje życie, zmieniają się też odpowiednio kryteria, z którymi porównujesz stan obecny, i w związku z tym ogólny bilans doświadczeń emocjonalnych oraz ocen pozostaje taki sam jak przed zmianą”¹¹.

¹⁰ Podają za: *Psychologia pozytywna...*, red. J. Czapieński, Warszawa 2005.

¹¹ *Psychologia pozytywna...*, red. J. Czapieński, Warszawa 2005, s. 72.

Teoria adaptacji tłumaczy, dlaczego w obliczu spiętrzonych przeciwności losu ludzie wykazują się ogromną odpornością. Zaprezentowane badania wpisać się mogą w nurt badań nad osobami doświadczającymi nietypowych wyzwań, a mimo to radzącymi sobie z takim doświadczeniem. Stawianie czoła przeciwnościom wymaga wykorzystania sił wewnętrznych.

Ludzie odkrywają takie siły często właśnie w najtrudniejszych sytuacjach, w obliczu problemów. Paradoksalnie kłopoty i sytuacje kryzysowe mogą więc powodować rozwijanie potencjału człowieka. Jak twierdzi M. E. P. Seligmann w *Psychologii pozytywnej*¹²: „Niepożądane zdarzenia często prowadzą do niezwykłego rozwoju, siły i twórczości”. Podobny pogląd prezentują C. D. Ryff i B. Singer, referując, że zjawisku rozwoju w traumie poświęcono ostatnio sporo uwagi, m.in. dzięki pracom autorów takich jak Emmons, Colby i Kaiser, Ickovics i Park, Tedeschi, Calhoun¹³.

Autorzy dokonują podsumowania rozważań na temat dobrostanu, stwierdzając, że dobre i bogate w doświadczenia życie warunkuje nie brak negatywnych doświadczeń, a to, w jaki sposób człowiek radzi sobie z wyzwaniami i trudnościami, jak na nie reaguje i je przekształca. „Gottman, Katz i Hooven (1996) zauważyli, że jedną z najważniejszych rzeczy, jaką rodzice mogą dać dzieciom, jest „nauczenie” ich rozpoznawania, nazywania i komunikowania lęków, frustracji, gniewu i bólu. Tak więc dobrych relacji z innymi i dobrego życia nie osiąga się poprzez uniki czy ucieczkę od tego, co negatywne, lecz na drodze skutecznego radzenia sobie z przeciwnościami — dzięki takim sposobom reagowania i działania, które pogłębiają samowiedzę i sens, wzbogacają więzi społeczne i rozwijają osobistą skuteczność.

W sumie, prowadzone w ciągu ostatnich dziesięciu lat badania empiryczne, w których skupiano się na sześciu podstawowych składnikach dobrostanu, ujawniły ważną prawidłowość: poczucie szczęścia bierze się z czynnego stawiania czoła wyzwaniom, komplikacjom, trudnościom, a nie z błogiego, wolnego od konfliktów żeglowania przez życie. Ci, którzy pragną posunąć naprzód badania nad mocnymi stronami człowieka, muszą uznać ową dialektykę bólu i przyjemności — tego, co szlachetne i inspirujące oraz tego, co bolesne,

¹² *Psychologia pozytywna...*, red. J. Czapieński, Warszawa 2005, s. 19.

¹³ C. D. Ryff, B. Singer, *Paradoksy kondycji ludzkiej: dobrostan i zdrowie na drodze ku śmierci*, w: *Psychologia pozytywna...*, red. J. Czapieński, Warszawa 2005, s. 155.

upokarzające i co prowadzi do rozpacz. Szczęście człowieka jest w swej istocie funkcją spotkania tych dwóch sfer”¹⁴.

Uzyskane w badaniach wyniki są dość zadowalające i optymistyczne. Skłaniają do ponownej refleksji nad różnicami między obiektywną sytuacją a jej subiektywnym postrzeganiem. Wydaje się, że sposób spostrzegania świata ma o wiele większy wpływ na poczucie szczęścia niż obiektywne warunki. Żadne z obiektywnych warunków życia czy doświadczeń życiowych badanych kobiet (w tym głuchota dziecka) nie mają bezpośredniego wpływu na ich poczucie jakości życia. Potrzeba więc odejść od wiktymologii na rzecz podejścia prezentowanego przez Johna Milтона, który stwierdził, że człowiek może zrobić z piekła niebo lub z nieba piekło.

Bibliografia

- D. Bouvet, *Mowa dziecka. wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, Warszawa 1996.
- J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa, 2003.
- Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Warszawa 2005.
- R. Derbis, *Doświadczenie codzienności. Poczucie jakości życia, swoboda działania, odpowiedzialność, wartości osób bezrobotnych*, Częstochowa 2000.
- P. Kaweczyńska, *Rodzice dziecka z wadą słuchu a język migowy*, w: „Świat Ciszy”, 2001, nr 1.
- S. Kowalik, *Pomiar jakości życia — kontrowersje teoretyczne*, w: *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo oraz bezrobotnych*, red. A. Bańka, R. Derbis, Poznań – Częstochowa 1995.
- A. Stanisław, *Przystępny kurs statystyki z zastosowaniem STATISTIKA PL na przykładach z medycyny*, Tom 1, Statystyki podstawowe, StatSoft, Kraków 2006.
- J. Trzebiński, M. Zięba, *Kwestionariusz Nadziei Podstawowej – BHI – 12. Podręcznik*, Warszawa 2003.

¹⁴ C. D. Ryff, B. Singer, *Paradoksy kondycji ludzkiej: dobrostan i zdrowie na drodze ku śmierci*, w: *Psychologia pozytywna...*, red. J. Czapiński, Warszawa 2005, s. 157.

M. Zalewska, *Psychologiczne aspekty stwierdzenia głuchoty u dziecka*, w: *Wybrane problemy psychologicznej diagnozy zaburzeń rozwoju u dzieci*, red. J. Rola, Warszawa 1998.

M. Zalewska, *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą. Psychiczne mechanizmy zaburzeń rozwoju tożsamości dziecka głuchego i dziecka z opóźnionym rozwojem mowy*, Warszawa 1998.

M. Zalewska, *Pomoc psychologiczna słyszącym rodzicom dziecka głuchego*, w: *Współczesne kierunki wczesnej diagnozy i wczesnej rewalidacji dziecka z wadą słuchu*, red. H. Siedlecka i E. Kulczycka, Warszawa 2000.

Rola języka migowego w kształtowaniu tożsamości Głuchych w Polsce

Istnienie języka migowego jest bardzo ważnym przyczynkiem do dyskusji pomiędzy środowiskiem głuchych i słyszących. Jest też bardzo silnym argumentem deprecjacji społeczności Głuchych przez społeczność słyszących nie tylko w Polsce.

Przyczyną takiego stanu rzeczy jest zgoła różne podejście do problemu głuchoty przez dwie społeczności: większościową — słyszących i mniejszościową — głuchych. Podejście większości słyszącej charakteryzuje się traktowaniem głuchoty jako ułomności, jako choroby, którą trzeba wyleczyć. Co wynika z takiego podejścia?

Głuchego trzeba nauczyć funkcjonowania zgodnie z ogólnie przyjętymi zasadami komunikacji międzyludzkiej, czyli trzeba nauczyć go mowy fonicznej. Konsekwencją takiego rozumowania jest stwierdzenie: jeśli głuchy zacznie mówić, już nie będzie głuchy.

Ponieważ rzeczywistość uczy, że głuchota rzadko kiedy jest wyleczalna, nawet w dobie implantów ślimakowych, pojawia się pytanie: czy rzeczywiście słusznym jest zmuszanie głuchego, aby za wszelką cenę funkcjonował, jak słyszący?

Społeczność Głuchych traktuje głuchotę jako formę identyfikacji: „jestem głuchy tak, jak inni Głusi; jestem inny, ale nie chory, widzę, chodzę, mogę funkcjonować równie dobrze jak słyszący, muszę się tylko nauczyć, jak, nie słysząc, funkcjonować w otaczającym mnie świecie”.

Głuchota nie przeszkadza głuchym czuć się pełnowartościowymi członkami społeczności lokalnej czy narodowej. Mogą dać jej wiele na swoją miarę. W żadnym wypadku nie muszą być zależni od kogokolwiek. Trzeba ich

tylko wyposażać w narzędzie do zdobywania informacji i nauczyć się nim posługiwać.

Dla osoby głuchej język migowy jest tak naturalną formą komunikacji, jak dla osoby słyszającej język foniczny, pod warunkiem, że otoczenie dostrzega potrzeby komunikacyjne takiej osoby i zechce podjąć trud komunikowania się z głuchym dzieckiem w języku jemu dostępnym.

Podstawowym argumentem słyszących przeciwko językowi migowemu jest fakt jego nienaturalności. Traktują go jako zbiór skonwencjonalizowanych gestów, który nie posiada żadnych reguł gramatycznych. Odmawiają mu prawa do określenia „język”, mówiąc o nim: „mowa migowa”. Takie podejście wynika w dużej mierze z braku wiedzy na temat społeczności Głuchych i jej języka i opierania się na pseudonaukowych teoriach wygodnych z punktu widzenia większości.

Badania prowadzone nad wieloma językami migowymi na świecie wykazały, że naturalne języki migowe posiadają własny słownik i zespół norm gramatycznych, tak samo jak wszystkie języki naturalne na świecie.

Język migowy powstał spontanicznie we wspólnocie głuchych, nie wymyślił go żaden słyszący. Dzięki istnieniu społeczności Głuchych jest przekazywany z pokolenia na pokolenie. Tak, jak wszystkie języki naturalne, podlega zmianom i ewolucji. Nie jest podobny do języka narodowego większości słyszących, ponieważ powstawał w odmiennych warunkach, ale z racji bliskiego współistnienia przenika elementami języka fonicznego.

Osoba głucha nie różni się od innych tak długo, aż nie zacznie się komunikować, to język migowy zdradza jej odmienność.

Dla narodowej społeczności Głuchych jej język jest elementem identyfikującym przynależność do tej wspólnoty. Oznacza zgodę na bycie po prostu głuchym. I tutaj objawia się różnica pomiędzy słyszącą większością a głuchą mniejszością. Język migowy, który dla Głuchych jest wartością, dla słyszących jest stygmatem kalectwa.

„Mój język to ja” — stwierdza krótko i dobitnie dr Barbara Kannapell, niesłyszająca socjolog z Uniwersytetu Gallaudeta. Odkąd stała się świadoma własnej odrębności językowej, zaczęła postrzegać język migowy jako kluczowy dla tożsamości społecznej Głuchych. „Odrzucić język migowy oznacza odrzucić Głuchych... gdyż jest szczególnym wytworem Głuchych jako społeczności... to

jedyna rzecz, która należy wyłącznie do nas". Pod wpływem tych rozważań założyła w 1972 roku Deaf Pride — organizację, której zadaniem jest podnoszenie świadomości własnej odrębności wśród ludzi Głuchych. „Od kiedy zrozumiałam, że ASL jest moim językiem (my native language), rozwinęło się we mnie silne poczucie tożsamości jako osoby Głuchej oraz o wiele bardziej pozytywny wizerunek samej siebie”.¹

*Tożsamość jest jednym z ważnych pojęć filozoficznych, psychologicznych i socjologicznych. Na gruncie filozofii rozważa się pojęcie tożsamości osobowej oraz tożsamości zbiorowej, które są ze sobą powiązane, ponieważ każdy człowiek należy do jakiejś zbiorowości.*²

Tożsamość społeczna, której część stanowi tożsamość kulturowa, jest nadawana i musi być potwierdzana społecznie („jesteśmy tym, za kogo nas uważają”). Z drugiej strony tożsamość jako koncepcja siebie jest konstruowana przez jednostkę, a więc każdy musi sam dokonać identyfikacji z wybranym wzorem kultury, tradycji i języka. Uczestnictwo w danej kulturze jest dobrowolne.

W szczególnej sytuacji znajdują się mniejszości kulturowe, zwłaszcza diasporowe, jak Głusi. „Tożsamość mniejszości w dużym stopniu kształtuje się pod wpływem kontaktów z kulturą większościową.” Dużo zależy od tego, jaki stosunek prezentuje dominująca większość wobec członków kulturowej mniejszości. „Relatywnie niższa pozycja kultury mniejszościowej ma swoje odzwierciedlenie w niższym wartościowaniu języka, (...) obyczajów, w niższej ocenie samego siebie”.³

Aby wykazać społecznotwórczą rolę języka migowego dla głuchych Polaków postanowiliśmy nawiązać do definicji funkcji socjalizującej i kulturotwórczej języka zamieszczonej w *Kompendium wiedzy o języku polskim*:

„Wszystkie teksty powstałe w przeszłości i tworzone nadal w danym języku składają się na ogół działań językowych danej społeczności.

¹ J. R. Gannon, *Deaf Heritage: A Narrative History of Deaf America*, Silver Spring 1981, Md.: National Association of the Deaf, s. 372.

² L. Kołakowski, *O tożsamości zbiorowej*, w: *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Kraków 1999, s. 156–168.

³ A. Sadowski, *Tożsamość mniejszości a kultura większościowa. Na przykładzie badań wśród białoruskiej mniejszości w Polsce*, w: *Pogranicze z Niemcami a inne pogranicza Polski*, red. Z. Kurcz, Wrocław 1999, s. 211–226.

Funkcja socjalizująca czyli funkcja jednoczenia członków określonej społeczności językowej polega na wyodrębnianiu i konsolidowaniu grup społecznych (plemion, narodów) wokół jednego języka. Język traktowany jest tu jako wspólne narzędzie komunikacji, wspólnota doświadczeń, ocen, wartości oraz wspólnota widzenia i interpretowania świata.

Funkcja ta odgrywa ogromną rolę w czasach, kiedy zagrożona jest tożsamość narodu, jego trwanie (historia Polski, zabory)”.

Polski język migowy istnieje od 200 lat. Powstał w społeczności Głuchych, która rozwijała się wokół pierwszej w Polsce szkoły dla głuchych — Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych. Utworzenie takiej szkoły było pierwszym pretekstem do zebrania głuchych razem, w jednym miejscu; wtedy zaczęli oni tworzyć podwaliny swojej wspólnoty.

Na co dzień nie zdajemy sobie sprawy z tego, w jak komfortowej sytuacji jest dziecko głuchych rodziców, które rodzi się w świecie pełnym akceptacji i natychmiast jest włączane do społeczności — niesłyszących. W o wiele trudniejszej sytuacji znajdują się dzieci głuche słyszących rodziców i dzieci słyszące głuchych rodziców (CODA). Nasza tożsamość kulturowa tworzy się poprzez nakładanie się wpływów różnych grup społecznych, z którymi się identyfikujemy. Jeśli te wpływy są zbieżne to wzmacniają się wzajemnie, dzięki czemu nasza identyfikacja z daną kulturą jest kompletna. Jeśli wpływy te są sprzeczne, wówczas tworzy się dysonans kulturowy, co powoduje, że trudno nam wykształcić spójną tożsamość.

Każdy człowiek potrzebuje akceptacji i poczucia przynależności do jakiejś wspólnoty, to jest podstawa jego późniejszych powodzeń lub niepowodzeń życiowych. W wieku dojrzewania młodzież potrzebuje uczestnictwa pełnego w życiu grupy; czy tak zwana integracja zapewnia jej to uczestnictwo?

W szkołach dla głuchych, paradoksalnie, pracuje niewielu nauczycieli, którzy dobrze znają naturalny język migowy, dlatego nauczyciel ze znajomością PJM cieszy się autorytetem wśród dzieci, bo można się z nim dogadać. Każdy nowy uczeń wchodzący w społeczność szkolną uczy się języka. Wielu uczniów, którzy przeszli przez doświadczenia szkoły masowej przyznaje, że dopiero w szkole dla głuchych poczuł się na swoim miejscu, są tacy sami, jak pozostali.

Tu są w pełni zaakceptowani tacy, jacy są. W szkole uczą się języka większości — języka polskiego jako drugiego języka — stają się dwujęzyczni.

Ida Kurcz twierdzi, że o dwujęzyczności pełnej możemy mówić, kiedy kompetencja w obu językach jest rozwinięta w mowie i piśmie. Najlepsze efekty osiąga się, kiedy dziecko wynosi z domu L1 (język pierwszy) — w przypadku dziecka głuchego jest to język migowy — i ma on wysoki prestiż społeczny. Kiedy nauczyciele w szkole podtrzymują ten prestiż, dziecko ceni swój L1. Oczywiście, dziecko, szkoła i rodzice są zainteresowani nabyciem umiejętności w L2 (drugim języku). Efekty nauki L2 (w tym wypadku polskiego), podobnie jak pogłębiona wiedza o L1, zależą od motywacji. Negatywna motywacja może opóźnić proces przymusowego uczenia się języka obcego. Ma ona miejsce, kiedy dziecko doświadcza dyskryminacji swojego języka⁴.

Społeczność Głuchych jest ciągle zagrożona, ponieważ słyszący nie widzą wartości w ich wspólnocie i języku, doceniają tylko wartość swojej społeczności, do której głusi często nie mają dostępu.

W polskich kinach wyłącznie zagraniczne filmy wyświetlane są z napisami, ani jeden film polskiej produkcji nie miał kinowej emisji z napisami.

„Funkcja kulturotwórcza (zwana też akumulatywną) polega na gromadzeniu i przechowywaniu wiedzy, świata wartości, doświadczeń pokoleń i przekazywaniu tego kolejnym pokoleniom. Funkcję tę pełnią wszystkie wypowiedzi zapisane w danym języku czy też przechowywane w pamięci użytkowników języka np. opowieści ludowe, przysłowia. Ogół wypowiedzi powstałych w danym języku jest więc skarbnicą wiedzy o życiu i historii, obyczajach i kulturze danego narodu. Jest świadectwem istnienia i trwania społeczności językowej.”

Pojęcie językowego obrazu świata (*Weltanschauung*) zostało wprowadzone przez Wilhelma von Humboldta i jest najbardziej wyrazistym sposobem kreowania przez język tożsamości o charakterze kulturowym. Dzięki analizie różnych warstw leksykalnych można opisać kształt takiego językowego obrazu świata związanego z określonym językiem.

Język jest przez wielu traktowany jako najważniejsze dobro kultury, samo jej serce.

⁴ F. Genesee, *Learning through two languages*, w: „Studies of immersion and bilingual education”, New York 1987.

Tak samo mówią o języku migowym Głusi na całym świecie. Dlatego powstały teatry, w których głusi aktorzy migają, a ich kwestie są tłumaczone przez lektorów. Dlatego w Berlinie odbywa się co roku festiwal języka migowego. Na światowych zjazdach Głusi podkreślają potrzebę walki o język migowy, o prawo każdego głuchego dziecka do nauki w języku migowym. Podkreślają, że bez języka migowego ich diaspora przestanie istnieć.

Dlatego tworzą literaturę o głuchych, ich historii i drodze do wyzwolenia z zależności od słyszących, którzy zawsze wiedzą lepiej. Nie izolują się, uczestniczą w kulturze społeczeństw i narodów, w których przyszło im żyć, ale czy ktoś to dostrzega?

Podsumowanie

- ✓ Aby słyszący zrozumieli głuchych, konieczna jest zmiana w postrzeganiu głuchoty nie jako choroby, ale jako potrzeby odmiennej komunikacji.
- ✓ Dla Głuchych język migowy nie jest stygmatem, ale elementem identyfikacji kulturowej i społecznej.
- ✓ PJM jest naturalną formą komunikacji dla głuchych, jedyną całkowicie dostępną, dlatego w nim mogą najpełniej wyrazić siebie.
- ✓ PJM jest językiem naturalnym, posiada wszystkie cechy języka naturalnego, w odróżnieniu od SJM, który jest językiem sztucznym, stworzonym przez większość słyszącą na gramatycznej bazie języka większości.
- ✓ Aby głuche dziecko nauczyło się języka większości, musi najpierw doświadczyć akceptacji dla swojego języka.
- ✓ PJM jest czynnikiem silnie integrującym społeczność głuchych i jednocześnie dającym szansę na poznanie kultury i języka większości, nie można uczyć nieznanego przez nieznanego.

Bibliografia

- D. Bouvet, *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, Warszawa 1996.
- M. Bryndal, *Koncepcje bilingualnego wychowania dzieci niesłyszących*, w: „Audiofonologia” t. XII, 1998, s. 83–101.
- M. Czajkowska-Kisil, *Język migowy jako przedmiot nauczania w szkole*, w: „Audiofonologia” t. XVI, 2000, s. 59.
- M. Derwojedowa, H. Karaś, D. Kopcińska, *Język Polski — kompendium*, Warszawa 2005.
- Encyklopedia Językoznawstwa Ogólnego*, Wrocław 2003.
- M. A. Farris, *Sign Language Research and Polish Sign Language*, w: „Lingua Posnaniensis” nr 36, 1994, s. 13–36.
- J. R. Gannon, *Deaf Heritage: A Narrative History of Deaf America*, Silver Spring 1981, Md.: National Association of the Deaf, s. 372.
- T. Gałkowski, *Ekologiczne podejście do rehabilitacji dzieci z wadą słuchu*, w: „Biuletyn Audiofonologii” t. I, 1989, nr 1, s. 7–12.
- F. Genesee, *Learning through two language*, w: „Studies of immersion and bilingual education”, 1987.
- L. Kołakowski, *O tożsamości zbiorowej*, w: *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Kraków 1999, s. 156–168.
- O. Sacks, *Zobaczyć głos*, przeł. A. Mataczyński, Poznań 1990.
- A. Sadowski, *Tożsamość mniejszości a kultura większościowa. Na przykładzie badań wśród białoruskiej mniejszości w Polsce*, w: *Pogranicze z Niemcami a inne pogranicza Polski*, red. Z. Kurcz, Wrocław 1999, s. 211–226.
- C. E. Snow, *Dwujęzyczność i przyswajanie języka drugiego*, w: *Psycholingwistyka*, red. J. B. Gleason, N.B. Ratler, Gdańsk 2006.
- E. Szelaąg, *Różnice indywidualne a mózgowo mechanizmy mowy*, w: „Logopedia” nr 23, 1996, s. 215.
- P. Tomaszewski, *Rozwój językowy dziecka głuchego: wnioski do edukacji szkolnej*, w: „Audiofonologia” t. XVI, 2000, s. 21.
- P. Tomaszewski, *Polski Język Migowy — mity i fakty*, w: „Poradnik Językowy”, 2004.
- P. Tomaszewski, *Polski Język Migowy w wychowaniu dwujęzycznym dzieci głuchych*, w: „Studia Pragmalingwistyczne”, 2005.

Regionalizmy w polskim języku migowym

Język migowy jest, w rękach jego mistrzów językiem pięknym i pełnym ekspresji; to język dla którego ani natura, ani sztuka, nie znalazły substytutu umożliwiającego głuchym kontakt między sobą. Ci, którzy nie znają języka migowego, nie potrafią zrozumieć, jak ogromne możliwości daje on niesłyszącym, jak wielki jest jego wpływ na umysły i życie społeczne ludzi pozbawionych słuchu, jego roli jako nośnika myśli do tych, którzy w przeciwnym razie pozostawaliby w ciemności. Nie mogą też zrozumieć przywiązania głuchych do swojego języka. Tak długo, jak na naszej planecie będzie choć dwoje niesłyszących, którzy będą się porozumiewać, język migowy będzie istniał.

J. Schuyler Long

Pojęcie regionalizmu językowego

Według *Słownika Języka Polskiego* „regionalizm to cechy wymowy, forma gramatyczna, wyraz lub konstrukcja składniowa, właściwe mowie pewnego regionu (pewnej okolicy) kraju, niekiedy upowszechnione w języku ogólnym”¹. Według innego źródła — *Szkolnego Słownika Nauki o Języku* — „regionalizm (z łaciny *regionalis* = dotyczący okolicy) to cecha wymowy, wyraz, związek, konstrukcja składniowa właściwe mowie pewnego regionu, niekiedy upowszechniona w języku ogólnym”².

W przeciwieństwie do słownictwa środowiskowego, które nieustannie się zwiększa, wyrazy swoiste dla pewnych obszarów Polski, czyli regionalizmy, stopniowo zanikają. Po pierwsze w niezbyt odległej przeszłości, bo w początkach XX wieku, zamarły dwa podstawowe źródła powstawania regionalizmów. Jedno z nich stanowił utrzymujący się do roku 1918 podział kraju granicami trzech zaborów, który izolował od siebie trzy główne odmiany lokalnej polszczyzny:

¹ *Słownik Języka Polskiego*, Warszawa 1998, s. 32.

² J. Malczewski, *Szkolny Słownik Nauki o Języku*, Warszawa 1997, s. 159.

królewiecką (pod zaborem rosyjskim), galicyjską (pod zaborem austriackim) i wielkopolską (pod zaborem pruskim) oraz prowadził do ich niezależnego rozwoju. Drugie źródło regionalizmów — wpływ gwar ludowych na język miejski — charakterystyczne jeszcze dla okresu międzywojennego, w naszych czasach niemal zupełnie zanikło.

Trzeba pamiętać, że regionalizmy to zwykłe słowa, co najmniej dziewiętnastowieczne, oznaczające często przedmioty, które stopniowo wychodzą z użycia. Oczywiście wyrazy regionalne wycofują się z obiegu stopniowo. Najszybciej wyzbywa się ich młodzież, najdłużej utrzymują się w języku starszego pokolenia. Regionalizmy — zdaniem wielu osób, zwłaszcza wychowanych w środowisku stołecznym — to wyrazy „gorsze” ujawniające prowincjonalność osób, które się nimi posługują. Jest to opinia niesłuszna. Właśnie w lokalnych odmianach polszczyzny zachowało się wiele pięknych wyrazów rodzimych, niepotrzebnie potem wypartych przez pożyczki, jak choćby przechadzka, która ustąpiła miejsca obcemu spacerowi. Regionalizmy ubarwiają język codzienny, który staje się coraz bardziej „znormalizowany”, a przez to pozbawiony jakiegoś indywidualnego piękna. Pełnią też w kontaktach między ludźmi ważną funkcję, którą nazywa się prezentacyjną: niezależne od swej podstawowej treści informują o środowisku terytorialnym, z którego wywodzi się nadawca wypowiedzi, albo o miejscu jego zamieszkania, a czasem nawet o zmiennych kolejach jego losu, jeżeli używa on regionalizmów różnych dzielnic³.

Zróznicowanie regionalne polszczyzny, utrzymujące się przez całe wieki, w wieku XX zaczęło się zacierać. Wpłynęło na to wiele czynników, takich jak upowszechnienie szkoły polskiej po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku, a wraz z nią znajomości polszczyzny literackiej, dalszy postęp w rozwoju oświaty na wsi po drugiej wojnie światowej, wpływ ogólnopolskiej wersji języka mówionego w środkach masowego przekazu (radio, telewizja) oraz przemieszczanie się ludności wiejskiej do miast, spowodowało, że na wsi posługują się gwarą najczęściej osoby starsze.

W polskim języku migowym również występują odmiany regionalne. Rozbiory Polski, w końcu XVIII wieku, spowodowały ograniczenie kontaktów

³ D. Buttle, *Język i my 2. Podręcznik do języka polskiego dla szkół średnich*, Warszawa 1994, s. 67–72.

Polaków znajdujących się w różnych zaborach. Powstałe w XIX wieku w różnych zaborach szkoły dla dzieci niesłyszących stały się źródłem tworzenia odrębnych języków migowych, właściwych tym szkołom. Z tego też względu w każdym z trzech zaborów rozwijał się inny język migowy. Po odzyskaniu niepodległości przez Polskę, okazało się, że na terenie kraju istnieją znaczne różnice dialektalne w języku migowym. Po II wojnie światowej nastąpiły kolejne istotne zmiany. Przesunięcie granic Polski na zachód spowodowało, że pozostało na terenie Polski wielu niesłyszących pochodzenia niemieckiego, posługujących się całkowicie odmiennym językiem migowym. Wszystko to spowodowało, że po II wojnie światowej na obszarze Polski funkcjonowało równolegle kilka języków migowych. Dopiero w latach sześćdziesiątych powołano Komisję Unifikacyjną, a także wydano pierwsze słowniki i podręczniki do nauki języka migowego. Mimo unifikacji znaków nadal w wielu regionach Polski spotykamy odmienne od zunifikowanych znaki migowe, specyficzne dla danego regionu.

Regionalizmy w języku migowym to całkowicie nowy i niepodejmowany dotychczas temat badań. Brak jest jakiegokolwiek literatury, opracowań czy też tekstów źródłowych na ten temat. W praktyce, w codziennym życiu, można spotkać się bardzo często z różnicami regionalnymi w języku migowym. Szczególnie są one widoczne podczas pierwszych miesięcy nauki w szkołach średnich dla niesłyszących.

Celem badawczym niniejszej pracy było odnalezienie znaków polskiego języka migowego mających charakter regionalizmów i porównanie ich ze zunifikowanym polskim językiem migowym. Jednocześnie starałam się ukazać różnice występujące w polskim języku migowym. W celu odnalezienia znaków polskiego języka migowego mających charakter regionalizmów i porównanie ich ze zunifikowanym polskim językiem migowym przeanalizowałam wspólnie z Anią Tyłki 203 regionalizmy pochodzące z następujących regionów: Polski centralnej, Warmii i Mazur, Pomorza, Dolnego Śląska, Raciborza i okolic, Podkarpacia. Regionalizmy te dotyczyły 67 pojęć, w tym 51 rzeczowników, 8 czasowników (bezokoliczników), 7 przymiotników i 1 przysłówka. W oparciu o te badania powstała praca magisterska moja i Ani. Zestawienie wszystkich badanych regionalizmów przedstawiono w tabeli.

Zestawienie i omówienie badanych znaków migowych

Lp.	Pojęcie	C	WM	Pm	Dś	R	Pk	Razem		
1	Autobus	+	+			+	+	4		
2	Badać	+		+				2		
3	Bagaż	+		+				2		
4	Bajka	+	+	+		+		4		
5	Bal	+		+				2		
6	Bałagan		+					1		
7	Bawić			+	(m)	+		2		
8	Benzyna	+	(m)	+	+		+	5		
9	Brak	+		+				2		
10	Całować	+	+	+			+	4		
11	Cebula		+	+			+	3		
12	Chemia			+			+	(m)	2	
13	Ciasny	+		+				2		
14	Cierpieć		+	(m)			+	2		
15	Cytryna	+	+	(m)	+	+	+	6		
16	Czytać	+	(m)				+	2		
17	Data	+	+	+				3		
18	Denerwować	+		+				2		
19	Dług	+	+				+	(m)	3	
20	Dworzec	+		+			+	3		
21	Dyplom	+	+					2		
22	Dziecko	+	+	+	(m)		+	4		
23	Fryzjer	+	+	+		+	+	(m)	5	
24	Gęsty	+		+			+	3		
25	Głodny	+	(m)	+			+	3		
26	Gniew	+						1		
27	Gwarancja	+	(m)	+	+	(m)	+	5		
28	Gwóźdź	+	(m)	+	+		+	4		
29	Herbata	+				+	+	3		
30	Hiszpania	+	+	+			+	4		
31	Holandia	+	(m)	+				2		
32	Jajo	+		+			+	3		
33	Kartofel	+	(dp)		+	(dp)	+	(dp)	4	
34	Kino		+	(dp)		+	(dp)	+	(dp)	4
35	Kłamać		+				+	2		
36	Koszula				+		+	2		
37	Kredyt	+					+	2		
38	Kwas		+	+			+	3		

39	Lalka	+		+				2
40	List	+	+	+		+	+	5
41	Litr	+		+	+		+	4
42	Łakomy	+ (m)					+	2
43	Mąka	+	+		+		+	4
44	Most		+	+		+	+	4
45	Nerwowo	+						1
46	Niespodzianka	+	+				+	3
47	Ogórek						+	1
48	Pantofle		+	+	+	+	+	5
49	Przykro	+	+			+	+	4
50	Puszka		+	+	+			3
51	Rekord		+		+		+	3
52	Renta	+		+				2
53	Sen		+ (m)	+			+	3
54	Sport	+ (m)		+			+	3
55	Spódnica	+	+				+	3
56	Strach	+	+	+			+	4
57	Suchy		+	+				2
58	Szewc	+			+		+	3
59	Szpital		+				+	2
60	Szyć		+	+ (m)			+	3
61	Śliwka	+	+	+			+	4
62	Targ	+	+	+			+	4
63	Trawa	+	+	+	+		+	5
64	Upał	+					+	2
65	Wieś	+ (m)	+ (m)			+	+	4
66	Wiewiórka	+	+		+ (m)		+	4
67	Zakochany (-)	+		+				2
	Razem	49	40	40	13	13	48	203

Objaśnienia do tabelki i opisów znaków:

- C – Polska centralna (Łódź)
 WM – Warmia i Mazury (Olsztyn)
 Pm – Pomorze (Wejherowo)
 DŚ – Dolny Śląsk (Wrocław)
 R – Racibórz i okolice (Górny Śląsk)
 Pd – Podkarpacie (Rzeszów)
 + – stwierdzono regionalizm w języku migowym w tym regionie
 (m) – podobieństwo regionalizmu do znaku zunifikowanego
 (dp) – podobieństwo regionalizmu do pozostałych
 (-) – brak znaku zunifikowanego

Najliczniejszą grupę regionalizmów stwierdzono w centralnej Polsce (49) i na Podkarpaciu (48). Niewiele mniej na Warmii i Mazurach oraz na Pomorzu — po 40 regionalizmów. Na Dolnym Śląsku oraz w Raciborzu i okolicach znacznie mniej, ponieważ tylko po 13 w każdym regionie.

Starałam się również ukazać występujące w Polskim Języku Migowym pewne uniwersalne cechy języka — przejawiające się w występowaniu takich elementów jak regionalizmy.

Po przeanalizowaniu 203 regionalizmów spodziewałam się większego bogactwa i różnorodności oraz ich odmienności, choćby z uwagi na odmienne historyczne wpływy kulturowe w tych regionach. Jednakże od tamtych czasów minęło co najmniej pół wieku.

Moim pragnieniem jest również zarejestrowanie tych elementów języka migowego, które narażone są na wpływy ogólnopolskiego oddziaływania zunifikowanego języka migowego i systemu językowo-migowego lansowanymi w szkolnictwie dla niesłyszących, które mogą w konsekwencji ulegać stopniowemu zanikowi. Wskazanie tych regionalizmów może być poniekąd próbą ich ocalenia od zapomnienia w języku migowym. Dzięki temu ta spuścizna kultury głuchych zostanie, jak mówił K. I. Gałczyński, „ocalona od zapomnienia” dla potomnych na wypadek nieodwracalnych kulturowych zmian w języku migowym w przyszłości.



autobus 1



autobus 2





autobus 3



bajka 1



bajka 2



bajka 3



brak 1



brak 2



ciasny 1



ciasny 2



cytryna 1



cytryna 2



fryzjer 1



fryzjer 2



fryzjer 3



głodny 1



głodny 2



herbata 1



herbata 2



herbata 3



kino 1



kino 2



kino 3



litr 1



litr 2



litr 3



mąka 1



mąka 2



mąka 3



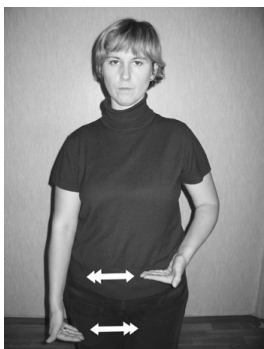
śliwka 1



śliwka 2



spódnica 1



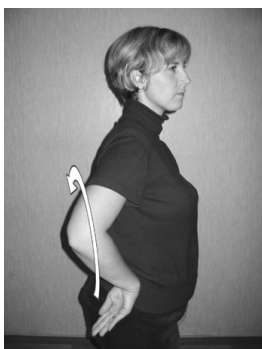
spódnica 2



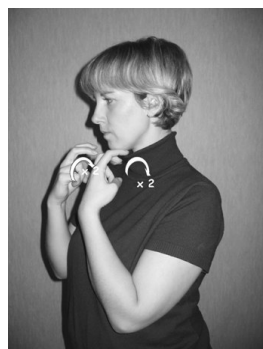
spódnica 3



wiewiórka 1



wiewiórka 2



wiewiórka 3

Żadna inna niepełnosprawność, poza głuchotą, nie powoduje tak silnej tożsamości środowiskowej i językowej. Tożsamość ta opiera się na wspólnym języku, a także odizolowaniu się osób głuchych od osób słyszących. Wielu niesłyszących uważa, że to ludzie słyszący narzucają im, którym językiem mają się porozumiewać. Wymagają od nich uczenia się języka większości, bowiem inaczej nie będą przez nich akceptowani. Tymczasem język migowy jest takim samym pełnowartościowym językiem, jak język osób słyszących. Trzeba jednak zaznaczyć, że integracja osób niesłyszących ze słyszącymi, poza pewnymi wyjątkami, nigdy nie będzie integracją pełną. Tylko wspólnota niesłyszących zapewnia możliwość pełnej samorealizacji, a osoby pełnosprawne powinny stworzyć warunki, aby osoby głuche od wczesnego dzieciństwa mogły przygotować się do życia w obu społecznościach.

Nowe spojrzenia — język polski jako obcy w kulturze i edukacji Głuchych — Głusi i ich języki obce

Tytułem wstępu

Aby wyłożyć tezy zawarte poniżej, sprecyzowania wymaga kilka słów zawartych w tytule.

Po pierwsze — kogo mam na myśli używając słowa „Głusi”? W moim rozumieniu są to ludzie, którzy nie mogą przyswoić fonicznego języka ojczystego w sposób naturalny. Tu słowo *naturalny* podąża za wykładnią definicji języków naturalnych i ich akwizycji¹, podkreślając komunikacyjne i nieskrępowane nabywanie języka w naturalnych sytuacjach (przy pomocy zmysłu dominującego). W tym kontekście wyraźnie odgradzam się od medycznego i defektologicznego widzenia osoby Głuchej. Osobą Głuchą jest osoba, która przyswaja i rozwija język za pomocą wzroku, bez względu na poziom ubytku słuchu, zdolności językowych, środowisko rodzinne czy uwarunkowania edukacyjne i bez względu na poziom mowy fonicznej preferuje kontakt w języku migowym. Nie leży w granicach mojego wystąpienia udowadnianie, iż język migowy jest językiem naturalnym. Badacze języków migowych (tu: szczególnie American Sign Language) podkreślają jednak, że choć dowodów takich dostarczono blisko 50 lat temu², to w wielu krajach świata wciąż świadomość tych faktów nie jest ukształtowana, a dyskusje podejmowane w kierunku uznania pełnoprawności języków migowych zaczynają się wciąż od debaty: czy język migowy jest naturalnym,

¹ K. Polański (red.), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław 2003.

prawdziwym językiem. Uznaję język migowy, a tu w szczególności Polski Język Migowy (PJM) za język.

Ponadto w sformułowaniu *Głuchy* (poprzez pisownię słowa „Głuchy” dużą literą) ortograficznie zaznaczam również wynikającą z języka przynależność kulturową oraz poczucie tożsamości.

Po drugie, pragnę zaznaczyć, że spojrzenie na język ojczysty jako obcy w edukacji Głuchych nie jest nowe. Dowodów na konieczność takiego ujęcia dostarczyli naukowcy Eduard Klima i Ursula Bellugi³ wychodząc od spostrzeżenia, że błędy Głuchych i osób obcojęzycznych posiadają te same, podobne uwarunkowania. Spojrzenie takie nie jest obce również w naszym kraju, czego dowodem z jednej strony jest wykorzystywanie przez surdopedagogów podręczników i ćwiczeń przygotowanych dla obcokrajowców. Ci jednak zwracają uwagę na to, iż będąc kompetentnymi użytkownikami języka polskiego potrafią wskazać uczniom właściwe rozwiązania zadań, prawidłowe użycia języka polskiego, lecz nie posiadają wystarczającej wiedzy glottodydaktycznej, by opisać uczniom zasady rządzące językiem polskim (np. związane z rekcją czasownikową, przyimkową...). Z drugiej strony zainteresowanie takim spojrzeniem wykazują ludzie nauki, szczególnie glottodydaktycy. Połączenia wiedzy i doświadczeń obu tych grup zawodowych wymaga wypracowania metod edukacyjnych, a przede wszystkim przygotowania gruntu pod zmianę spojrzenia na edukację Głuchych w środowisku nie tylko surdopedagogów.

Po trzecie — czy trafne jest zawarte w tytule określenie *język obcy*? Głusi licealiści w trakcie przypadkowej rozmowy zaprotestowali przeciw temu określeniu. Argumentowali, że opanowali ten język ogromnym wysiłkiem wieloletniej pracy w stopniu umożliwiającym im korzystanie ze źródeł pisanych w języku polskim, wypowiadanie się w tym języku, zdawanie egzaminów (w tym matury). W związku z powyższym niesprawiedliwym jest określanie języka polskiego jako obcego. Trzeba im przyznać rację i hołd za tak duży wysiłek i uznać, że poprzez stopień zżycia się ich z tym językiem polszczyzna przestała być obca. językoznawczo trafniejszym określeniem w tym przypadku staje się pojęcie *języka drugiego*. Z drugiej jednak strony za obcością języka polskiego przemawiają dwa

² H. der Hulst, A. van Mills, *Issues in sign linguistics: Phonetic, phonology and morpho-syntax*, w: *Lingua. International Review of General Linguistics*, red. J. M. Anderson, E.C. Garcia, N.V. Smith, Elsevier 1996.

³ E. Klima, U. Bellugi, *The signs of language*, Londyn 1979.

fakty: po pierwsze ci sami ludzie zapytani o to, w którym języku lubią swobodnie porozumiewać się, odpowiadali: w języku migowym, wskazując tym samym na pierwszeństwo języków w ich dwujęzycznym świecie. Po drugie zaś z punktu widzenia glottodydaktycznego nie ma tu wątpliwości: jeśli dany język został przyswojony z wysiłkiem, poprzez naukę (a nie naturalną akwizycję językową), to jest to język obcy.

Dla mnie osobiście za użyciem terminu „język obcy” przemawia fakt przejrzystości tego terminu w potocznym rozumieniu, które sprawia, że ludzie niemający nic wspólnego z surdopedagogiką (np. wykładowcy akademicy) bardzo szybko rozpoznają profil swojego ucznia, studenta przy pomocy tego określenia: „Język obcy? Tak jak dla Hiszpanów? Rozumiem.” Bariera niepełnej czy niedoskonałej kompetencji Głuchego studenta w języku polskim przestaje w tym kontekście nosić stygmatyzujące wyobrażenia takie, jak w przypadku określeń „język głuchych”, „upośledzenie mowy”, „niedorozwój ujawniający się w języku”, którymi operuje surdopedagogika czy surdodefektologia.

Motywacje do nauki języków

Za motto tej części niech posłuży treść sms, jaki dostałam jako komentarz do zdjęcia, które krążyło między mną i świeżo upieczonymi Głuchymi absolwentami studiów licencjackich.

„Najbardziej podoba mi zdjęcie — mała roślina wyrosła przez ogromny kamień, bo kojarzy mi, że ona chce żyć i musi ciężko walczyć, by wydostać się na górze, czyli na lepsze.

Ta roślina jest dobry przykład dla głuchych, których nie chcą walczyć swoje życie.”

Przytoczony tekst odwołuje się do dwóch zasadniczych kwestii związanych z „doświadczeniem Głuchego” (Deaf Experience): motywacji do życia wśród większości społecznej oraz języka. Z jednej strony bowiem istnieje głęboki problem Głuchych do podejmowania wyzwań związanych z pracą, wykształceniem



(mówiąc ogólnie: współdziałania w społeczności, która nie akceptuje Głuchych pracowników i oferuje zasiłki fundując tym samym bierność). Z drugiej zaś powyższy problem bierności zasadza się w języku, ponieważ to niemożność porozumienia się wzajemnie Głuchych i większości społecznej warunkuje (między innymi) bierność tych pierwszych. Tekst ten pokazuje błędy językowe — źródło braku możliwości porozumienia się ze słyszącymi. Są to błędy charakterystyczne (choć w tym przypadku minimalne) dla Głuchych i jakże typowe dla obcokrajowców.

W odniesieniu do społeczności Głuchych ich aktywność, motywacje, dążenia, zdobywanie wykształcenia warunkowane są poziomem znajomości języka większości społecznej. Jest to prawidłowość, która nie omija Polaków w Niemczech, Latynosów w Stanach Zjednoczonych. Nikogo. Jednak osoby Głuche doświadczają fizycznej niemożności przyswojenia języka fonicznego i nawet przy zastosowaniu nowoczesnych aparatów słuchowych wieloletnie próby wprowadzenia ich w język foniczny pozwalają na uczenie się go w wielu przypadkach w stopniu niezadowalającym (z pogwałceniem naturalnych etapów akwizycji językowej oraz procesów neurolingwistycznych, okresy krytyczne w rozwoju mowy w to włączając).

Dodatkowo, czerpiąc z niechlubnej tradycji Kongresu Mediolańskiego od ponad 100 lat trwa próba odebrania Głuchym ich języka, języka migowego, jedyne języka dostępnego naturalnej akwizycji, co w życiu każdej Głuchej osoby zaczyna się już na etapie wczesnego rozpoznania wady słuchu, gdy w rodziców wdrukowuje się przekonanie, że „nie wolno migać”, kontynuowane jest na etapach edukacyjnych poprzez brak języka migowego w szkołach (tu osobnym zagadnieniem jest zezwolenie na wprowadzenie do szkół manualizmu w postaci tzw. systemu językowo-migowego).

Z zaprzeczeniem tych fizycznych i oczywistych barier w akwizycji języków fonicznych, Głusi poddawani są edukacji w języku polskim i poprzez język polski i język ten (poziom jego znajomości) staje się źródłem niepowodzeń szkolnych, które utrwalają w dzieciach Głuchych przekonanie o niemożności nauczenia się jakiegokolwiek języka. Świat szkolny, który jest (ma być) przygotowaniem do życia dorosłego, z góry przygotowuje w dzieciach przekonanie o niemożności poradzenia sobie tak w życiu dorosłym, jak i w szkole tylko

z powodów niemożności kompetentnego opanowania języka polskiego. Skąd zatem mają się brać motywacje do nauki jakiegokolwiek języka?

Ciekawą ilustracją tego problemu jest poniższa praca:

Jestem niesłysząca od urodzenia. Moje rodzice i mój brat też są niesłyszący. Od dzieciństwa uczymy się języka ^{matczynego} ~~matczynego~~ ^{majęcego} ~~majęcego~~ czyli języka naturalnego (gestów). Żyjemy i żyjemy w cichym świecie i mamy inne poglądy i abstrakcję niż słyszące. Często słyszące nie rozumieją nas, a my ich też, ponieważ język polski dla niesłyszących polaków nie jest ich „ojczystym językiem”. Dlatego najtrudniejszy język dla do opanowania dla takich osób. Kontakt między osobami niesłyszącymi a słyszącymi zawsze są problemy i zrozumienie. Jednocześnie, że dla osób niesłyszących jest ciężko żyć niż słyszące, ponieważ musimy uczyć się podwójnie język - naturalny i polski. ~~nie możemy tego~~ Jeśli głuchy chce studiować to musi podjąć ciężką pracę nad opanowaniem tego języka, bo to są jedyną podstawą komunikacji werbalnej i pisemnej. Ja sama też mam problemy z polskiego i piszę błędnie zdanie i gramatykę. Łatwiej uczyć się tego języka, ale dla mnie jest bardzo ciężko, ponieważ nie słyszę co mówią nadci ^{dlatego znaczenie języka polskiego pojęliśmy}. TV i komunikacji. Ja słyszące mają lepsze i szybko uczę się. Czasami mnie przeraża, że słyszące myślą, że głuchy ma głębię mają, niski poziom intelektualny, ale to nie prawda. ^{nie mają abstrakcji} ~~nie mają abstrakcji~~ ^{własne} ~~własne~~ Prawdą jest, że słyszące mają ^{własne} ~~własne~~ język i abstrakcję. Osoba niesłysząca też jest człowiekiem takim jak osoba słysząca, więc każdy człowiek ma różny poziom inteligencji.

Dotkam do wniosku, że nie ma znaczenia czy to przez wady słuchu od urodzenia czy to późniejszym wśleku stracił słuch, najważniejsze byłoby dobre wykształcenie i wychowanie.

Są też mądrzy, którzy wiedzą co oznacza nauka dla człowieka i mają wystarczającą wiedzę, by podjąć pracę

Zapytałam licealistów (dwudziestu czterech uczniów) o ich motywację do nauki języka polskiego i języka angielskiego. W dziesięciopunktowej skali każdy z uczniów mógł udzielić odpowiedzi na pytanie „Czy lubisz uczyć się języka polskiego/angielskiego?”. Każdy punkt *in plus* bądź *in minus* miał być uzasadniony.

W briefingu tym język polski uzyskał średnio 4 punkty. Za argumenty *in plus* uznano:

- poznawanie ciekawych historii (z literatury), tzn. tych przekazywanych przez nauczyciela w trakcie lekcji (nie wynikające z samodzielnego czytania);
- naukę nowych słówek;
- naukę gramatyki.

Za argumenty *in minus* uznano:

- naukę gramatyki;
- nienawiść/obrzydzenie (dosłownie) do pisania wypracowań (uczucia wynikające z nieumiejętności radzenia sobie z kompozycją tekstu i niskimi kompetencjami w języku polskim);
- niemożność pozbycia się błędów gramatycznych (przekonanie, że „nie umiem polskiego”).

Ciekawe jest to, że zarówno w argumentach przemawiających *in plus*, jak i *in minus* znalazła się gramatyka. Z jednej strony uczniowie chętnie uczą się jej (poznają arkana języka), z drugiej zaś popełniają wciąż zbyt dużo błędów, co w ich ocenie przemawia za tym, że język jest niemożliwy dla nich do opanowania (język, powodzenia szkolne, powodzenia życiowe w konsekwencji...).

Myślę, że ten kompleks, ale na skalę powodzenia w życiu można przyrównać jedynie do kompleksu ambitnego ucznia, który nie może (z różnych względów) opanować języka obcego. Kompleks ten wdrukowuje się na całe życie i rzutuje na późniejszą samoocenę oraz otwartość komunikacyjną nie tylko z cudzoziemcami.

W tym samym briefingu język angielski uzyskał średnio 7 punktów. Za argumenty *in plus* uznano:

- to, że „rozumiem” — lekcje oraz sam język wydają się uczniom zrozumiałe;

- język angielski ma łatwą gramatykę;
- naukę nowych słówek;
- przydatność języka angielskiego w rozmowach w Internecie.

Za argumenty *in minus* uznano:

- zapominanie o regułach gramatycznych.

Zaskakująca w całym briefingu jest przewaga motywacji do nauki języka angielskiego, a nie tego, który powinien być bliższy choćby ze względu na otoczenie językowe, wieloletnie doświadczenia (choćby wzrokowe) z językiem polskim. Co leży u podstaw takich preferencji?

Z jednej strony może to być spowodowane trybem przyswajania języka: w odniesieniu do języka angielskiego jest to z góry w oczywisty sposób język obcy i metodyka tego przedmiotu nie łamie prawidłowości uczenia się tegoż języka. Z drugiej strony brak motywacji do uczenia się języka polskiego może wynikać z braku modeli, ról do naśladowania: brak „prototypu” Głuchego, który osiągnął pełen sukces językowy na bazie języka polskiego i przez to stał się wybitny w środowisku słyszących ludzi poprzez swoje kompetencje komunikacyjne w języku polskim. Wzorce Głuchego (ukształtowany na podstawie doświadczeń środowiskowych, również wynikający z braku doświadczenia Głuchych nauczycieli...) to osoby, dla których kompetencja w języku polskim jest nieosiągalna.

Nie są to jedyne kierunki poszukiwań przyczyn takiego stanu.

Dlaczego traktować/nauczać język polski jako obcy?

- ✓ Język polski jest językiem obcym dla Głuchych Polaków ze względu na niedostępny Głuchym kanał (foniczny);
- ✓ Język polski nie spełniając w akwizycji warunków języka naturalnego dla Głuchych traci również tzw. moc języka naturalnego⁴ — moc potrzebną, by zadziałała Language Acquisition Device⁵ zgodnie z zaprogramowanymi w niej okresami krytycznymi i w przewidzianym dla nich czasie;

⁴ E. Klima, U. Bellugi, *The signs of language*, Londyn 1979.

⁵ *Dwujęzyczność i przyswajanie języka drugiego*, w: *Psycholingwistyka*, red. J. B. Gleason, N.B. Ratler, Gdańsk 2006.

- ✓ Podobieństwo wypowiedzi pisemnych Głuchych Polaków i obcokrajowców wskazują te same lub podobne problemy gramatyczne — dlaczego nie stosować tych samych metod nauczania?

Za przykład ostatniej tezy niech posłużą fragmenty prac pisemnych. Z sondażu przeprowadzonego wśród surdopedagogów i osób związanych z tym środowiskiem zawodowym poniższe dwa teksty są nie do zidentyfikowania, jeśli idzie o ich autorstwo (jeden napisany przez obcokrajowca, drugi przez osobę Głuchą).

A. *„Duchy proszą o pomoc żeby dostaje się do nieba. Proszą o dwie ziarnka gorzycy. Zosia prosi, żeby chłopcy pochwycili ją za ręce i pozostał na ziemi, ona ma grzech śmiertelny bo nigdy nikogo nie kocha. Duchy tylko dzieci dostały pomoc i dwa ziarnka gorzycy.”⁶*

B. *„Ale najważniejszy to przygoda, która była wczoraj. A nagle stał w biurze mój stary nauczyciel. Rozumiesz? On śmiał jak zawsze i w ostatni lata nie dużo zmieniał się. Spotykamy się na kolację. On był na wizyty we Warszawie, odwiedził starego wujka, u kogo mieszkał.”⁷*

Inne przykłady zdań pisanych przez Głuchych i obcokrajowców:

1. *Przyszły studenty stypendysty*
2. *Pani tak zawsze ładnie migowała*
3. *Ona dostała książkę na imieniny*
4. *Dużo ludzi nie chcą pracować*
5. *Wykładowca o tym właśnie wykladował*
6. *W czasie pierwszych miesięcy*
7. *Mam problemy z polskiego i piszę błędów*
8. *Przyjrzyj się tego nowego samochodu*
9. *Najważniejszy byłoby dobre wykształcenie i wychowany⁸*

⁶ Tekst zaczerpnięty ze sprawdzianu z *Dziadów*. Autorem jest osoba Głucha; źródło: sprawdzian przeprowadzony przez surdopedagog, nauczycielkę języka polskiego, mgr Barbarę Gembarę.

⁷ Tekst zaczerpnięty z testu kwalifikacyjnego na kurs języka polskiego w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców przy Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego; tekst przytoczony za lektorem Szkoły — mgr M. Pasieką.

⁸ Zdania: 1, 3, 4, 7, 8 napisane są przez obcokrajowców; źródło — przypis nr 2. Zdania 2, 5, 6, 9 napisane są przez osobę Głuchą.

Obserwacje — wyniki nauczania języka obcego (angielskiego) Głuchych:

➤ Prace pisemne

— poniższy przykład dotyczy odpowiedzi dwujęzycznej do tekstu w języku angielskim.

Brian with his wife beside Courtney and Jim. Courtney is ^{standing} a short and fat. He is wearing a dark brown suit and he is drinking champagne. Jim is ~~a~~ tall and slim. He is wearing a dark grey suit with a bow tie. Jim is drinking champagne too. They are old and they have ^{old} white hairs. Brian z jego żoną ^{stoją} obok Courtney ~~on~~ i Jim Courtney jest niski i gruby. On nosi ciemny brązowy garnitur i on pije szampana. Jim jest wysoki i szczupły. On nosi ciemny szary garnitur z muszką. Jim też pije szampana. Oni są ^{starsi} starzy i mają białe włosy.

— poniższy przykład dotyczy polecenia opisanie obrazka;

I can describe them: Brian Brown is wearing a grey suit with a bow tie. He is drinking champagne and he is talking with his wife. They are laughing. His wife is wearing ^a that beautiful green dress. Brian has a grey hair and Helen has a ^{red} rusty hair. Ja mogę opisać ich: Brian Brown nosi szary garnitur z muszką. On pije szampana i on rozmawia ^{ze swoją} z jego żoną. Oni śmieją się. Jego żona nosi piękną zieloną sukienkę. Brian ma siwe włosy, a Helen ma rudą włosy.

Oba powyższe teksty wskazują na ilość i rodzaj błędów popełnianych w obu językach. Teksty nie wykazują znaczących interferencji błędów (błędów transferu). Pojawiają się błędy związane z:

- fleksją języka polskiego (nieobecna w tym kształcie w PJM);
- zaimkami nieokreślonymi w języku angielskim (niewystępującymi w tej postaci w polszczyźnie prezentowanej Głuchym poprzez uproszczony system językowo-migowy ani w PJM).

I Love your story
O mojej szkole

Pamiętam, kiedy miałam dużo lat, zaczynałam chodzić do szkoły podstawowej w Brodoku dla Dzieci. Wskazywałam do tej pory. Pamiętam, że pierwszy raz poszłam z mamą i bratem do Wjeherowa. W czasie podróży do szkoły mój brat opowiadał mi o jego doświadczeniach, które były z nim i nauczycielami, które nauczyły go o różnych rzeczach. Wtedy miałam dużo lat, ale nie pamiętałam, to byłam bardzo szczęśliwa i cieszyłam się. Wtedy miałam dużo lat, ale nie pamiętałam, to byłam bardzo szczęśliwa i cieszyłam się. Wtedy miałam dużo lat, ale nie pamiętałam, to byłam bardzo szczęśliwa i cieszyłam się.

Kiedy weszłam do nowej klasy z, zobaczyłam wiele dzieci i myślałam, że na pewno nauczycielka nie pozwoliła nam iść. Nauczycielka powiedziała nam tylko mówić. Wtedy miałam dużo lat, ale nie pamiętałam, to byłam bardzo szczęśliwa i cieszyłam się. Wtedy miałam dużo lat, ale nie pamiętałam, to byłam bardzo szczęśliwa i cieszyłam się.

Jeden rok później zmieniłam szkołę i chodziłam do szkoły podstawowej w Poznaniu. Tam nam wolno było iść, to nauczycielka też mi powiedziała, że nie wolno nam iść, ale nie pamiętałam, to byłam bardzo szczęśliwa i cieszyłam się. Wtedy miałam dużo lat, ale nie pamiętałam, to byłam bardzo szczęśliwa i cieszyłam się.

Recall my school

I remember when I was about six years old, I began to go to school. The kindergarten in centre for children (most of hearing in Wjeherowa). My brother was already there and he went to first class in primary school. I remember that I had one teacher who taught me with brother and with brother to Wjeherowa. During the travel to school my brother told me about his past (which) stayed with him and the teacher who taught me about different things. I couldn't wait to go to school. One day because I was very excited and interesting and learned a lot of knowledge about world. When I entered the gate of centre my heart was strongly and I was excited when I saw beautiful white palace - this was the boarding house and around dormitory, the beautiful green grass and a lot of forests.

When I entered my class and I saw joyful children and they taught me to speak only. In school in Wjeherowa we were allowed to talk. On afternoon we were allowed to talk. After afternoon we were allowed to play with toys or go out doors to play on play-ground.

One year later I changed school and I went to school in Poznań. There we were allowed to talk, because teachers didn't let us in Wjeherowa. I didn't like to learn but I had no problem in learning. I did fairly well in all subjects. I had very good opinion. From early age I had no patience for the ordinary things in life. On lesson I would rather draw or destroy my exercise book than listen what my teacher told. I used to run away from school to shop to buy something outside during or breaks from class. We really weren't allowed to go out.

— przykład tekstu dwujęzycznego: tekst autorski w języku polskim, tłumaczony na język angielski. Uwagę zwraca ilość błędów (zakreślenia) w obu tekstach — jakościowo i ilościowo wyższa w wersji polskojęzycznej.

➤ Obserwacje prowadzone w trakcie nauczania języka angielskiego wskazują na rozwój językowy uczniów w obu językach dzięki metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej. Częsta konieczność odwoływania się do (nieuwewnętrznionej) gramatyki języka polskiego wymagała od nauczyciela języka angielskiego prowadzenia lekcji gramatyki obu języków, przy czym niedozwonne stawało się używanie PJM do objaśnień obu zagadnień. Większym problemem stawało się wyjaśnienie paralelnych zagadnień gramatycznych w samym PJM (w związku z brakiem dostatecznej kompetencji językowej nie tylko nauczyciela, ale i samych uczniów).

Poprawa kompetencji w obu językach (języku polskim i angielskim) zaczęła się w zakresie:

- gramatyki,
- leksyki,
- składni.

Obserwowalny był przyrost ilościowy tekstów autorskich dzięki wzorcom tekstów w języku angielskim.

Zaznaczyć należy, że lekcje języka angielskiego stawały się lekcjami wielojęzycznymi, w których jednocześnie kształtowano rozwój języka polskiego, angielskiego, polskiego języka migowego, z wykorzystaniem systemu językowo-migowego. Wszystko na raz w czasie przeznaczonym jedynie na kształtowanie języka angielskiego.

❑ Spostrzeżenia:

- Proporcje błędów ilościowych i jakościowych w języku polskim i języku angielskim wskazują na lepszą przyswajalność języka angielskiego.
- Podobieństwo gramatyczne PJM i języka angielskiego — zaznaczające się nie tylko w podobieństwie typologicznym (gramatyki pozycyjne), podobieństwie niektórych gramatycznych wykładników leksykalnych, ale również w sposobie konceptualizowania pewnych pojęć (jak istnienie odrębnych znaków na *hour* i *o'clock* w języku migowym).

Jednak najbardziej interesujący i prowokujący do wyciągnięcia wniosków z powyższych doświadczeń jest czas nauki obu języków. Zważywszy, że języka polskiego uczą się Głusi w zasadzie od urodzenia, a języka angielskiego (jak w przypadku powyższych przykładów) zaledwie trzy lata w wymiarze 2 godzin tygodniowo na poziomie licealnym, to naukę języka angielskiego można rozpatrywać w kontekście sukcesu lub naukę języka polskiego w kontekście porażki.

Poczucie sukcesu językowego rzutuje na motywację do nauki, zmianę traktowania języków jako „nieprzyswajalne przez Głuchych”, ale wartość tego sukcesu jest większa i powoduje kolejne implikacje:

- w osiągnięciach szkolnych;
- w kontaktach z Głuchymi na Camfrog, MSN;
- poczucie „okna na świat”;
- dowartościowanie — bo uczę się tak, „jak słyszący”, wprost: uczę się z tych samych podręczników i tego samego, co słyszący;
- kompleks porażki komunikacyjnej z Polakami zostaje zastąpiony poczuciem możliwości porozumienia się z innymi, szerszymi większościami językowymi.

- Pytanie o motywacje uczniów do nauki języka angielskiego:
 - lubię;
 - podoba mi się;
 - jest łatwy;
 - mam dobre oceny (co było zjawiskiem relatywnym, ponieważ zwyczajem w klasie było celebrowanie każdego sukcesu — nawet takiego, gdy słabszemu uczniowi po kilku miesiącach udało się zdobyć ocenę wyższą niż 2);
 - ROZUMIEM — i ten argument zdaje się zdumiewać i prowadzić do bardzo niepokojących wniosków: jeśli bowiem argument zrozumienia kształtuje *in plus* preferencje uczniów do nauki języka angielskiego, to czy oznacza to, że lekcje języka polskiego/język polski nie jest rozumiany? A co z przedmiotami wykładanymi w języku polskim (wszystkimi przedmiotami szkolnymi)? Czy obarczone są tym samym argumentem przemawiającym za niezrozumieniem przedmiotu?

- Pytanie o motywacje uczniów po latach (studenci):
 - Uczniowie w trzyletnim odroczeniu wysunęli w zasadzie jeden argument — czynnik osobowościowy nauczyciela. Odpowiedzieli, że lubili przedmiot, bo lubili nauczyciela, fascynowali się nauką języka angielskiego, ponieważ fascynował się tym nauczyciel. I z pewnością trudno pominąć czynnik ludzki w sferze nauczania. Refleksja ta jednak, moim zdaniem, wynika z późniejszych etapów kształcenia, w których uczniowie ci (już studenci) zostali przydzieleni do grupy lektoratowej razem z osobami słyszącymi, gdzie nauczali filolodzy nieprzygotowani do pracy z niesłyszącymi. Ponadto Głusi niosąc kompleks umiejętności językowych w sferze mowy fonicznej, zapisali się do grup początkujących, mimo że do matury podchodzili z poziomu *under intermediate*. Był to chyba etap, który uniemożliwiając kontynuację nauki za pomocą metod wizualnych (i z wykorzystaniem języka migowego) zniechęcił do podejmowania prób rozwijania się w tym kierunku.

Hipotezy dotyczące nauczania

Spojrzenie na sukces dydaktyczny i motywacyjny uczniów Głuchych do nauki języka angielskiego prowokuje do wysunięcia hipotez, które służyć mają

poprawie motywacji do uczenia się Głuchych i efektywności ich nauczania. Czy są to hipotezy jednoznaczne? Z pewnością wymagają dalszych badań i analiz w tym kierunku.

Co stanowiło o sukcesie w nauczaniu języka angielskiego? Hipotezy:

- Wiek — wyższa i zrationalizowana dojrzałość motywacyjna uczniów;
- Wiek — etap rozwoju umysłowego, a więc i dojrzałość do analizy językowej oraz do NAUKI języka;
- Metoda — metodyka nauczania języka obcego — a w szczególności:
 - Metoda „klocków” — w której kształtuje się kompetencje językowe i komunikacyjne uczniów poprzez budowanie krok po kroku pełnej o nim wiedzy; sprawia to, że język staje się w oczach uczących się uporządkowanym systemem, jasną strukturą pełną logicznych praw do zrozumienia i przyswojenia;
 - Metodyka nauczania dorosłych — dostosowana do wieku uczących się; zgodna z psycholingwistycznymi prawidłowościami w przyswajaniu języka, nie gwałcąca praw akwizycji (co dzieje się przy odsuwaniu dzieci w wieku przedszkolnym od języka naturalnego i „bombardowanie mową”, której dziecko nie percypuje);
 - Uporządkowany materiał w podręcznikach (ćwiczenia) — konsekwentny cykl: blok materiału gramatyczno-leksykalnego obudowany określoną liczbą ćwiczeń o stopniowanej trudności, sprawdzony w tekstach;
 - Tematyka dostosowana do wieku uczących się — trafiająca w zainteresowania uczniów; często też tematyka ta jest szersza niż w założeniu oferowana uczniom „szkół specjalnych” — tym bardziej ciekawa, na czasie, wciągająca, prowokująca do refleksji; inaczej niż w przypadku nauczania języka polskiego, kiedy skupianie się na mówieniu i opóźnianie rozwoju języka naturalnego powoduje poruszanie z dziećmi tematów niepodążających za ich rozwojem umysłowym (np. gdy dzieci słyszące bawią się w burzenie, rozbieranie, poznawanie mechanizmów działania różnych przedmiotów i budują na tym kompetencje komunikacyjne, dzieci Głuche uczone są artykulacji wciąż tych samych wyrażen typu: *Jaki dziś jest dzień?* — *Dziś jest poniedziałek, czy Kogo dziś nie ma w klasie?*)
 - Tryb pracy nastawiony na duży wkład własny — rzadki w metodyce nauczania Głuchych, gdzie bariera językowa w języku polskim uniemożliwia praktycznie samodzielne poszukiwania;

□ NAKŁADANIE DRUGIEGO JĘZYKA NA PIERWSZY, JUŻ DOJRZAŁY (??) JĘZYK

Jest to chyba najważniejszy czynnik i zgodny z wszelkimi prawidłowościami rozwoju językowego każdego człowieka. Podstawowy czynnik przemawiający za tym, by kompetencje językowe uczniów w językach fonicznych (dla nich obcych) budować dopiero w oparciu o pełny aparat pojęciowy i kompetencje w języku naturalnym — tu: migowym.

Czy można zwiększyć motywację i efekty procesu uczenia się języka polskiego przy zastosowaniu metod glottodydaktycznych? Przy traktowaniu Głuchych jako obcojęzycznych? Skorzystanie z hipotez postawionych powyżej powinno przynieść takie efekty.

Wszak „Głusi to milczący cudzoziemcy” — skazani są na dwujęzyczność, bo mając swój naturalny język, żyją w świecie słyszającej większości społecznej i chcąc w niej funkcjonować (choćby zdobywać wykształcenie) muszą stać się dwujęzyczni.

Aspekt gotowości słyszących

Podstawowym czynnikiem na drodze do realizacji postulatu dwujęzyczności w edukacji Głuchych jest nadal gotowość środowiska surdopedagogów do przyjęcia tej koncepcji.

Przykładów na brak tej gotowości nie brak i nie miejsce tu, by je uwieczniać. Jednak najistotniejsze bariery utrzymujące brak tej gotowości rysują się bardzo mocno:

- przemoc językowa — tradycja wdrażania sztucznych koncepcji nacechowanych audyzmem i brakiem poszanowania prawa Głuchych do własnego języka;
- cykl niskich oczekiwań — powszechny w nauczaniu Głuchych, a definiowany jako źródło porażki edukacji Głuchych już w trakcie konferencji Deaf Way I na Uniwersytecie Gallaudeta⁹;
- kompetencje językowe (nie tylko komunikacyjne) specjalistów i nauczycieli w języku polskim niedostosowane do nauczania języka polskiego

⁹ O. Sachs, *Zobaczyć głos: Podróż do świata cizy*, przeł. A. Małaczyński, Poznań 1998.

jako obcego (czy w tym aspekcie kryje się strach tych środowisk przed utratą statusu jako wyroczni językowej w świecie Głuchych?);

- przyznanie statusu PJM — czy byłaby to demaskacja braku znajomości języka Głuchych w środowiskach edukujących Głuchych?

Aspekt gotowości Głuchych

Gotowość ta jest wynikiem oddziaływań edukacyjnych na Głuchych, która sprawia, że Głusi nadal w ogromnej większości nie dostrzegają wartości swojego języka. Zaznaczają się tu zjawiska:

- Apoteoza języka fonicznego;
- Apoteoza systemu językowo-migowego (SJM);
- Wbudowane poczucie niskiej wartości — siebie, kultury, języka (PJM) wynikające z kompetencji językowych w JP;
- Język migowy i jego moc kulturowa, tożsamościowa (nośnik) jest nieuświadomionym narzędziem.

Postulaty:

Zgodnie z powyższymi spostrzeżeniami należy wysunąć pewne postulaty:

- Sprawdzenie możliwości wykorzystania metod nauczania języka polskiego jako obcego — *ad vocem*: prawo do dwujęzyczności;
- Zmiana systemu edukacyjnego: oddzielenie przewidzianych programem lekcji języka polskiego od nauki samego języka polskiego;
- Nauczanie zgodne z psycholingwistyczną wiedzą na temat procesów (etapów) akwizycji językowej i okresów krytycznych przyswajania języka (pierwszego, naturalnego) — tu w kontraście: oczekiwanie w nieskończoność na „odezwanie się dziecka”:
 - Prawo do własnego języka i silna dyferencjacja obu (wielu) języków;
 - Przygotowanie nauczycieli — mentalne i merytoryczne do:
 1. poszanowania i wsparcia rozwoju języka dzieci;
 2. nauczania języka polskiego jako obcego.

Bibliografia:

- U. Bellugi, *Clues from the similarities between signed and spoken language*, w: U. Bellugi, *Signed and spoken language*, w: *Biological constraints on linguistic form*, red. M. Studdert-Kennedy, Weinheim 1980.
- E. Klima, U. Bellugi, *The signs of language*, Londyn 1979.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław 2003.
- H. der Hulst, A. van Mills, *Issues in sign linguistics: Phonetic, phonology and morpho-syntax*, w: *Lingua. International Review of General Linguistics*, red. J M. Anderson, E. C. Garcia, N. V. Smith, Elsevier 1996.
- O. Sachs, *Zobaczyć głos: Podróż do świata ciszy*, przeł. A. Małaczyński, Poznań 1998.
- C. E. Snow, *Dwujęzyczność i przyswajanie języka drugiego*, w: *Psycholingwistyka*, red. J. B. Gleason, N.B. Ratler, Gdańsk 2006.

Kompetencja językowo-kulturowa a tożsamość narodowa niesłyszących

Powszechnie wiadomo, że procesem kształtującym tożsamość osoby jest socjalizacja. Z antropologicznego punktu widzenia rozumieć ją można jako mechanizm przekazu i przeżywania kultury. Socjalizacja jest w tym sensie procesem trwającym całe życie, który następuje poprzez interakcje w rodzinie, szkole, w grupach rówieśniczych. Stąd można stwierdzić, że tożsamość osoby nie tworzy się w próżni, lecz w stosunkach z innymi i w uczestnictwie w strukturach społecznych. Rozumieć ją można także jako samoświadomość — wiedzę o sobie i swoich uczuciach, która z kolei tworzy się poprzez introspekcję, doświadczanie samego siebie¹. Przecież „osobliwością człowieka jest zdolność równoczesnego bycia aktorem własnych działań, ich obserwatorem, a nawet ich sędzią, który je wartościuje”².

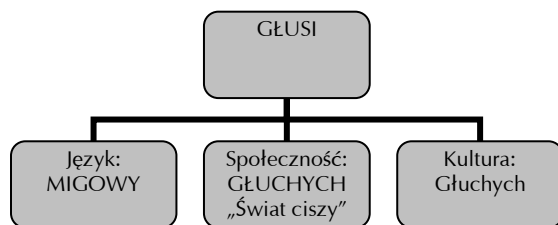
Stąd dotykając problemu tożsamości społeczno-kulturowej osób niesłyszących, już na samym początku należy ukazać dwie drogi reprezentujące skrajnie odmienne stanowiska. Różnice te wynikają z odpowiedzi udzielanej na fundamentalne pytanie: kim jest osoba niesłysząca? Od tej, z pozoru banalnej, odpowiedzi zależy, w jaki sposób będziemy pojmować termin tożsamości społeczno-kulturowej głuchych.

Odwołując się zatem do przesłanek etnologicznych i etnolingwistycznych, z których wynika teza o wielości i różnorodności kultur oraz o wykorzystaniu przez nie różnego typu języków — niesłyszącego należy określić jako członka wspólnoty osób posługujących się językiem dostępnym dla jego zmysłów — językiem migowym. W świetle tych tez, należy dojść do wniosku,

¹ H. Malewska-Peyre, *Jednostka w zmieniającym się świecie*, Warszawa 2005, s. 10–12.

² Tamże, s. 10.

że uszkodzenie jednego organu zmysłu nie prowadzi do ograniczenia człowieka, ale tworzy nową jakość. Sprawia, że człowiek jest „sprawny w pełni, ale inaczej”. Najwyrazistsze określenie tej inności zawiera się w tezie, iż „język migowy jest ojczystym językiem wszystkich głuchych”. Przy takim założeniu człowiek niesłyszący nie jest postrzegany jako niepełnosprawny, jeżeli żyje w społeczności złożonej z osób podobnych do niego. Stąd zwolennicy takiego sposobu myślenia twierdzą, że niesłyszący mogą być szczęśliwi żyjąc we własnym środowisku, w którym się wzajemnie dobrze rozumieją i nie odczuwają swojej niepełnosprawności. Dzięki temu, że doskonale migają, nie mają także żadnych ograniczeń we wzajemnym komunikowaniu się. Język migowy daje im poczucie bezpieczeństwa, chroni przed przeżywaniem niższości, daje poczucie atrakcyjności towarzyskiej i dumy z własnej odmienności³. Przede wszystkim jednak umożliwia im poczucie własnej tożsamości społecznej, tworzenie własnej kultury i godne życie w autonomicznym „świecie ciszy”.



Analizując powyższy model, stworzony na potrzebę niniejszego artykułu, oraz biorąc pod uwagę synonimy pojęcia „tożsamy” (rozumiany jako: jednakowy, identyczny, taki sam, bliźniaczy) dochodzi się jednak do wniosku, że w przypadku społeczności niesłyszących i słyszących niestety nie można mówić o tożsamości społeczno-kulturowej.

Wynika stąd, że głuchym nie jest potrzebny zarówno dostęp do języka narodowego (w tym przypadku polskiego), bo mają własny (migowy), nie jest potrzebny dostęp do kultury narodowej (w tym przypadku polskiej) i ogólnoludzkiej, bo tworzą własną kulturę, nie jest potrzebna tożsamość narodowa, bo żyją we własnej społeczności głuchych. Kontynuując przyjęty tok rozumowania niesłyszący winni być konsekwentni w swoim wyborze. Zatem być może

³ K. Krakowiak, *Kim jest moje niesłyszące dziecko? Rozważania o ukrytych założeniach antropologicznych współczesnych koncepcji surdopedagogiki i audiofonologii*, Lublin 2003, s. 7–14.

stworzyć własne „Państwo Niesłyszących w Państwie”, własne szkoły, instytucje, prawo, zakłady pracy itp. — dostępne dla tych, którzy znają specjalny kod dostępu — język migowy. Takie myślenie to oczywiście utopia, choć zawierająca odrobinę prawdy, bo wskazująca na niewidzialny mur, który oddziela te dwie społeczności. Tą barierą, która uniemożliwia niesłyszącym proces utożsamiania się ze społecznością i kulturą własnego narodu jest język, a właściwie jego brak⁴.

Niesłyszący, którzy nie mają dostępu do języka narodowego, nie mają tym samym dostępu do kultury narodowej i ogólnoludzkiej, co powoduje, że obcy i niedostępny staje się dla nich świat społeczności osób słyszących.

Powyższy wniosek można oprzeć na stwierdzeniu, iż podstawowym elementem kultury konstytuującym człowieka jest umiejętność posługiwania się znakami, a w szczególności znakami słownymi (mówionymi czy w jakiś sposób zapisanymi). Służą one zarówno do porozumiewania się między ludźmi, jak i utrwalania myśli na własny czy kogoś innego użytek⁵. Przecież dzięki powszechnemu używaniu języka ludzkość zorganizowała się, rozwinęła społeczeństwa, naukę, sztukę, moralność, religię — czyli ludzką kulturę⁶. Stąd można stwierdzić, że język ma pierwszorzędne znaczenie dla uczenia się kultury i jest także ważnym składnikiem uczestniczącym w procesach przystosowania się osób do rzeczywistości. Powszechnie wiadomo, iż doświadczenia ludzkie zapośredniczone są językowo i że rzeczywistość społeczna jest w dużej mierze „uzależniona” od językowych zwyczajów panujących w grupie. Oznacza to, że w języku zawarty jest myślowy, konstrukcyjny schemat danej kultury. Stąd język określić można jako zespół wzorów, które ukierunkowują nasze sposoby doświadczania świata przyrodniczego i społecznego⁷. Stanowi on zatem pierwszą bazę i płaszczyznę, na której zostaje nadbudowane wszystko co jest „ludzkie”⁸. Dlatego tak ważny jest dostęp osób niesłyszących do języka narodowego, umożliwiającego sprawne myślenie, czyli jasne formułowanie swoich myśli w słowach.

Przyjmując stanowisko dotyczące relacji między językiem a myśleniem, które dowodzi, iż początkowo rozwijają się one niezależnie od siebie, by następnie (w pewnym wieku) język stał się narzędziem myślenia, a myślenie

⁴ Podkreślenie moje.

⁵ Z. Ziemiński, *Logika praktyczna*, Warszawa 2005, s. 13–15.

⁶ M. A. Krąpiec, *Język i świat realny*, Lublin 1995, ze wstępu, s. 14–31.

⁷ W. J. Burszta, *Antropologia kultury*, Poznań 1998, s. 62–67.

⁸ M. A. Krąpiec, *Język...*, s. 14.

wpływało na język⁹, obawiać się można, czy w przypadku osób niesłyszących żyjących w pewnej izolacji od języka narodowego nie następuje inne kodowanie pojęć. Skoro obie grupy żyją w odmiennych kulturach, a każda bez wyjątku kultura to zawsze jakiś odrębny system pojęciowy, to sfera języka obu tych grup (słyszących i niesłyszących) jawi się jako ta, w której są odmienne zakodowane kulturowo funkcjonujące formy pojęciowe, systemy terminologiczne, normy i wartości¹⁰.

Zatem język migowy (co wyraźnie podkreślam) choć jednocześnie traktowany z wielkim szacunkiem i uznaniem jako przejaw zdolności twórczych, przejaw geniuszu niestety nie jest środkiem umożliwiającym pełne uczestnictwo w życiu społecznym osobom niesłyszącym. Nie umożliwia korzystania z dorobku ogólnoludzkiego, kultury, duchowych doświadczeń. Bez znajomości języka narodowego niesłyszący nie poznają twórczości narodowych wieszczów Mickiewicza, Słowackiego, nie poznają Biblii, filozofii — kultury narodowej i ogólnoludzkiej — czyli nie utożsamiają się ze społecznością słyszących.

Przeciwnicy tej tezy zapewne odwołają się do roli, jaką pełnią tłumacze, którzy mogą niesłyszącym pomóc w dotarciu do kultury słyszących. Oczywiście nie można nie doceniać ich roli i ujmować zasług, jakie pełnią, realizując swoją misję. Jednakże w tym miejscu należy się zastanowić, czy możliwy jest pełen, synonimiczny przekład z jednego języka na drugi (migowego na język narodowy — polski)?

Odpowiedź jest jednoznaczna: niestety nie, zwłaszcza, że komunikowanie się w języku migowym wymaga od użytkowników swego „przeistawienia się” na zupełnie inny sposób kodowania znaczeń. Język migowy nie jest podobny do języków dźwiękowych. Wymaga innych czynności do rozumienia i nadawania komunikatów. Nie tylko poszczególne migi odpowiadające słowom, ale i zdania w tym języku są zbudowane zupełnie inaczej niż w języku polskim czy angielskim. Podejmowane próby transliteracji ukazują prymitywny przekład wynikający z tego, że im języki są bardziej od siebie oddalone systemowo, tym bardziej strefa rozbieżności się rozszerza, a pole zgodności kurczy¹¹.

Przykładem ilustrującym tego typu trudności może być próba przekładu środków językowych wyrażających myśli, a zwłaszcza ich zabarwienie uczucio-

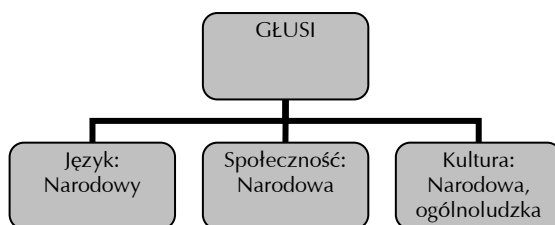
⁹ L. Wygotski (1971), za: T. Maruszewski, *Psychologia poznania*, Gdańsk 2001, s. 339.

¹⁰ Por. W. J. Burszta, *Antropologia kultury*, Poznań 1998, s. 59.

¹¹ Tamże, s. 105.

we i wolicjonalne. „Bawienie się” językiem (dźwiękowym i migowym), gra słów i znaków wyrażana poprzez różnego rodzaju żarty, kalambury, składanki językowe, lapsusy — stanowiące znak racjonalności ludzkiej, skupiające uwagę odbiorców nie na naturalnych związkach pomiędzy znakami i ich znaczeniami, ale na różnego rodzaju „poślizgach znaczeniowych”¹². Powoduje to powstawanie naturalnej bariery językowej, a w konsekwencji narzuca konieczność życia społeczności osób słyszących i niesłyszących w osobnych, hermetycznych środowiskach.

Zatem jeżeli chcemy mówić o tożsamości społeczno-kulturowej niesłyszących i słyszących, rozumianej jako wspólnota tychże społeczności, trzeba podać inną definicję niesłyszącego. Według niej niesłyszący jawi się jako pełnoprawny członek społeczności narodowej, komunikującej się językiem wspólnym. Dzięki czemu społeczność i kultura osób żyjących wspólnie (nie obok siebie) jest tożsama.



Przeciwnicy tego kierunku, będą starali się zapewne dowieść, że niesłyszący nie są w stanie nauczyć się języka narodowego, że jest to język zbyt trudny. Nie mają jednak racji, ponieważ uzasadniona nadzieja wynika z przeświadczenia, że „skoro ludzie z głębokimi uszkodzeniami słuchu posiadają zdolność spontanicznego kreowania nowych, własnych języków, to potrafią też opanować języki już istniejące. Są również w stanie uzyskać łączność z osobami słyszącymi oraz kulturą narodową i światową. Konieczny jest im jednak pełny i dogodny zmysłowy dostęp do słowa”¹³.

Zatem naczelnym zadaniem społecznym winno być upowszechnienie metod umożliwiających swobodne komunikowanie się osób niesłyszących i słyszących w języku wspólnym. Natomiast realizacja tego zadania możliwa jest

¹² Por. M. A. Krapiec, *Język...*, s. 127–129.

¹³ K. Krakowiak, *Kim jest moje niesłyszące dziecko ...*, s. 17.

dzięki zastosowaniu koncepcji *Cued Speech*, czyli fonogestów wspomagających komunikowanie się słowne¹⁴.

Jedynym drogowskazem na tej drodze, podpowiadającym takie właśnie rozwiązanie, jest ogólna dyrektywa głosząca, że osoba niesłysząca jest człowiekiem o pełnej sprawności psychicznej, intelektualnej i społecznej, i opierająca się na personalizmie chrześcijańskim — filozofii, gdzie szczególną wartością jest godność każdego człowieka i troska o pełne urzeczywistnienie jego potencjału rozwojowego.

Stąd właśnie pomysł stosowania metody fonogestów, stanowiący „sposób pracy rehabilitacyjnej nad rozwojem oralnego komunikowania się osób z głęboko uszkodzonym słuchem i kształcenia ich języka fonicznego. Jej wzór stanowi metoda znana na świecie pod nazwą *Cued Speech (CS)* lub „język uzupełniany Cornetta” (*Language Complete Cornett — LCC*), albo „język mówiony uzupełniany” (*Language Parle Complete LPC*).

Metoda fonogestów oparta jest na koncepcji *Cued Speech*, która pojawiła się w Stanach Zjednoczonych w latach sześćdziesiątych XX w., została opracowana w roku 1966 przez Roberta Orina Cornetta, matematyka i fizyka, który był wówczas prorektorem w Uniwersytecie Gallaudeta w Waszyngtonie. Cornett starał się znaleźć sposób udostępniania języka niesłyszącym studentom w takiej postaci, która umożliwiłaby dokładne poznanie wszystkich jego elementów. Celem jego pracy było ułatwienie osobom niesłyszącym pełnego poznania języka dźwiękowego w mowie i w piśmie. Jednocześnie chodziło mu o to, aby poznawanie języka odbywało się w naturalnych warunkach życia człowieka, tj. w czasie ustawicznych swobodnych rozmów z osobami bliskimi. Do realizacji tego zadania umiejętnie wykorzystał swoją wiedzę z zakresu akustyki, fonetyki i fonologii. Natomiast punktem wyjścia jego rozważań było następujące rozumowanie: „jeśli obrazy wymawianych głosek będą różniły się od siebie wyglądem tak samo jak różnią się dźwięki dla normalnie funkcjonującego ucha, to dziecko z uszkodzeniem słuchu będzie mogło łatwo nauczyć się języka dzięki spostrzeganiu wzrokowemu”¹⁵. Wiadomo jednak, że obrazy głosek na ustach nie różnią się od siebie tak wyraźnie, żeby można było każdą z nich rozpoznać w szybko płynącym strumieniu mowy. Układy ust

¹⁴ Zob. więcej K. Krakowiak, *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, Lublin 1995.

¹⁵ Wywiad z R. O. Cornettem — www.intenweb.com/cuedspeech/oc.html, 26.10.2004 r.

w czasie wymawiania różnych głosek są bardzo podobne, a często nawet identyczne. Trzeba je więc uzupełnić czymś, co sprawi, że staną się wyraziste, jednoznaczne i będzie można je odróżniać. Stąd powstał pomysł zastosowania dyskretnych ruchów ręki i układów palców¹⁶. Zasada uzupełniania jest następująca: *podobnemu na ustach towarzyszy inne na dłoni*. Gesty nie zastępują mówienia. Są do niego dodane. Ich celem nie jest oznaczanie cech fonologicznych głosek, ale wzbogacenie wizualnego kontinuum mowy tak, żeby wszystkie jednostki językowe stały się dostępne dla osoby odczytującej z ust.

Koncepcja Roberta Orina Cornetta dotarła do Polski na początku lat osiemdziesiątych dzięki uczestnictwu Tadeusza Gałkowskiego w pracach Międzynarodowego Biura Audiofonologii (BIAP) oraz jego kontaktom z belgijskimi specjalistami. Polskiego opracowania metody *Cued Speech* podjęła się K. Krakowiak w latach osiemdziesiątych. W tej wersji udało się wypracować system gestów skutecznie wspomagających wzrokową percepcję wypowiedzi w języku polskim¹⁷.

Zatem głównym celem metody fonogestów jest rozwój mowy i umiejętności komunikowania się niezbędnych w procesie integracji ze społecznością osób słyszących, a w konsekwencji tożsamość społeczno-kulturowa głuchych i słyszących.

Optymalnym rozwiązaniem tego procesu, stanowiącym w wielu krajach standard opieki i rehabilitacji, jest wczesne wykrycie wady słuchu (w Polsce realizowane dzięki badaniom przesiewowym), wszczep implantu ślimakowego oraz rehabilitacja językowa przy zastosowaniu fonogestów.

Natomiast w przypadku występowania opóźnień w rozwoju językowym (podyktowanym różnymi względami np. zbyt późno rozpoczętą rehabilitacją językową) możliwe jest także wyrównywanie braków, chociażby poprzez zastosowanie Metody Szybkiego Wzbogacania Kompetencji Językowo-Kulturowej i Pojęciowej¹⁸. Zatem można powiedzieć, że na każdym etapie rozwoju i w każdym wieku niesłyszący mogą opanować język narodowy. Jest to warunek konieczny, kiedy chcemy mówić o tożsamości społeczno-kulturowej społeczności niesłyszących i słyszących.

¹⁶ K. Krakowiak, *Fonogesty jako narzędzie ...*, s. 68–70.

¹⁷ K. Krakowiak, *Fonogesty — polska adaptacja Cued Speech*, Warszawa 1989, T. I, 1, s. 27–35.

¹⁸ Zob. więcej M. Białas, *Metoda Szybkiego Wzbogacania Kompetencji Językowo-Kulturowej i Pojęciowej dzieci niesłyszących*, Warszawa 2007, s. 199–205.

Trzeba wyraźnie stwierdzić, że tylko dzięki umiejętności doskonałego władania językiem narodowym (choćby w piśmie) możliwy staje się proces tożsamości społeczno-kulturowej rozumianej jako wspólnota osób niesłyszących i słyszących.

Ponadto możliwe jest także pełnosprawne uczestnictwo niesłyszących w życiu społecznym, zdobywanie wykształcenia na uczelniach, których językiem wykładowym jest język narodowy (polski), poznawanie kultury narodu, którego jest się pełnoprawnym członkiem, oraz jej tworzenie. Dzięki dostępowi do języka narodowego możliwe jest także wykonywanie przez niesłyszących pracy zgodnej z własnym powołaniem.

Mylnie zatem głosi teza, podkreślająca inność językowo-kulturową niesłyszących, zaczerpnięta z kampanii społecznej „Niepełnosprawni — pełnosprawni w pracy”. Dowodzi ona, że z niesłyszącymi „nie musimy się rozumieć, aby ze sobą pracować”. Dobre intencje i szczytny cel takich działań, niestety, w tym przypadku opatrzony jest błędem. Otóż każdy pracodawca wie, że sukces firmy czy instytucji zatrudniającej pracowników (nastawionej na efektywne działanie) uzależniony jest do skuteczności i efektywności działań podejmowanych przez nich, które z kolei opierają się na jasności docierających informacji, dotyczących celów, metod i środków tegoż działania. Zatem zakłócenia informacyjne, których podłożem są niewystarczająco jasne dla adresata informacje (w tym przypadku osoby niesłyszącej), czyli pojęcia w tej informacji występujące, mogą spowodować niekorzystne następstwa w urzeczywistnianiu założonych celów¹⁹. Pojęcia wykorzystywane jako materiał myślenia ułatwiają komunikację między ludźmi. Aby jednak mogły pełnić tę funkcję muszą być identycznie rozumiane przez różne osoby. Stabilność zatem pojęć w wymiarze interindywidualnym jest warunkiem koniecznym porozumiewania się. Podstawą bowiem komunikacji jest uznanie wzajemności perspektyw poznawczych²⁰.

Zatem pracodawca musi mieć dobry kontakt językowy ze swoim pracownikiem, a pracownik trafnie odczytywać i wykonywać polecenia pracodawcy. Zakłada to zatem konieczność posiadania wysokiej kompetencji językowo-kulturowej, czyli doskonałego władania językiem (choćby w piśmie)

¹⁹ S. J. Sokołowski, *Logika w racjonalnym działaniu*, Warszawa 2003, s. 12.

²⁰ T. Maruszewski, *Psychologia poznania*, Gdańsk 2001, s. 301–303.

przez osoby niesłyszące. Umiejętność ta winna być na tyle sprawna, aby niesłyszący pracownik poznał i właściwie interpretował reguły znaczeniowe języka, które, jak wiadomo, są przecież niezwykle złożone. Uwzględniają one bowiem takie elementy sytuacji, w której dana wypowiedź została sformułowana jako kontekst innych wypowiedzi, formy gramatyczne użytych słów itp. Te same zespoły dźwięków mowy czy napisy mogą być różnie rozumiane w określonych sytuacjach. Wyraz czy wyrażenie złożone ma ustalone znaczenie w danym języku, jeżeli wśród ludzi mówiących danym językiem istnieje pewien ustalony sposób posługiwania danym wyrazem czy wyrażeniem. Zatem w przypadku niezrozumienia się przez pracodawcę i niesłyszącego pracownika należy liczyć się z koniecznością dochodzenia do uzgodnień dotyczących pojęć na poziomie werbalnym, a to zakłada umiejętność władania językiem narodowym.

Te argumenty chyba w zupełności zaprzeczają hasłom głoszonym w reklamach społecznych. Niesłyszący pracownik musi doskonale rozumieć się ze swoim pracodawcą. Musi także dobrze posługiwać się szczególnymi odmianami języka, w którym formułowane są ustawy, akty prawne i inne przepisy, ale także instrukcje obsługi oraz dokumentacja techniczna itp. Musi przezwyciężać trudności codziennej egzystencji, w czym pomocna mu będzie tożsamość społeczna oparta na wspólnym języku i kulturze.

Podsumowując zatem można stwierdzić, że warunkiem tożsamości społeczno-kulturowej niesłyszących jest wysoka kompetencja językowo-kulturowa. Otwiera ona możliwość podejmowania nowych doświadczeń, nowych ról realizowanych we wspólnocie narodowej, z poczuciem spójności własnej tożsamości.

Bibliografia:

- M. Białas, *Metoda Szybkiego Wzbogacania Kompetencji Językowo-Kulturowej i Pojęciowej Dzieci Niesłyszących*, w: „Szkoła Specjalna”, 2007, nr 3, s. 199–205.
W. J. Burszta, *Antropologia kultury*, Poznań 1998.
Wywiad z R. O. Cornettem — www.intenweb.com/cuedspeech/oc.html, 26.10.2004 r. (strona internetowa).
K. Krakowiak *Fonogesty — polska adaptacja cued speech*, w: „Biuletyn Audio-fonologii”, 1989, T. I, 1, s. 27–35.

- K. Krakowiak, *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, Lublin 1995.
- K. Krakowiak, *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*, Stalowa Wola 2003.
- K. Krakowiak, *Kim jest moje niesłyszące dziecko? Rozważania o ukrytych założeniach antropologicznych współczesnych koncepcji surdopedagogiki i audiofonologii*, Lublin 2003.
- M. A. Krąpiec, *Język i świat realny*, Lublin 1995.
- H. Malewska-Peyre, *Jednostka w zmieniającym się świecie*, w: „Człowiek niepełnosprawność Społeczeństwo”, 2005, nr 1, s. 10–12.
- T. Maruszewski, *Psychologia poznania*, Gdańsk 2001, s. 301–303.
- Słownik Wyrazów Obcych*, red. M. Bańko, Warszawa 2003.
- S. J. Sokołowski, *Logika w racjonalnym działaniu*, Warszawa 2003.
- Z. Ziemiński, *Logika praktyczna*, Warszawa 2005.

Dzieci z wadą słuchu — specjalne potrzeby edukacyjne

Wstęp

Zgodnie z najnowszą i aktualnie obowiązującą w Polsce definicją niepełnosprawności, jednym ze stanów chorobowych, które uzasadniają konieczność stałej opieki lub pomocy dzieciom i młodzieży do lat 16, jest głuchoniemota, głuchota lub obustronne upośledzenie słuchu nie poprawiające się w wystarczającym stopniu po zastosowaniu aparatu słuchowego lub implantu ślimakowego.

Do istotnych problemów w tej grupie osób niepełnosprawnych należy niedostosowanie systemu szkolnictwa do potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży z wadą słuchu. W 2005 r. w województwie łódzkim do placówek prowadzących kształcenie integracyjne (przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne) łącznie uczęszczało 11 dzieci niesłyszących i 76 słabosłyszących. Badania wykonane w 20% szkół województwa łódzkiego wskazują m.in. na słabe osiągnięcia w zakresie zapewnienia przez szkołę środków dydaktycznych adekwatnie do potrzeb ucznia, na niski poziom realizacji programu nauczania dostosowanego do indywidualnych potrzeb edukacyjnych oraz niedostateczne zatrudnienie nauczycieli ze specjalnym przygotowaniem pedagogicznym np. z umiejętnością posługiwania się językiem migowym. Czy zatem środowisko dzieci słyszących i z wadą słuchu w szkołach ogólnodostępnych, a nawet integracyjnych to zderzenie się dwóch kultur, które dzieli m.in. język?

W pracy zaprezentowano analizę problemów edukacyjnych dzieci w wieku szkolnym, będących pod opieką jednej z łódzkich placówek kompleksowo realizującej wspomaganie rozwoju dzieci z wadami słuchu.

Wybrane historyczne aspekty edukacji dzieci z wadą słuchu

Jednym z najważniejszych problemów dzieci i rodziców, a także opiekunów jest: jak komunikować się — za pomocą języka migowego czy mowy fonicznej? Jak powinien przebiegać proces kształcenia dzieci z wadą słuchu? Próba odpowiedzi są prowadzone od stuleci badania.

Pierwszy eksperyment, według obecnych standardów bez wątpienia nieetyczny, przeprowadził w VII wieku p.n.e. faraon Psametyk I. Polecił on, aby wychowywać dziecko bez kontaktu z mową, zakładając, że jeśli dziecko przemówi, będzie to prajęzyk. Doświadczenia te powtórzono jeszcze w XIII wieku (cesarz Fryderyk II) i pod koniec XV wieku (król Szkocji, Jakub IV). Okazało się, że pozbawione kontaktu z językiem dzieci nie były w stanie rozwijać się prawidłowo zarówno intelektualnie, jak i emocjonalnie.

Język migowy jest językiem ojczystym głuchych, spełnia funkcję integrującą środowisko i jest czynnikiem kulturotwórczym (tworzy się osobna kultura: poezja, film, teatr). Czują się mniejszością językową. Podwaliny tej kultury powstały w latach 80. XX wieku, w USA na Uniwersytecie w Waszyngtonie, gdzie do dziś wykłada się Amerykański Język Migowy. Swoje prawa wywalczyli też Szwedzi, w latach 70. powstał tam uświadamiający ruch Deaf Power, a Głuchych wpisano do konstytucji jako mniejszość językową. Przedszkola, szkoły mają wykładowy Szwedzki Język Migowy, w publicznych instytucjach są osoby tłumaczące.

W Polsce pierwsze szkoły dla głuchych z internatami powstały w XVIII wieku. Do połowy XIX wieku dzieci głuche uczyły się różnych przedmiotów w języku polskim. Dla głuchych stworzono sztuczny język — System Językowo-Migowy (SJM) w zamian za Polski Język Migowy (PJM).

W 1880 roku zorganizowano w Mediolanie Kongres Nauczycieli dla Niestyszających, na którym upowszechniono metodę niemieckich pedagogów, (tzw. doktryna oralizmu). Metoda ta traktowała głuchych jako osoby z defektami i nakazywała zmuszanie ich do nauki mówienia i słyszenia. Dzieci używające języka migowego były dotkliwie karane. Dopiero w XX wieku uznano tę metodę za błędną. Dziś w surdopedagogice stosuje się jako najpopularniejsze metody komunikowania się z dzieckiem metodę oralno-migową oraz metodę migową.

W Polsce można jednak odnieść wrażenie, że doktryna oralizmu trwa, kadra nauczycielska miga najczęściej w SJM, a wyniki nauczania są gorsze niż w szkołach ogólnodostępnych. Szanse życiowe absolwentów szkół są gorsze.

Deklaracja z Salamanki, przyjęta na Światowej Konferencji Dotyczącej Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych *Dostęp i Jakość* w dniu 10 czerwca 1994 roku w Hiszpanii (Salamanka) została przyjęta przez Polskę wśród przedstawicieli 92 państw. Tekst opublikowany został przez MEN w 1997 r. Deklaracja ta zapewnia, podobnie jak Polska Konwencja o Prawach Dziecka (1989 r.) i Rezolucja Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych (*Standardowe zasady wyrównywania szans osób niepełnosprawnych*), prawo niesłyszącego dziecka do korzystania ze swego naturalnego języka, czyli języka migowego i ze względu na istniejącą barierę komunikacyjną do nauczania w szkołach lub klasach przeznaczonych tylko dla tych dzieci².

Możliwość poznania języka migowego daje szansę na opanowanie drugiego języka, jakim jest język ojczysty. W początkach lat 60. XX wieku na świecie podjęto liczne badania językoznawcze, które wykazały, że język migowy może być skutecznie wykorzystany w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Z danych szacunkowych wynika, że dzieci z uszkodzeniem słuchu w stopniu znacznym i głębokim (niesłyszących) jest w Polsce 6–6,6 tys., natomiast z umiarkowanym uszkodzeniem około 70 do 90 tys. 90% dzieci niedosłyszących kształci się w szkołach ogólnodostępnych, prawie wszystkie niesłyszące kształcą się w szkołach dla nich przeznaczonych³.

Jako mniejszość językowa i kulturowa (a nie, jak chce prawodawca, niepełnosprawni) wspólnotę szczególnie mogą odczuwać osoby niesłyszące w okresie edukacji, dzieci i młodzież są wówczas skupieni w ośrodkach szkolno-wychowawczych.

Problemy i potrzeby dzieci z wadą słuchu w systemie edukacji

Wiele lat temu doc. M. Góralówna zauważyła, że trudno jest porównać wyniki nauczania dzieci niesłyszących uczęszczających do ośrodków szkolno-

² B. Szczepankowski, *Język migany w szkole*, Warszawa 1988, s. 12.

³ Tamże, s. 11.

wychowawczych z ogólnym poziomem wiedzy rówieśników słyszących, uczących się w szkołach ogólnodostępnych. Najlepsze, jak się sądziło, wyniki kształcenia osiągnęto w systemie nauczania zintegrowanego. W przypadku ucznia niesłyszącego kształtującego się w integracyjnym systemie powinny być spełnione pewne progowe warunki, takie jak np. mało liczna klasa, doświadczony pedagog, znający problematykę i potrzeby dziecka, miejsce blisko nauczyciela i dobre sąsiedztwo kolegi. Wśród czynników mogących decydować o powodzeniu ucznia niesłyszącego w szkole ogólnodostępnej wymienia się przygotowanie przed-szkolne, a szczególnie opanowanie języka. Ponadto ważny jest ogólny poziom rozwoju intelektualnego, a także charakterystyczne cechy osobowości takie jak „umiejętność skupiania uwagi, wytrwałość, gotowość do podejmowania dodatkowych prac, odporność na niepowodzenia oraz chęć uczenia się ze słyszącymi rówieśnikami”⁴. Resztki słuchu, akceptacja aparatu słuchowego, dobra percepcja wzrokowa mają również istotne znaczenie w osiąganiu sukcesów szkolnych.

Nie można zapominać o roli rodziców dzieci niesłyszących uczących się w szkołach ogólnodostępnych. Muszą być oni bezpośrednio włączeni w systematyczną pomoc w opanowaniu treści programowych, współpracować z nauczycielami oraz rozwijać wiedzę dziecka, zainteresowania i jego sprawność językową. Ważna jest oprócz przygotowania merytorycznego także postawa nauczyciela wobec takiego ucznia. Po spełnieniu tych warunków, jak pisała M. Góralówna, nauka w szkole ogólnodostępnej w przypadku dziecka z głębokim uszkodzeniem słuchu jest możliwa i celowa⁵.

Decyzja o podjęciu przez dziecko z wadą słuchu nauki i wybór odpowiedniej placówki są często dla rodziców dużym problemem. W USA opracowano skalę do badania potrzeb edukacyjnych dzieci z uszkodzonym słuchem, która może stanowić pomoc w podjęciu decyzji o kształceniu dziecka. W zależności od stopnia ubytku słuchu, istniejących konsekwencji dla rozumienia języka i mowy określono w tej skali specyficzne potrzeby edukacyjne⁶. Mimo

⁴ M. Góralówna, „Szkolne sprawy naszych dzieci. Poradnik dla rodziców dzieci z wadami słuchu”, 1992, nr 3, s. 10.

⁵ Tamże, s. 11.

⁶ Tamże, s. 12.

upływu lat warto się z nią zapoznać, gdyż ukazuje istotne niedostatki istniejące jeszcze współcześnie w polskim systemie kształcenia dzieci z wadą słuchu.

Stopień ubytku słuchu	Konsekwencje dla rozumienia mowy i języka	Szczególne potrzeby edukacyjne
15–25 dB (granica normy)	Trudności w rozumieniu cichej mowy z większej odległości, na ogół bez problemów z artykulacją, może być mniejszy zasób słownictwa	Nauczyciel wyznacza korzystne miejsce w klasie dla obserwacji i odbioru mowy (1 ławka w rzędzie pod oknem, bliżej okna). Rozwijanie słownictwa
30–45 dB (łagodny niedosłuch)	Problem ze słyszeniem z odległości ponad 1 m., twarzą w twarz rozmowa bez trudności. Podczas lekcji umyka ponad 50% dyskusji (jeśli mówią cicho lub nie widać twarzy), może mieć trudności w artykulacji	Wyznaczyć korzystne miejsce w klasie, używać aparatu w czasie lekcji, nauczyciel musi wiedzieć jak działa aparat, zajęcia systematyczne w zakresie treningu słuchowego, ćwiczenia odczytywania z ust, regularne zajęcia logopedyczne w celu rehabilitacji mowy, niekiedy indywidualna pomoc pedagogiczna w realizacji programu nauczania
50–75 dB (umiarkowany niedosłuch)	Bez aparatu nie odbiera nic z treści lekcji, rozumie głośną mowę z odległości do 1m, mogą być trudności z odbiorem i rozumieniem innych dźwięków otoczenia, wadliwa artykulacja	Wyznaczyć korzystne miejsce w klasie, dziecko musi używać aparatu, mieć trening słuchowy, odpytywanie z ust, regularnie ćwiczyć z logopedą, praca nad rozwojem języka, indywidualna pomoc pedagogiczna z poszczególnych przedmiotów, klasa specjalna w szkole masowej, z możliwością integracyjnego kształcenia w zakresie wybranych przedmiotów*

80–95 dB (ciężki ubytek słuchu)	Może słyszeć jedynie głośne dźwięki z otoczenia, mowa i język rozwiną się tylko, gdy była wczesna diagnoza i rehabilitacja, mowa nie zawsze zrozumiała, choć może brzmieć prawie normalnie (np. rytm mowy, cechy głosu).	Trening słuchowy, odczytywanie z ust, min. godzinę dziennie ze specjalistą,** niezbędna codzienna pomoc pedagogiczna w realizacji programu nauczania, niekiedy możliwość nauczania zintegrowanego w zakresie części zajęć***
95 dB i więcej (głęboki ubytek słuchu)	Znikome szanse na spontaniczny rozwój mowy i języka, niekiedy nie używają aparatu, bo mało skuteczny, mowa i język są na niskim poziomie rozwoju, ograniczone możliwości opanowania programu szkolnego.	Konieczny język migowy w porozumiewaniu się z nauczycielem, odczytywanie z ust, nie rezygnować z treningu słuchowego, codzienna pomoc pedagogiczna w realizacji programu, odpowiednia wydzielona klasa dla dzieci z uszkodzonym słuchem z możliwością kształcenia integracyjnego z wybranymi przedmiotami****

Tabela 1. Potrzeby edukacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem w zależności od stopnia ubytku słuchu⁷.

* niektóre zajęcia wymagające opanowania trudnego materiału i zastosowania odpowiednich środków dydaktycznych dziecko odbywa w małej grupie uczniów z podobnymi trudnościami pod kierunkiem właściwie specjalnie nauczyciela. W Polsce ten model nie został opracowany.

** brak w Polsce możliwości realizacji

*** nie jest realizowane

**** nie jest możliwe w polskim systemie edukacji

Skalę udostępniła Betsy Green, która w latach 90. XX wieku pracowała z ramienia Amerykańskiego Korpusu Pokoju. Uważne prześledzenie zawartych w tabeli propozycji oceny potrzeb edukacyjnych dzieci z wadą słuchu wskazuje

⁷ Tamże, s. 12.

na potrzebę organizowania, podobnie jak w USA, zajęć, w ramach których trudny do opanowania materiał wymagający zastosowania szczególnych środków dydaktycznych uczeń może realizować w małej grupie pod kierunkiem przygotowanego nauczyciela.

Dzieci i młodzież z uszkodzonym słuchem wymagają stosowania zasady pogłębienia, czyli wizualizacji nauczania, zasady związku z praktyką, indywidualizacji, zasady aktywnego udziału w procesie nauczania i uczenia się oraz zasady wyrównywania (kompensowania) zmysłów poznawczych związanych z ubytkiem słuchu za pośrednictwem nieuszkodzonych zmysłów⁸. Nauczanie musi odbywać się w oparciu o wykorzystanie środków dydaktycznych, tych naturalnych, np. eksponaty, okazy przyrody, jak i technicznych, tj. audiowizualnych itp. Środki te spełniają funkcje kształcące i poznawcze, ale także rozwijają procesy poznawcze oraz emocjonalno-motywacyjne. Czy szkoła ogólnodostępna dysponuje odpowiednim wyposażeniem w takie środki dydaktyczne?

Niepełnosprawni uczniowie w systemie edukacji w łódzkich szkołach

Zaburzenia głosu, mowy i choroby słuchu są jedną z wyróżnionych niepełnosprawności, która jest orzekana (w aspekcie prawnym) przez Wojewódzki Zespół do Spraw Orzekania o Niepełnosprawności i przez Miejski Zespół do Spraw Orzekania o Niepełnosprawności przy MOPS. Pod względem liczby wydanych orzeczeń na terenie Łodzi w latach 2003–2005 kategoria ta jest na 3 miejscu łącznie we wszystkich grupach wiekowych. Szczegółowa analiza pokazuje, że w grupie wiekowej 8–16 lat w roku 2003 liczba wydanych orzeczeń o niepełnosprawności wg przyczyn plasuje się na 6 miejscu (60 orzeczeń), podobnie jak w roku 2004 (35 orzeczeń, a w pierwszym półroczu 2005 roku wydano 17 orzeczeń (9 miejsce). W uchwalonej przez Sejm RP Karcie Praw Osób Niepełnosprawnych (1.08.1997) zapisano m.in. prawo tych osób do nauki w szkołach wspólnie ze swymi pełnosprawnymi rówieśnikami, jak również do korzystania ze szkolnictwa specjalnego lub edukacji indywidualnej⁹. Także

⁸ R. Borkowski, *Środowisko społeczne osób niepełnosprawnych, Podstawy pedagogiki rewalidacyjnej*, Płock 2003, s.125.

⁹ D. Chlebna-Sokół, E. Łoba-Jakubowska, Z. Krenc, T. Śniegułki, B. Łaska, E. Chudzik, *Niepełnosprawność w wieku rozwojowym. Problemy dzieci i młodzieży niepełnosprawnej ruchowo*, opracowanie zbiorowe, Łódź 2005, s. 25.

prawo do dostępu do leczenia i opieki medycznej, wczesnej diagnostyki, rehabilitacji i edukacji leczniczej, również do świadczeń zdrowotnych uwzględniających rodzaj i stopień niepełnosprawności, w tym do zaopatrzenia w przedmioty ortopedyczne, środki pomocnicze, sprzęt rehabilitacyjny. Oczywiście nadal utrudnienia komunikacyjne, informacyjne, medyczne, psychologiczne, prawne, ekonomiczne i społeczne.

Ustawa o systemie oświaty zakłada „dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów” oraz możliwość pobierania nauki przez uczniów niepełnosprawnych we wszystkich typach szkół. Dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego mogą to kształcenie realizować w szkole ogólnodostępnej (integracyjnej), w ramach nauczania indywidualnego, zaś dzieci z wadami słuchu w szkołach i ośrodkach szkolno-wychowawczych dla niedosłyszających lub głuchych.

Nauczyciel w szkole staje często przed koniecznością stworzenia warunków edukacyjnych dla ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Analiza przeprowadzona przez Kuratorium Oświaty w Łodzi w 2004 roku w 219 szkołach województwa łódzkiego (20% szkół) wskazała obszary, w których placówki osiągnęły proponowane standardy jak również słabe strony. Okazało się, że najwyższe oceny w zakresie osiągania standardów pracy z uczniem niepełnosprawnym przez szkoły różnego typu osiągnęły szkoły podstawowe specjalne (ocena punktowa w skali 1–5: 4,6), gimnazja integracyjne lub z oddziałami integracyjnymi (4,4) oraz szkoły podstawowe integracyjne lub z oddziałami integracyjnymi (4,3). Najniższą notę w zakresie tworzenia warunków zapewniających rozwój uczniom niepełnosprawnym uzyskały szkoły podstawowe ogólnodostępne (3,3) i gimnazja ogólnodostępne (ocena 3,5). Bardzo nisko oceniona została się realizacja zalecenia dla uczniów niepełnosprawnych dotycząca specjalnego oprzyrządowania i środków dydaktycznych adekwatnych do potrzeb ucznia w szkołach podstawowych ogólnodostępnych (2,5) i gimnazjach ogólnodostępnych (2,7).

Dostatecznie natomiast oceniono w szkołach podstawowych ogólnodostępnych i gimnazjach ogólnodostępnych realizację przez nauczycieli programu dostosowanego do indywidualnych potrzeb tych uczniów. Podobną notę wystawiło Kuratorium za organizację zajęć dydaktyczno-wyrównawczych i specjalistycznych wspomagających rozwój dzieci z specjalnymi potrzebami

edukacyjnymi na terenie szkół podstawowych i gimnazjalnych ogólnodostępnych. Niskie oceny postawiono za zatrudnienie w szkołach integracyjnych lub z oddziałami integracyjnymi nauczycieli ze specjalnym przygotowaniem pedagogicznym (odpowiednim do rodzaju zaburzeń występujących u uczniów niepełnosprawnych)¹⁰. Wskazując obszary do dalszej pracy Kuratorium podkreśliło nadzór pedagogiczny nad działaniami szkół i gimnazjów ogólnodostępnych w zakresie tworzenia warunków zapewniających rozwój uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Również zwrócono uwagę na potrzebę uzupełnienia wyposażenia w środki dydaktyczne adekwatne do potrzeb uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych. Wszystkie aspekty oceniane przez kuratorium wymagają dalszych opracowań i zmian zgodnie ze standardami¹¹.

Analiza współistniejących zaburzeń u osób z wadami słuchu pod kątem specjalnych potrzeb edukacyjnych

W badaniach własnych oceniono podopiecznych z wadami słuchu w wieku szkolnym, którzy byli diagnozowani psychologicznie. Łącznie w 2006 i pierwszej połowie 2007 roku badania psychologiczne przeprowadzono u 26 dzieci (w tym u 10 dziewcząt i 16 chłopców), wiek badanych wahał się od 7 do 15 lat, średni wiek badanych wynosił 9,6. Na podstawie odpowiednio dobranych testów niewerbalnych oceniających sprawność intelektualną (Międzynarodowa Skala Leitera, Test Ravena, Skala Dojrzałości Umysłowej Columbia) stwierdzono normę intelektualną (zarówno poniżej, jak i powyżej przeciętnej) u 21 osób (80,8%), upośledzenie umysłowe u 5 badanych (19,2%).

W grupie dzieci z wadami słuchu tylko 2 osoby miały implant ślimakowy, 3 dzieci posługiwało się językiem migowym (były to wyłącznie dzieci rodziców z wadą słuchu), 7 dzieci (26,9%) uczęszcza do szkół ogólnodostępnych, 12 (co stanowi 46,2%) do oddziałów integracyjnych w szkołach ogólnodostępnych, 7 (26,9%) do szkół dla niedosłyszących (w tym na poziomie gimnazjum i liceum). 6 dzieci z całej grupy było co najmniej jeden raz odroczone od obowiązku szkolnego.

¹⁰ D. Chlebna-Sokół..., *Niepełnosprawność...*, Łódź 2005, s. 25, s. 47.

¹¹ Tamże, s. 48.

Rodzaj zaburzenia	Liczba badanych
Koordinacja wzrokowo-ruchowa	16
Organizacja przestrzenna	9
Percepcja wzrokowa	7
Lateralizacja	6
Pamięć słuchowa	5
Nadpobudliwość psychoruchowa	1
Razem	44

Tabela 2. Najczęściej występujące zaburzenia funkcji poznawczych wśród badanych (N=26).

Zaburzenia te, obok charakterystycznych problemów dzieci z wadami słuchu, czyli mowa, znajomość pojęć, pamięć werbalna muszą być poddawane odpowiednim oddziaływaniom rewalidacyjnym.

Czy szkoła ogólnodostępna może sprostać takiemu wyzwaniu? Czy stworzono warunki nauki dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

Wydaje się, że decyzja rodziców o podjęciu przez dziecko z wadą słuchu nauczania w systemie ogólnodostępnym musi być bardzo wyważona i nie powinna wynikać tylko z ich ambicji. Konieczne jest uwzględnienie wyników diagnozy psychologicznej, opinii specjalistów pracujących z dzieckiem i orientacja w przygotowaniu wybranej placówki szkolnej w zakresie realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych. Pozytywnie należy ocenić zwrócenie przez Kuratorium uwagi na konieczność nadzoru pedagogicznego nad działaniami szkół i gimnazjów ogólnodostępnych w zakresie tworzenia warunków zapewniających rozwój uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Także podkreślenie potrzeby uzupełnienia wyposażenia w środki dydaktyczne adekwatne do potrzeb uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych stanowić może krok w kierunku pożądanych zmian.

Bibliografia

- R. Borkowski, *Środowisko społeczne osób niepełnosprawnych*, w: *Podstawy pedagogiki rewalidacyjnej*, Płock 2003.
- D. Chlebna-Sokół, E. Loba-Jakubowska, Z. Krenc, T. Śniegucki, B. Łaska, E. Chudzik, *Niepełnosprawność w wieku rozwojowym*, Łódź 2005.
- M. Góralówna, *Szkolne sprawy naszych dzieci*, w: „Poradnik dla rodziców dzieci z wadami słuchu”, 1992, nr 3, s. 9-11.
- M. Góralówna, *Możliwości integracji szkolnej dziecka z uszkodzonym słuchem*, w: „Poradnik dla rodziców dzieci z wadami słuchu”, 1992, nr 3, s. 12-13.
- B. Szczepankowski, *Język migany w szkole*, Warszawa 1988.

Lektorat języka angielskiego dla niesłyszących

Bardzo się cieszę, że znalazłam się na konferencji w tak znakomitym gronie i w tak pięknym miejscu, jakim jest Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi. Mam przyjemność prezentować uczelnię, która pierwsza w Polsce otworzyła oficjalnie swe progi dla osób niepełnosprawnych. Pierwsza studentka, która została przyjęta na Akademię Podlaską, Sylwia Wojciechowska, to właśnie osoba niesłysząca. Po ukończeniu studiów podjęła ona pracę naukową na uczelni, a w bieżącym roku (2007) uzyskała tytuł doktora nauk ścisłych z wyróżnieniem w zakresie chemii.

I tak od ponad 18 lat kształcimy osoby niepełnosprawne w systemie integracyjnym. Możemy pochwalić się systemową organizacją działań na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych już prawie 300 studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Studenci z dysfunkcją narządu słuchu stanowią bardzo liczną grupę — 101 osób. Wśród nich 71,78% to osoby ze znacznym, 17,18% z umiarkowanym, a 4,4% z lekkim stopniem niepełnosprawności. Natomiast biorąc pod uwagę sposób komunikowania się można wyróżnić wśród nich dwie odmiennie funkcjonujące grupy. Pierwszą stanowią studenci **niedosłyszący** — posługujący się mową dźwiękową, jednak mający trudności z jej odbiorem. Drugą — studenci **niesłyszący**, dla których pierwszym językiem jest polski język migowy. Język polski z reguły jest im dostępny w piśmie, natomiast ich mowa może być na tyle niewyraźna, że osoby słyszące mają trudności w rozumieniu ich wypowiedzi słownych¹. Studenci niedosłyszący przeważnie nie potrzebują tłumaczy języka migowego, podczas gdy osoby z drugiej grupy bez zapewnienia im takiej pomocy miałyby trudności z pełnym uczestnictwem w zajęciach. Studenci

¹ B. Szczepankowski, *Poradnik dla nauczycieli akademickich*, Siedlce 2006.

początkowo wybierali kierunki pedagogiczne, jak pedagogika ze specjalnością opiekuńczo-wychowawczą, plastyką, historię. Obecnie mają odwagę studiować na kierunkach zgodnie z zainteresowaniami, nie sugerując się już tylko kierunkiem, na którym jest więcej kolegów niesłyszących. Studiują zatem na informatyce, zootechnice, marketingu i zarządzaniu oraz matematyce.

W Akademii Podlaskiej jest największe skupisko osób niesłyszących kształcących się na poziomie szkoły wyższej w Polsce i w porównywalnych uczelniach europejskich. Codzienny kontakt ze studentami to ciągła weryfikacja ich potrzeb i ustalania odpowiednich serwisów. Koordynacją tych działań w uczelni zajmuje się **Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych**, którego jestem dyrektorem. Czuję się zobowiązana do przedstawienia chociaż w skrótovej formie całości naszych oddziaływań na rzecz studentów z dysfunkcją narządu słuchu i dopiero wtedy umiejscowienia lektoratu języka angielskiego w tej strukturze.

Obejmujemy naszymi działaniami trzy okresy umownie zwane: **PRE-STUDENT**, **STUDENT** i **POST-STUDENT**. W pierwszym okresie **PRE-STUDENT** docieramy z naszą ofertą do szkół, kształcących osoby niesłyszące lub niedosłyszące na poziomie matury. Często całe klasy maturalne ze swoimi wychowawcami przyjeżdżają na organizowane przez nas *Drzwi Otwarte*. Kandydaci wypełniają opracowane przez **CKIRON** kwestionariusze, poznajemy ich potrzeby edukacyjne i predyspozycje. Bezpośredni kontakt pozwala na ustalenie komunikacyjnych zdolności studenta oraz stwierdzenia, czy wymaga on pomocy logopedy, tłumacza języka migowego itp. Dla nowoprzyjętych osób organizujemy *Dni Adaptacyjne*. Podczas przeprowadzanych na tych dniach wywiadów ze studentami tworzymy specjalne raporty indywidualne, ustalamy zalecenia edukacyjne przekazywane następnie wykładowcom. Prowadzimy zajęcia socjoterapeutyczne, warsztaty psychologiczne mające na celu zmniejszenie problemów adaptacyjnych i planowanie własnego rozwoju.

Kolejny etap — **STUDENT** — to oczywiście czas najszerzych naszych oddziaływań, mających na celu zapewnienie dostępu do edukacji. Według nas dostęp do edukacji to dostosowanie w świecie fizycznym, dostęp do wiedzy i fachowych serwisów. Zapewniamy studentom możliwość korzystania i przeszkolenia w zakresie obsługi **urządzeń FM**. Posiadamy **pętle indukcyjne**

i **urządzenia alarmowe** w salach dydaktycznych. Podczas niektórych zajęć istnieje możliwość odpowiedniego ustawienia stołów, aby osoby niesłyszące widziały, co pozostali studenci i wykładowcy mówią.

Jeśli chodzi o dostęp do wiedzy to najczęściej wybraną formą wsparcia jest udział tłumaczy języka migowego w zajęciach. W ramach programu Pitagoras, ze środków PFRON, zatrudniamy obecnie już pięciu **tłumaczy języka migowego**. Zapewniamy naszym studentom bezpłatne usługi ksero. W pracowni logopedycznej, kierowanej przez doktor Alinę Maciejewską, prowadzone są **zajęcia z lektoratu języka polskiego**, a także **indywidualna terapia logopedyczna**. Podczas tych zajęć studenci zdobywają wiedzę o języku i umiejętność poprawnego posługiwania się nim w różnych sytuacjach społecznych, co wpływa na efektywność ich studiowania oraz jakość kontaktów społecznych.

W tym obszarze pojawia się możliwość uczestniczenia w **lektoracie języka angielskiego**. W tym momencie warto jest sięgnąć do **historii** edukacji w tym zakresie. Do 2001 roku studenci z uszkodzonym słuchem uważani byli za niezdolnych do uczenia się języków obcych. Byli po prostu zwalniani z tych zajęć. W roku 2001 Ministerstwo Edukacji w Polsce wprowadziło ustawę, która przyznała prawo studentom niesłyszącym i niedosłyszącym do nauki języków obcych. W październiku 2004 rozpoczęłam prowadzenie zajęć z angielskiego jako języka obcego dla naszych studentów.

Przedstawię teraz **charakterystykę grupy**, czyli z jakimi osobami pracuję. Są to studenci z różnych kierunków (pedagogiki ze specjalnością opiekuńczo-wychowawczą, z terapią, plastyką, resocjalizacją; marketingu i zarządzania; historii; matematyki i innych). Są podzieleni zgodnie ze stopniem zaawansowania na dwie grupy **beginners** i **elementary**. Niektórzy z nich mieli angielski w szkole, inni nie, niektórzy zdawali maturę przeważnie na poziomie podstawowym. Niektóre osoby spędziły jakiś czas za granicą i znają angielski na tyle, żeby się komunikować w codziennych sytuacjach. Niektórzy z nich znają polski język migowy, niektórzy nawet ASL lub BSL, podczas gdy niektórzy żadnego. Wielkość grupy nie przekracza 12 studentów, zajęcia trwają 90 minut tygodniowo. W zajęciach uczestniczy **tłumacz języka migowego**, który stosuje daktylografię w celu zaprezentowania właściwej wymowy oraz przekazuje inne ważne informacje za pomocą języka migowego. Wskazane jest, aby tłumacz znał język

angielski przynajmniej na poziomie średniozaawansowanym oraz aby nauczyciele języków obcych znali podstawy języka migowego².

W kształceniu językowym naszych studentów wyróżniłam kilka kroków, elementów ewolucji programu. Świadczy to o wielkim wyzwaniu, jakim jest organizacja lektoratu języka obcego. Świadczy to także o moim poszukiwaniu rozwiązań, modyfikowaniu ich, ulepszaniu, wprowadzaniu zmian, nowości, stałym monitorowaniu, ewaluacji, która, mam nadzieję, przyczyni się do ustalenia dobrej jakości nauczania i efektywności w postaci twórczego wykorzystania języka przez studentów w przyszłości.

Ten pierwszy krok (kiedy liczebność grup była nawet 20–25 osobowa tak, jak w analogicznych grupach na lektoracie) to współpraca z Sunilem Gulati (moim mężem), nauczycielem języka angielskiego, metodykiem, człowiekiem, który całą edukację odbył w języku angielskim, czyli można powiedzieć, że na co dzień funkcjonuje jak Native Speaker. Uczestniczył on w zajęciach na zasadach **nauczyciela wspomagającego (STEP I)**. W szkolnictwie integracyjnym (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalne) tego typu rozwiązania są praktykowane, jednak na poziomie szkoły wyższej nie znalazły dotąd prawnego potwierdzenia. Nauczyciel wspierający pracował na zasadach wolontariatu, pomagał w wyrównywaniu poziomu wiedzy studentów. Podczas gdy jedno z nas wprowadzało materiał, druga osoba zwracała się ku słabszym studentom i pomagała im w nadgonieniu materiału. Dzięki uczestnictwu drugiego nauczyciela można było położyć nacisk na indywidualne podejście do poszczególnych studentów. Był to czas wielkich przygotowań materiałów poglądowych, handout-ów, flashcards, transparent copies itp. celem obrazowania tego, co ma być przekazane oraz zapewnienia odpowiedniej ilości ćwiczeń i powtórzeń. Przed testem sprawdzającym spotkaliśmy się z każdym studentem oddzielnie celem sprawdzenia, jakie są jego braki, na co trzeba zwrócić uwagę, aby mógł napisać sprawdzian końcowy. Praca ramię w ramię z drugim lektorem wymaga elastyczności i współpracy, jest inspirująca i potrzebna. Obecnie, ze względu na nakładające się plany zajęć, rola Sunila Gulati przyjęła charakter doradczy i superwizyjny.

² D. Janakova, *Methodology Guide to Learning and Teaching English for Deaf, Hard-of-Hearing and Vision Impaired Students and Their Teachers*, Praga 2004.

Kolejnym krokiem było zastosowanie na zajęciach **Tablicy Interaktywnej (STEP II)**. Aby skorzystać z tego urządzenia materiały do zajęć muszą być zeskanowane, następnie zapisane na urządzeniu USB, a potem wyświetlone na *Tablicy*, która jest podłączona do komputera i rzutnika multimedialnego. Jednocześnie korzystając z paska narzędzi tablicy interaktywnej można otwierać strony internetowe, pracować „on-line”, uruchamiać klawiaturę ekranową, zachowywać, zatrzymywać obrazki, strony itp. Wielką zaletą tego urządzenia jest również to, że starty z tablicy informacje zapisane są w pamięci komputera, mogą być następnie wydrukowane i przekazane studentom. Studenci monitorują, co dzieje się na ekranie. Literowanie jest bezpośrednim odniesieniem do słowa pisanego, za pomocą daktylografii nauczyciel przekazuje wymowę nowo wprowadzanych słów. Słowa kluczowe znane w PJM mogą być porównywane w BSL i ASL.

Widząc jak wielkie znaczenie miał dla studentów kontakt z Native Speakerem postanowiłam zajęcia z wykorzystaniem tablicy interaktywnej urozmaicić zapraszaniem gości mówiących po angielsku. Trzeci krok zatem to wprowadzenie na zajęcia **Native Speakers (STEP III)**. Mieliśmy gości z Indii i Kamerunu. Studenci mogli poznać geografię, kulturę, obyczaje krajów przedstawianych. Podczas spotkania o Indiach oglądali film o pierwszej szkole dla głuchych w tym kraju. Polecam nauczycielom zapraszanie Native Speakers na zajęcia celem uatrakcyjnienia ich i wzbogacania również swojego warsztatu. Najważniejszą sprawą w kontakcie Non-Native z Native Speakers jest to, aby ze sobą nie walczyć, a się wzajemnie uzupełniać, dzielić doświadczeniami, strategiami, uczyć się od siebie nawzajem, a co najważniejsze uczyć się z relacji zwrotnych, które dają nam studenci. Wypowiedzi studentów świadczą o ich zadowoleniu z tej formy zajęć. Oto fragmenty kilku nich:

„Wiele razy podchodziłem do nauki języka angielskiego, ale pierwszy raz były one wypełnione dodatkowymi elementami takimi, jak spotkania z osobami z innych państw.”

„Zaciekało mnie jak osoby wyglądają, sposób ubioru, zainteresowało mnie na tyle, że nabrałem ochoty wyjazdu do tychże krajów. Bo Indie od dzieciństwa mnie ciekawiły, ze względu na walory przyrody, najwyższe góry świata — Himalaje. Oczywiście zobaczyć na własne oczy sposób bycia ludzi. Tak samo opowiadanie o Kamerunie przez Herve wnuka sułtana. Zresztą lubię

podróżować i nie są dla mnie straszne obce kraje. Wyjazd do USA przykładowo byłby dla mnie frajdą. Gdyż byłem we Włoszech, Anglii, Czechach, Austrii także dałem sobie radę i jestem ciekawy świata.”

„Jestem bardzo zadowolony ze spotkań i chciałbym, aby ich było więcej z różnych zakątków świata.”

Czwartym krokiem było wprowadzenie **prezentacji multimedialnych** jako form zaliczenia ćwiczeń (**STEP IV**). Przedstawiam fragmenty dwóch takich prezentacji, które opracowane zostały przez studentów. Na początku pokazując przykładową prezentację zwracam uwagę na elementy gramatyczne i leksykalne, które muszą być zawarte w pracach studentów. Mogą je zastosować w swojej pracy według własnej pomysłowości. Opisuując siebie (to element konieczny), swoją rodzinę, swoje pasje i zainteresowania, swoje marzenia. Grupa bardziej zaawansowana wypowiada się także na temat wydarzeń z przeszłości i co chciałyby robić w przyszłości. Każdy ze studentów przygotowywał swoją prezentację samodzielnie, mógł konsultować poszczególne fragmenty ze mną. Podczas każdego zajęcia mieliśmy 2 lub 3 takie prezentacje. Dzięki nim zobrazowane były wymagane zagadnienia, mieliśmy możliwość zauważenia co sprawia studentom kłopoty czy popełniają błędy i jakiego rodzaju. Można w ten sposób na bieżąco je korygować. Wielokrotne powtórzenia zwiększają szanse na lepsze zapamiętanie i utrwalenie materiału. Pomysłowość studentów była bardzo duża, dzięki takim zajęciom studenci lepiej się integrują, poznają wzajemnie, lepiej funkcjonują w grupie, a nauka staje się przyjemniejsza. Przygotowywanie prezentacji multimedialnych, wykorzystywanie tablicy interaktywnej, komputera doskonale wspomaga nauczanie języków obcych. Uczenie się od innych studentów (*peer teaching*) może być ważnym składnikiem procesu dydaktycznego. Jakość pracy studentów, ich zaangażowanie w proces dydaktyczny oraz pozytywne oceny końcowe wskazują na efektywność tego pomysłu³.

Piąty krok towarzyszący symultanicznie naszej pracy to stała **współpraca** z osobami, które kształcą osoby niepełnosprawne w zakresie językowym (**STEP V**). Wspominam tu o Profesorze Bogusławie Marku, mimo iż kształcił on osoby niewidome na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Jednak jego działania,

³ R. Dębski, *Sieci Komputerowe i multimedia jako narzędzia wspomagające komunikację, współpracę i twórczość językową w uczeniu się języków obcych*, w: *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, red. W. Miodunka, Kraków 1997.

nagrodzone także przez Królową Brytyjską, służą przykładem wspaniałych rozwiązań, pomysłów i zaangażowania nauczyciela i uczniów w edukację językową. Doktor Ewa Domagała-Zyśk (KUL) prowadząca lektorat ze studentami prelingwalnie głuchymi, gościła również w naszej uczelni z bardzo ciekawymi wystąpieniami dotyczącymi jej doświadczeń w pracy ze studentami oraz rozważań surdo-glottodydaktycznych.

Miałam też wielką przyjemność gościć Profesor Daniełę Janakową z Uniwersytetu Karola w Pradze, która również uczy głuchych angielskiego. Podczas naszego największego święta na Uczelni, Dni Integracji, przeprowadziła warsztaty metodyczne dla nauczycieli. Po tym spotkaniu i towarzyszącej mu konferencji ukazała się książka pod moją redakcją (poprzednie nazwisko — Beata Harań) *Kształcenie studentów niepełnosprawnych w zakresie języków obcych*.

Jak radzą sobie studenci w tych poszczególnych etapach? Nasi studenci cieszą się z nowych pomysłów, gości, nowości i sami starają się nas inspirować. Uczęszczają na zajęcia regularnie. Bardzo chętnie się uczą, są pełni energii, twórczy, aktywni i ciekawi wiedzy. Z przyjemnością wdrażają zdobyte wiadomości w praktykę. Reagują na proponowane innowacje z zapałem przygotowując się na zajęcia. Witają nas w języku angielskim i starają się mówić po angielsku, kiedy to tylko możliwe. Praca z niesłyszącymi studentami to nie tylko wielka przyjemność, to także wielkie wyzwanie.

Jakie wartości zapewnia im uczestnictwo w lektoracie języka obcego? Potwierdzają się tezy głoszone przez doktor Ewę Domagałę-Zyśk (Dni Integracji, Siedlce 2006) o walorach lektoratu języka obcego. Lektorat stwarza szansę na głębsze poznanie otaczającej rzeczywistości i pełniejszy udział w kulturze tworzonej przez słyszących i niesłyszących. Otwiera nowy kanał informacyjny realizowany chociażby przez dostęp do Internetu, artykuły specjalistyczne w języku obcym. W tym miejscu mówimy o **wartościach kompensacyjnych lektoratu**. Dzięki uczestnictwu w lektoracie, studenci podnoszą swoją samoocenę, która w konsekwencji prowadzi do sukcesu edukacyjnego i zawodowego. Tu można mówić o **psychoterapeutycznych funkcjach lektoratu**.

Dzięki poszerzaniu wiedzy ogólnej studenta następuje **kompensacja deprivacji poznawczej**. Prestiż, jaki daje poczucie znajomości języka obcego, jednocześnie zapewnione wyższe miejsce w hierarchii społecznej wpływa

na **kompensację deprywacji społecznej**. To, że znajomość języka jest atutem do zdobycia pracy zapewnia **kompensację deprywacji zajęciowej**. Ważnym aspektem jest to, iż dzięki znajomości języka obcego pojawiają się nowe możliwości rozrywki i spędzania czasu wolnego: dostępne stają się programy telewizyjne w języku obcym, filmy z napisami, gry komputerowe.

Mam zatem nadzieję, że uczestnictwo w lektoracie, a także pozostałe serwisy oferowane dla naszych studentów prowadzą do tego, co jest celem kształcenia na poziomie szkoły wyższej, czyli do osiągnięcia sukcesu zawodowego i społecznego. Tu dochodzimy do ostatniego okresu naszych oddziaływań — **POST-STUDENT**. Do tej pory wśród 335 absolwentów, którzy ukończyli naszą uczelnię 93 osoby to absolwenci niesłyszący. Na bieżąco utrzymujemy z nimi kontakt. Wielu z nich zdobyło pracę, najczęściej są wychowawcami w swoich macierzystych placówkach. Większość naszych absolwentów pragnie kontynuować naukę i podejmuje studia podyplomowe, np. z surdopedagogiki na KUL. Mamy też szczególnie wybitnych absolwentów, doradców kryzysowych, psychologów i osoby podejmujące studia doktoranckie. Mamy już kilka osób przebywających za granicą. Jesteśmy dumni z oferty Akademii Podlaskiej, jednocześnie pełni pokory w zdobywaniu nowych doświadczeń i udoskonalaniu programu.

Parafrazując słowa Chaucera (*The Canterbury Tales*): *And gladly would we learn, and gladly teach.*

Bibliografia

- R. Dębski, *Sieci Komputerowe i multimedia jako narzędzia wspomagające komunikację, współpracę i twórczość językową w uczeniu się języków obcych*, w: *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, red. W. Miodunka, Kraków 1997.
- D. Larsen-Freeman, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford 1986.
- J. Hammer, *The Practice of English Language Teaching*, Londyn 1991.
- D. Janakova, *Methodology Guide to Learning and Teaching English for Deaf, Hard-of-Hearing and Vision Impaired Students and Their Teachers*, Praga 2004.
- H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002.

B. Szczepankowski, *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi. Wyrównywanie Szans*, Warszawa 1999.

B. Szczepankowski, *Poradnik dla nauczycieli akademickich*, Siedlce 2006.

E. Domagała-Zyśk, *O uczeniu języka angielskiego uczniów z uszkodzeniem słuchu*, w: „Języki Obce w Szkole”, 2001, nr 7, s. 106–110.

E. Domagała-Zyśk, *Lektorat języka angielskiego dla studentów niesłyszących w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim*, w: *Kształcenie studentów niepełnosprawnych w zakresie języków obcych*, red B. Harań, Siedlce 2005.

E. Domagała-Zyśk, *Możliwości i ograniczenia wykorzystania mediów elektronicznych w nauczaniu języka angielskiego studentów z uszkodzeniami słuchu*, wystąpienie podczas Dni Integracji, Akademia Podlaska, Siedlce 2006.

Strony internetowe

<http://jc.ff.cuni.cz/mmp/on%20improving.htm>

<http://www.slaboslyszacy.pl/info.php?i=194>

<http://www.lesstutor.com/>

Autorski program pracy z młodzieżą z uszkodzonym słuchem „Lepiej rozumiem siebie i odważniej idę w świat”

Wprowadzenie

Program pracy z młodzieżą z uszkodzeniami słuchu „Lepiej rozumiem siebie i odważniej idę w świat” realizowany jest w Ośrodku Diagnostyki i Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu w Radomiu od 10 lat. Doświadczenia zbierane w trakcie jego wprowadzania i realizacji zostały uwzględnione, przy opracowywaniu prezentowanej wersji. Potrzeba opracowania programu zrodziła się z codziennej pracy z młodzieżą, z rozmów z młodymi ludźmi w okresie dorostania.

Dzieci niesłyszące i niedosłyszące do 10–12 roku życia, jeżeli mają wspierających rodziców nie mają świadomości, że są w jakiś sposób inne od swoich rówieśników. Około 12 roku życia konfrontują się z faktem, że są w jakiś sposób inne, odkrywają, że noszą aparaty słuchowe, gorzej mówią, mają inne klasówki w szkole czy dodatkowego nauczyciela na lekcji. Zawsze padają pytania:

*Dlaczego to ja nie słyszę?
Czy zawsze będę nosił aparaty?*

Rodzice często też nie radzą sobie z tą sytuacją. W ich poczuciu oni i ich dziecko odnieśli sukces, dziecko dobrze mówi, radzi sobie w szkole. Rodzice często czują się bezradni i są najczęściej nieprzygotowani na takie pytania i problemy, reagują różnie, bardzo często przekonują dziecko, że przecież nie różni się od innych, zdarza się też, że usiłują pokazać dziecku w ich pojęciu osoby bardziej pokrzywdzone przez los.

Dzieci, widząc zakłopotanie rodziców, przestają mówić o swoich problemach, wszyscy udają, że jest dobrze. Jest to też okres, kiedy ulegają też pogorszeniu najczęściej dobre dotychczas kontakty z rówieśnikami. Do 10 roku życia — do III klasy szkoły podstawowej, grupowe kontakty w dużej mierze oparte są na zabawach ruchowych. Dzieci niesłyszące i niedosłyszące w większości przypadków dość dobrze radzą sobie z tego typu zabawami i nie mają większych problemów towarzyskich. Najczęściej też nie mają świadomości, że nie słyszą, że noszą aparaty. Mają również łatwiejszą sytuację w szkole — jest jedna pani, z którą dziecko nauczyło się już rozmawiać, świetnie ją rozumie.

Pierwsze problemy mogą pojawić się w klasie IV szkoły podstawowej. Składają się na to przynajmniej trzy czynniki. Pierwszy to jest zmiana sytuacji w szkole — jest bardzo wielu nauczycieli. Dla dzieci z głębokimi ubytkami słuchu, które zawsze wspierają się czytaniem z ust, jest to bardzo trudna sytuacja. Dochodzą nowe przedmioty, a wraz z nimi wiele nowych terminów i pojęć, często abstrakcyjnych. Trzeba poświęcać więcej czasu na naukę. Zmienia się forma relacji z rówieśnikami. Zabawy ruchowe są w dalszym ciągu ważne, ale dzieci zaczynają łączyć też zainteresowania i wspólne rozmowy. Dzieci z uszkodzeniami słuchu objęte ciągle dodatkowymi zajęciami, nie zawsze mają czas na rozwijanie dodatkowych zainteresowań i mają kłopoty w swobodnych rozmowach. Jest to także okres, kiedy dzieci uświadamiają sobie, że nie słyszą, że noszą aparaty. Świadomość ta często powoduje odsuwanie się od grupy. Może się zdarzyć etykietowanie dzieci przez rówieśników (*masz aparat, zrób mi zdjęcie*) i pomijanie w kontaktach towarzyskich.

„W szkole podstawowej najwięcej przykrości sprawiało mi dokuczanie, dogryzanie, najczęściej na punkcie mojego niedosłuchu, wyśmiewanie się (zrób mi aparatem zdjęcie). Czułam się bardzo skrępowana, odrzucona od reszty klasy, niechciana, wyśmiewana” (dziewczyna, 18 lat).

Rozwojowo jest to też czas, kiedy młodzież zaczyna szukać odpowiedzi na pytanie: *Kim jestem?* Jest to okres porównywania się z innymi z grupy. Dla młodzieży z wadą słuchu może to być szczególnie stresująca sytuacja.

Młodzież w wieku 13–16 lat zwykle bardzo ostro przeżywa fakt, że jest niedosłysząca. Często pojawia się myślenie: *Jestem niedosłyszący, jestem inny, jestem gorszy*. Wynika to też ze wzmożonej samoobserwacji, typowej dla wieku dorastania. Młodzi ludzie odkrywają, że wada słuchu niesie ograniczenia, np.:

- nie można prowadzić swobodnych rozmów z kolegami, mimo dobrej znajomości języka;
- nie można porozmawiać o muzyce;
- nie można uprawiać zawodowo sportu;
- nie można wybrać wielu zawodów;
- trzeba się więcej uczyć.

Rodzą się również problemy natury towarzyskiej — np. grupa młodych ludzi śmieje się, żartuje na przerwie, a młody człowiek niedosłyszający jest wśród nich. Odkrywa, że nie może wziąć w tym udziału, bo jest hałas, zdania padają szybko, nie jest w stanie śledzić tego, co mówią koledzy lub zdania są urywane, niejednoznaczne.

„Moja klasa nie chce ze mną rozmawiać, kiedy próbuję z nimi rozmawiać, kiedy do nich coś mówię, kiwają głowami albo mówią *bądź cicho* albo *aha*. Jest mi wtedy bardzo przykro” (dziewczyna, 15 lat).

Dzieci bronią się w różny sposób. Udają, że wiedzą, o co chodzi, ale też często chowają się za książką, kanapką lub uciekają we własny świat.

„Przebierałam się w szatni, mój kolega rozmawiał z chłopakiem z równoległej klasy, nagle usłyszałam: *No, nie wiesz która dziewczyna? Ta głucha*, wystarczyło, przerwy spędzałam w bibliotece” (dziewczyna, 17 lat).

Zdarzają się też wpadki towarzyskie, wynikające z braku rozumienia niuansów językowych, trudności w różnicowaniu słów o podobnym brzmieniu, a innym znaczeniu. Łatwo jest pomylić słowa, np. preferować, referować, proponować.

„Na lekcji języka niemieckiego poszłam do tablicy i pani profesor podyktowała mi zdanie. Niestety nie usłyszałam go dobrze i zamiast napisać *Kinder* napisałam *in der*. Cała klasa się śmiała” (dziewczyna, 18 lat).

Nasze obserwacje i doświadczenia są takie, że duża grupa młodzieży, mimo wysokiej inteligencji, dobrych kompetencji językowych i innych atutów, np.: uroda, urok osobisty, wybitne uzdolnienia plastyczne, taneczne — zaczyna się w tym okresie izolować.

Dominuje takie myślenie o sobie: *Jestem niedosłyszający, to znaczy jestem gorszy!*

Mając świadomość trudności, jakie przeżywa młodzież w okresie dorastania wchodzenia w dorosłe życie, niezbędne jest zapewnienie jej wszechstronnej opieki i wsparcia.

„Nasz wysiłek wychowawczy powinien zmierzać bardziej w kierunku niesienia pomocy wychowankowi w zaakceptowaniu siebie takim, jakim jest (w pozytywnym sensie), aniżeli wspieraniu go, aby się zmieniał zgodnie z oczekiwaniami społecznymi, dlatego też powinniśmy go wspierać w wychodzeniu z izolacji, z zamykania się w sobie, otwierając go na życie, komunikowanie i współdziałanie z innymi, a innych otwierając na niego w jego sytuacji i na jego obecność”².

Elementy składowe programu:

1. Grupowe zajęcia logopedyczno-psychologiczne.
2. Indywidualne zajęcia logopedyczne.
3. Udział w turnusach rehabilitacyjnych.
4. Udział w rajdach i wycieczkach.
5. Kontakt ze szkołami.
6. Indywidualna pomoc psychologiczna.
7. Rozmowy z rodzicami.
8. Grupowe zajęcia logopedyczno-psychologiczne.

Aby pomóc młodzieży z uszkodzonym słuchem przejść przez trudną fazę rozwojową, jaką jest dojrzewanie, tak, aby mogła odnaleźć siebie i aby umiała odpowiedzieć sobie na pytania: „Kim jestem?”; „Gdzie jest moje miejsce?” zaproponowaliśmy jej udział w grupowych zajęciach logopedyczno-psychologicznych, będących ważnym elementem Programu Pracy z Młodzieżą z Uszkodzeniami Słuchu: „Lepiej Rozumiem Siebie i Odważniej Idę w Świat”.

Każdy młody człowiek w okresie dorastania musi odpowiedzieć sobie na wyżej wymienione pytania; osoba niesłysząca, niedosłysząca także. Odpowiedzi na to pytanie dla tej grupy bywają czasami bardzo trudne, ponieważ młodzież ta w obraz siebie musi włączyć również uszkodzenie słuchu. „Dostrzeżenie przez człowieka niepełnosprawnego sensu własnej ułomności

² M. Nowak, *Pedagogika otwarta wobec niesłyszących. Antropologiczno-pedagogiczny aspekt niepełnosprawności*, w: *Nie głos, ale słowo. Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Multan, Lublin 1995, s. 24.

i włączenie go w podstawowy projekt życia zmienia charakter widzenia świata i nadaje nowy walor relacjom tej osoby z otaczającą rzeczywistością³.

„Musimy zacząć od «integrowania siebie», czyli znalezienia właściwych proporcji między tym, co da się zmienić u siebie, a tym co trzeba akceptować. Człowiek akceptujący siebie będzie łatwo i prawidłowo wchodził w interakcję z innymi, uznając swoje braki i nie będzie się gorszyć nimi u innych”⁴.

Celem zorganizowania grupy było zapewnienie takiego miejsca i sytuacji, gdzie młodzi ludzie będą mogli poznać i zaakceptować siebie wraz z uszkodzeniem słuchu i nauczyć się otwartości w kontaktach z innymi. Młodzi ludzie bardzo często w środowisku szkolnym czy rodzinnym są jedynymi osobami, które mają uszkodzony słuch. Grupa osób podobnych do mnie jest dla mnie bezpieczniejsza, wobec czego łatwiej z nimi rozmawiać, mówić o moich problemach, obawach, przykrościach, ale też mogę mówić o sukcesach, marzeniach, planach. Celem stworzenia grupy nie jest wmówienie im, że są tacy sami jak ich słyszący rówieśnicy czy propozycja zapomnienia, że noszą aparaty słuchowe. Nie chcemy też ich pocieszać czy uczyć fałszywego optymizmu. Natomiast uważamy za ważne stworzenie im takiego miejsca, gdzie można porozmawiać o problemach, które dotyczą tylko ich. Często jest to też miejsce, gdzie można znaleźć przyjaciela lub kolegę. Zdarza się, że w młodszych klasach szkoły podstawowej to rodzice organizują życie towarzyskie dzieciom. W okresie dorastania ten schemat już nie działa. Młodzież sama chce znaleźć kolegę, przyjaciela. Udział w grupie daje duże na to szanse. Nasze obserwacje są takie, że nawiązało się wiele przyjaźni między uczestnikami zajęć. Poznanie siebie, swoich możliwości ale również ograniczeń, trudności ułatwi młodym ludziom, zbudowanie pozytywnego obrazu siebie, a to pozwoli im na odważniejsze wchodzenie w świat i kształtowanie rzeczywistości społecznej.

„Ostatecznym celem wszelkiej pomocy jest uczynienie z niedosłyszających takich ludzi, którzy będą w stanie sami sobie pomóc. Powinni się nauczyć tak

³ W. Chudy, *Wartości i świat ludzi niepełnosprawnych (Przyczynek do aksjologii osób niesłyszących)*, w: *Nie głos, ale słowo... Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak i A. Multan, Lublin 2006, s. 38.

⁴ J. Bogucka, M. Kościelska, *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Materiały dla nauczycieli i rodziców*, Warszawa 2006, s. 188.

kształtować sytuację społeczną, by otwierała przed nimi szansę jak największego w niej udziału”⁵.

Zadania grupowych zajęć logopedyczno-psychologicznych:

1. nabywanie kompetencji komunikacyjnej i społecznej,
2. doświadczanie sytuacji, w których młodzież będzie poznawała swoje możliwości oraz konfrontowała z realnymi ograniczeniami wynikającymi z uszkodzeń słuchu.

Wydaje się bowiem, że tak, jak nie sposób żyć w społeczeństwie pluralistycznym bez jasnej świadomości własnej tożsamości, tak nie sposób realizować edukacji integracyjnej bez jasnej świadomości własnych możliwości, ale też możliwości innych wokół nas. „Nabywanie tej wiedzy i tej świadomości nie może jednak prowadzić do zamykania się w sobie, przeciwnie, nabyta świadomość własnych możliwości i tych u innych powinna być drogą pełniejszego otwierania się na innych i współpracy z nimi”⁶.

Cele ogólne:

- ✓ pomoc w kształtowaniu dojrzałej osobowości:
 - poznawanie siebie: swoich możliwości, swoich zalet i wad, zainteresowań, mocnych stron, faktycznych ograniczeń;
- ✓ przeżywanie takich doświadczeń, które ułatwiają kontakty z ludźmi:
 - stwarzanie możliwości powiedzenia o swoich sukcesach, problemach, obawach, przeżyciach;
 - uczenie szukania wsparcia u innych, ale także uwrażliwianie na potrzeby innych (rola osoby biorącej i dającej);
 - uczenie odwagi pokazywania siebie w grupie i mówienia o sobie;
 - ćwiczenie umiejętności dyskusji;
 - zwiększenie krytycyzmu i przełamywania sztywnych schematów;
 - rozwijanie i utrwalanie słownictwa;
 - obserwacja funkcjonowania młodzieży w grupie.

⁵ R. J. Müller, *Słyszę — ale nie wszystko. Dziewczeta i chłopcy z uszkodzonym słuchem w szkołach masowych*, Warszawa 1997, s. 183.

⁶ M. Nowak, *Pedagogika otwarta...*, s. 244.

Program w sposób szczególny zwraca uwagę na przeżywanie w czasie zajęć takich doświadczeń, które pozwolą młodzieży na zbudowanie pozytywnego obrazu siebie i odważniejsze wchodzenie w świat.

Realizowany jest w cyklu trzyletnim (ze względu na ograniczenia w objętości publikacji, nie zostaną przedstawione zajęcia przewidziane w poszczególnych latach, stanowią one zwartą przemyślaną całość, każdy rok zakończony jest tematycznie łączącym się letnim turnusem rehabilitacyjnym).

Przykładowe tematy zajęć:

1. Poznanie swoich wad i zalet.
2. Co to znaczy dla mnie, że nie słyszę?
3. Co lubię u innych?
4. Czego nie lubię u innych?
5. Moje życiowe *credo*.
6. Jak okazywać ludziom sympatię?
7. Zachowania asertywne jako sposób chroniący przed uzależnieniami.
8. Moje plany i marzenia.
9. O przyjaźni — granice lojalności.
10. O emocjach.
11. O pozytywnym myśleniu.
12. O odpowiedzialności.
13. O tolerancji.
14. O wartościach w życiu człowieka.
15. O pozytywnym myśleniu.
16. O szkole.
17. O tolerancji.
18. Aparaty słuchowe. Czy noszenie aparatów słuchowych to obciach?
19. Po czym poznać, że chłopak interesuje się dziewczyną i odwrotnie?
20. Poznawanie i nazywanie cech określających ludzi.
21. O szczęściu.
22. Cykl tematów dotyczących własnej wartości.

Techniki i pomoce stosowane w czasie zajęć:

- rozmowa,
- rysunek,
- zabawa,
- ankieta,
- teksty,
- różnorodne materiały plastyczne i biurowe.

Treści realizowane w ramach programu „Lepiej rozumiem siebie i odważniej idę w świat”:

Treści, które zawiera program, czerpiemy:

- z rozmów z młodzieżą, np. ktoś stwierdził, że „noszenie aparatów słuchowych to obciach”;
- z rozmów z rodzicami;
- wymyślamy same;
- obserwujemy młodzież;
- z konsultacji z innymi specjalistami i nauczycielami;
- analizując to, co jest dla młodzieży aktualnie ważne, np. egzamin (podejście do niego optymistyczne lub pesymistyczne);
- korzystamy też z literatury ogólnodostępnej.

Sposób realizacji:

Treści i założenia grupowych zajęć logopedyczno-psychologicznych realizujemy poprzez np.:

- ćwiczenia w poprawnym formułowaniu wypowiedzi;
- ćwiczenia w uważnym słuchaniu;
- ćwiczenia w dawaniu uwagi i wsparcia;
- ćwiczenia umiejętności zachowań asertywnych;
- ćwiczenia w wypowiadaniu się na forum grupy;
- ćwiczenia w bronienu swojego zdania;
- ćwiczenia w wyrażaniu emocji;
- ćwiczenia w odczytywaniu komunikatów werbalnych i niewerbalnych;
- ćwiczenia reguł komunikacyjnych;

- ćwiczenia we wprowadzaniu, reguł komunikacyjnych w życiu;
- ćwiczenia w analizowaniu sytuacji społecznych;
- ćwiczenia rozbudzające zainteresowania różnymi dziedzinami życia.

Procedury postępowania:

Każde zajęcia trwają półtorej godziny i mają stałe powtarzające się elementy:

- Powitanie.
- Opowiadamy o tym, co wydarzyło się w ciągu ostatniego miesiąca.
- Zabawa.
- Część zasadnicza — realizacja określonego tematu.
- Zakończenie, omówienie wrażeń i nastroju.

Uwaga: w czasie pierwszych zajęć ustalamy zasady bycia w grupie.

Uwagi o realizacji

Zajęcia prowadzone są w roku szkolnym od października do czerwca, ostatnie zajęcia mają charakter wyjazdowy. Uczestnikami zajęć jest młodzież w wieku od 12 do 19 roku życia. „Kwalifikacja” do grupy odbywa się na początku roku szkolnego, do końca września. Udział jest dobrowolny, ale jeżeli uważamy, że korzystne dla dziecka będzie uczestnictwo w zajęciach, zachęcamy młodzież, a nawet prosimy o wsparcie rodziców. Grupy są stałe, spotkania jeden raz w miesiącu. Mimo nacisków, nie zgadzamy się na częstsze zajęcia, ponieważ nie chcemy zastępować im „normalnego środowiska”.

Kryterium przydziału do grupy jest wiek: dzieci z klas V i VI szkoły podstawowej, gimnazjum i szkół średnich.

Dbamy o to, aby zajęcia przebiegały w miłej, sympatycznej i raczej luźnej, lecz nie luzackiej atmosferze. Nie unikamy trudnych tematów, ale też nie przekazujemy młodym ludziom własnych obaw. Np. temat o szkole — nasze odczucia i obserwacje są takie, że młodzież nie zawsze czuje się dobrze w szkole; na zajęciach okazało się, że faktycznie zdarzają się przykre sytuacje, ale jest też dużo sytuacji miłych i śmiesznych, że proporcje są inaczej przez nas i przez młodzież postrzegane. Naszym celem nie jest burzenie tego schematu.

Praca w grupie jest też wytyczną do indywidualnej pracy logopedycznej, np.:

- obserwujemy w jaki sposób młody człowiek formułuje swoje wypowiedzi,
- analizujemy stronę gramatyczną, składniową i artykulacyjną budowanych tekstów,
- obserwujemy na ile młody człowiek jest w stanie kontrolować przebieg dyskusji czy rozmowy w grupie,
- na ile zrozumiałe są wypowiedzi młodego człowieka dla pozostałych członków grupy,
- jak realizowane są elementy prozodyczne w budowanych wypowiedziach.

Spostrzegając zachowania dzieci mamy też wytyczne do indywidualnej pracy psychologicznej.

Obserwacja dzieci na zajęciach grupowych obejmuje m.in.:

- Jak dzieci percypują informacje drogą słuchową w trakcie zajęć grupowych.
- Czy mają odwagę zabierać głos na forum.
- Czy potrafią bronić swojego zdania.
- Obserwacja komunikatów niewerbalnych.
- Czy dziecko potrafi słuchać innych i jest empatyczne.
- Czy wchodzi w relacje z innymi dziećmi, czy też jest skoncentrowane na sobie.
- Czy uczestniczy w zabawach.
- Czy podąża za tematem.
- Czy rozumie dosłownie; w jakim stopniu potrafi myśleć abstrakcyjne.
- Czy ma wgląd w siebie.
- Jak ocenia siebie, swoją sytuację szkolną i co sądzi o niedosłuchu.
- Jakie mechanizmy obronne uruchamia.
- W jakim stopniu potrafi planować swoje przyszłe działania.
- Jak funkcjonuje pod względem emocjonalnym.
- Jak reaguje na niepowodzenia.

Indywidualne zajęcia logopedyczne

Uszkodzenie słuchu utrudnia młodzieży nabywanie kompetencji językowej, w okresie gimnazjum i szkoły średniej młodzież zdaje sobie sprawę z trudności wynikających z niepełnej znajomości języka, nieopanowania mowy.

Duża grupa młodzieży uczestniczy w zajęciach logopedycznych, często z większą motywacją niż w poprzednich okresach. Motywującym czynnikiem jest większa świadomość problemu, a także często środowisko słyszących rówieśników. Czasami potrzeba wynika z jakiegoś doświadczenia, np. jeden z chłopców, chcąc umówić się z dziewczyną, użył nieprawidłowego słowa zamiast proponować powiedział preferować; było to doświadczenie, które zmobilizowało go do ponownego zapisania się na zajęcia logopedyczne. Uczęszczał na nie systematycznie jeden raz w tygodniu, chociaż był już studentem.

Cel ogólny zajęć logopedycznych:

- nabywanie kompetencji językowej i komunikacyjnej.

Cele szczegółowe:

- rozwijanie słownictwa;
- doskonalenie struktur gramatycznych i składniowych w budowanych wypowiedziach;
- poznawanie związków frazeologicznych;
- poznawanie powiedzeń i przysłów;
- doskonalenie elementów prozodycznych w budowanych wypowiedziach;
- poznawanie reguł komunikacyjnych;
- doskonalenie artykulacji.

Pomoce zajęć:

- lustro;
- szpatułki, sondy, oliwki, waciki itp.;
- karty z zestawami ćwiczeń;
- poradniki np. KAMA MAKAKA Bogumiły Toczyskiej;
- ilustracje pomocnicze;

- różnorodne materiały plastyczne i biurowe;
- czasopisma;
- teksty piosenek;
- teksty występów kabaretowych.

Treści realizowane w ramach indywidualnych zajęć logopedycznych

Treści realizowane w czasie zajęć logopedycznych dostosowywane są indywidualnie dla każdego dziecka.

Sposób realizacji

Realizujemy treści poprzez następujące ćwiczenia:

- ćwiczenia w słuchaniu;
- ćwiczenia artykulacyjne;
- ćwiczenia słownikowe;
- ćwiczenia weryfikujące rozumienie tekstów;
- ćwiczenia w formułowaniu wypowiedzi tematycznych zarówno ustnych jak i pisemnych;
- ćwiczenia struktur gramatycznych i składniowych;
- ćwiczenia fonacyjno-oddechowe.

Procedura postępowania

Zajęcia odbywają się najczęściej jeden raz w tygodniu i trwają 45 minut, zaczynają się od sprawdzenia, czy zalecenia, które były podane na poprzednich zajęciach, zostały zrealizowane w domu. Obejmują następujące etapy: przygotowanie do zajęć, zajęcia właściwe, zalecenia do domu.

Uwagi o realizacji

Ćwiczenia dostosowuje się do indywidualnych potrzeb i możliwości młodego człowieka. Czas i częstotliwość spotkań ustalana jest indywidualnie. Zawieramy kontrakt z osobą zainteresowaną zajęciami. Jeżeli potrzebne jest wsparcie drugiej osoby, np. w czasie ćwiczeń artykulacyjnych, to włączamy w zajęcia rodziców. Ćwiczenia fonacyjne — warsztat Rozhin-Michałowskiej (np. wiersze Brzechwy). Pracujemy też nad stroną językową:

- cechy opisujące ludzi — szeroki zakres, np. dusigrosz, sknera itp.

- rozpoznawanie i nazywanie emocji z różnymi jej odcieniami, np. zażenowany, zdruzgotany lub przeżywa euforię itp.

Turnusy rehabilitacyjne

Nieodłączną formą naszej pracy z młodzieżą są rajdy, wycieczki i turnusy rehabilitacyjne. Te ostatnie odbywają się każdego roku w wakacje. Młodzież chętnie uczestniczy w tych turnusach, ma okazję bliższego poznania się, zaprzyjaźnienia, „pobycia razem”, „nabrania sił”. Na turnusach prowadzone są zajęcia, jest to też okazja do poruszania trudnych tematów, np. „Jak żyje się z aparatami słuchowymi?” Temat ten omawialiśmy przez cały tydzień codziennie. Jest to okres wakacji, więc staramy się też odpocząć. Na jednym z turnusów młodzież sama zorganizowała turniej piłki siatkowej. Na każdym turnusie prowadzony jest też konkurs językowy — zmagania odbywają się w grupach, budzą wiele emocji. Staramy się każdego roku poznać inny rejon Polski. Preferencje są podzielone. Przez jedną grupę mile są widziane wyjazdy w góry — jest dość ambitna grupa wspinaczy górskich. Również duża jest grupa zwolenników wyjazdów nad morze. Zawsze na turnusach zajęcia poznawcze dotyczą regionu, w którym aktualnie jesteśmy. Bycie „wśród swoich” uczy otwartości w kontaktach, daje pozytywne doświadczenia, które są bazą do nawiązywania nowych satysfakcjonujących kontaktów towarzyskich. Swobodna wymiana poglądów na różne ważne tematy, np. „Jak przetrwać w szkole”, jest najlepszym doświadczeniem terapeutycznym.

Grupa jest najczęściej zróżnicowana wiekowo. Są gimnazjaliści, licealiści. Zdarza się, że udzielają młodszym wskazówek lub mówią, np. jak jest w liceum, co trzeba zrobić, aby mieć w szkole kolegów itp.

Od lat organizowane są dla młodzieży rajdy i wycieczki. Te imprezy są integracyjne, bo młodzież zaprasza na nie swoich słyszących rówieśników. Rajd lub wycieczka ma zawsze jakieś hasło. Dzięki tym „wyjściom” znamy dobrze historię najbliższej okolicy i nie tylko. Młodzież nauczyła się również pisać sprawozdania, bo jest to stały element dokumentowania rajdów i wycieczek.

Utrzymujemy systematyczne kontakty z gimnazjami i szkołami ponadgimnazjalnymi, w których uczy się młodzież niesłysząca i niedosłysząca. Jeżeli jest taka potrzeba organizujemy warsztat pt. „O czym powinien wiedzieć nauczyciel mający w swojej klasie ucznia z uszkodzonym słuchem”. Warsztaty

obowiązkowo odbywają się w liceach integracyjnych. Wizyta w szkołach jest niezbędna, ponieważ wiedza nauczycieli na temat specyficznych trudności ucznia z wadą słuchu jest zwykle niewielka, zwłaszcza w liceum. Młodzież licealna to osoby najczęściej zdolne w kontakcie słownym. W pojęciu nauczycieli niczym nie różnią się od swoich słyszących rówieśników. Nauczyciele języków obcych jako standard dużą część lekcji przeznaczają na odsłuchiwanie z kaset i dziwią się, dlaczego niesłyszący uczeń tego nie słyszy — przecież dobrze mówi i ma aparaty.

Grupa młodzieży często w dalszym ciągu uczęszcza na zajęcia logopedyczne. Jeżeli jest taka konieczność, to korzysta z opieki psychologa.

Aby zobrazować efekty naszych działań przedstawię historię Anety: Aneta ma 19 lat, w tym roku zdaje maturę, mimo licznych zajęć zapisała się już na grupowe zajęcia logopedyczno-psychologiczne, w dalszym ciągu uczestniczy również w zajęciach logopedycznych (obejmują one pracę nad frazeologią, rozumieniem przysłów, powiedzeń...). Aneta jest osobą z głębokim prelingwalnym ubytkiem słuchu, wcześniej otrzymała aparaty słuchowe, dzięki systematycznej pracy udało jej się opanować system językowy w stopniu pozwalającym na naukę w środowisku słyszących rówieśników. Udział w programie rozpoczęła w pierwszej klasie gimnazjum. W szkole uzyskiwała dobre oceny i nie sprawiała problemów natury wychowawczej. Była wyjątkowo cicha i spokojna, a jednak logopeda prowadzący był zaniepokojony, ponieważ Aneta nadmiernie wycofywała się z kontaktów z rówieśnikami i nie wykorzystywała w praktyce swoich potencjalnych możliwości. Rozwój języka przebiegał dobrze, a mimo tego Aneta ma dużą niepewność w kontaktach językowych. Po konsultacji z logopedą, rozmowie z Anetą i jej matką oraz dokładnym przeanalizowaniu dotychczasowego rozwoju dziewczynki zaproponowałyśmy Anecie udział w grupowych zajęciach logopedyczno-psychologicznych organizowanych w naszej Poradni dla młodzieży z uszkodzeniami słuchu.

Udział w zajęciach grupowych był dla Anety okazją do rozwijania sprawności komunikacyjnych oraz szansą na pozytywne kształtowanie własnej tożsamości w myśl zasady, która przyświeca naszej pracy w poradni — „Jestem niesłyszący, niedosłyszący, ale mogę szczęśliwie żyć i realizować własne cele”.

„Wraz z akceptującym dostrzeżeniem sensu swojej kondycji życiowej człowiek niepełnosprawny przezwycięża stereotyp potocznego myślenia, łączący

dobrze zdrowie i szczęśliwe czy sensowne życie w nierozzerwalną i konieczną jedność⁷. Problemy w funkcjonowaniu osobowym oraz w relacjach z innymi zaczęły nasilać się u Anety w okresie dojrzewania, czyli na etapie nauczania gimnazjalnego. Dziewczynka zaczęła się powoli, ale systematycznie oddalać od swoich kolegów i koleżanek w klasie. Zawsze była grzeczna i wyjątkowo uczynna. Pomimo stosunkowo dobrej sprawności językowej i czytelnej artykulacji, nie potrafiła jednak zainicjować swobodnej rozmowy, rzadko w ogóle wypowiadała się, a jej aktywność ograniczała się głównie do pracowitego odrabiania lekcji. Ponieważ uzyskiwała w szkole dobre oceny i czerpała z tego pewną satysfakcję, łatwiejsze dla niej było pozostawanie przy starych, smutnych co prawda, ale sprawdzonych schematach funkcjonowania. W takim jednak wypadku prognozy dotyczące jej dalszego rozwoju nie byłyby jednak pomyślne. Zachodziła obawa, że dziewczynka może nigdy nie wykorzystać swoich potencjalnych możliwości i pomimo sukcesu w terapii języka pozostanie niepełnosprawna w sensie społecznym. „W okresie dorastania potrzeba przynależności do grupy to jedna z ważniejszych potrzeb ucznia”⁸. Anecie groziło niedostosowanie się do świata zewnętrznego oraz samotność. Mądra postawa matki, jak również stanowczość osób prowadzących terapię Anety w Poradni spowodowały jednak, że pomimo obaw dziewczynka zgłosiła się na zajęcia. Wyraźnie brakowało jej treningu swobodnej rozmowy, dlatego początkowo głównie słuchała, a zanim sformułowała własną wypowiedź konsultowała ją z obecnym na zajęciach logopedą. Mówiła cicho i niepewnie. Była napięta, nie uśmiechała się. Ciągłe powtarzała pytania typu: „Czy to dobrze?”, „Czy można tak powiedzieć?” Była zaskoczona tematyką kolejnych zajęć. Zawsze przygotowywała się do odpowiedzi w szkole, jak jednak przygotować się wcześniej do pytań nietypowych, dotyczących np. własnego samopoczucia czy własnych przekonań na temat różnych aspektów życia? Na pierwszych zajęciach Aneta musiała być stale wspierana słowami typu: „każda odpowiedź będzie dobra; powiedz, jakie jest twoje własne zdanie na ten temat”.

Dziewczynka nabierała odwagi w wyrażaniu własnych myśli oraz doświadczała tego, że inni słuchają jej z uwagą i zaciekawieniem. Stopniowo

⁷ W. Chudy, *Wartości i świat...*, s. 30.

⁸ K. Sawicka, *Socjoterapia*, Warszawa 1999, s. 73

budziła się jej refleksyjność, a swobodna, bezpieczna i życzliwa atmosfera sprzyjała rozwijaniu kreatywności w gestach i słowach.

Wzbogacona o pozytywne doświadczenia z zajęć, licznych rajdów i wycieczek oraz z turnusu wakacyjnego, odważniej rozpoczęła naukę w szkole średniej. Tu znacznie szybciej odnalazła swoje miejsce. Nie pozostaje już poza nawiasem życia klasy. Nie jest gwiazdą socjometryczną, bo jej osobowość nie ma w sobie nic z gwiazdorstwa. Nadal jest grzeczna i pracowita, ma niedosłyszających przyjaciół, ale potrafi też rozmawiać ze słyszącymi rówieśnikami i jest lubiana w klasie. Dobre stopnie są dla niej ważnym, ale nie jedynym celem bycia w szkole. Znacznie częściej się uśmiecha i żartuje. Aneta nadal uczestniczy w zajęciach grupowych i nadal potrzebuje okresowego wsparcia. Jest jednak obecnie znacznie bardziej dojrzała i ma własne siły do tego, aby radzić sobie z rzeczywistością.

Bibliografia

- J. Bogucka, M. Kościelska, *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Materiały dla nauczycieli i rodziców*, Warszawa 2006.
- W. Chudy, *Wartości i świat ludzi niepełnosprawnych (Przyczynek do aksjologii osób niesłyszących)*, w: *Nie głos, ale słowo... Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak i A. Multan, Lublin 2006.
- R. J. Müller, *Słyszę — ale nie wszystko. Dziewczęta i chłopcy z uszkodzonym słuchem w szkołach masowych*, Warszawa 1997.
- M. Nowak, *Pedagogika otwarta wobec niesłyszących. Antropologiczno-pedagogiczny aspekt niepełnosprawności*, w: *Nie głos, ale słowo... Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak i A. Multan, Lublin 1995.
- K. Sawicka, *Socjoterapia*, Warszawa 1999, s. 73

Cechy i zachowania wychowanków cenione przez surdopedagogów w kontekście wychowania i socjalizacji rodzajowej

Na treść i jakość realizowania przez szkołę funkcji socjalizująco-wychowawczych składają się oficjalne programy kształcenia i wychowania, specyficzna polityka wychowawcza danej instytucji edukacyjnej, a także system wartości oraz określone postawy życiowe nauczycieli — wychowawców, w tym przekonania dotyczące roli i miejsca kobiet i mężczyzn w społeczeństwie. To wychowawca — nauczyciel jest bezpośrednim „nadawcą” określonych wartości wychowawczych.

Interakcje nauczyciel – uczeń (obok struktury instytucji, formalnej grupy rówieśniczej i programów nauczania i wychowania) stanowią jedno z kryteriów analizy placówki opiekuńczo-wychowawczej i szkoły jako agend socjalizacji w zakresie ról płciowych. Interakcje te są nośnikiem oczekiwań, postaw i wymagań wobec wychowanków-ucniów. Obejmują zarówno zachowania werbalne, jak i niewerbalne, zachowania nagradzające i karzące itp.

Socjalizacja rodzajowa polega na wzmacnianiu zachowań zgodnych z kulturowymi wzorcami płci. Na proces ten składają się takie mechanizmy, jak: uczenie się przez obserwację (jak zachowuje się kobieta, a jak mężczyzna), przyswajanie wiedzy o kulturze, a zwłaszcza treści symbolicznych związanych z płcią oraz uczenie się przez działanie (podejmowanie samorządnego działania „zgodnego” z jego płcią (aprobowanego przez wychowawcę) lub wykonywanie zadania poleconego przez dorosłego (np. dziewczynki pomagają w prowadzeniu

kuchni, chłopcy majsterkują z wychowawcą)¹. Ośrodek szkolno-wychowawczy (szkoła i internat) jest niezwykle ważnym środowiskiem socjalizacji i wychowania dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Młodzież spędza w nim większość swojego czasu w ważnym okresie kształtowania się określonych postaw społecznych.

Uwagi metodologiczne

A. Gurycka podkreśla, że to co w rzeczywistości decyduje o organizacji wpływu wychowawczego w danej instytucji to preferowane i w istocie realizowane cele wychowawcze przez nauczyciela, wychowawcę. „Zróżnicowany poziom jego świadomości, umiejętności, tendencji jest transformatorem, który cele oficjalne przekształca w cele przez wychowawcę preferowane i realizowane, a więc w osobiste cele wychowawcze”². Koncepcja psychologicznych podstaw realizowania celów wychowawczych A. Guryckiej pozwala sądzić, że ważną determinantą preferowanego celu wychowawczego jest przede wszystkim przekonanie wychowawcy o jego dostępności, tzn. przeświadczenie, że dany cel jest możliwy do osiągnięcia (w kontekście takich cech wychowanka, jak jego płeć, wiek, predyspozycje itp.). Osobisty system wartości wychowawcy oraz obraz wychowanka (w tym przede wszystkim ocena odległości dzielącej wychowanka od danego celu wychowawczego, jego wiek i płeć) w zasadniczym stopniu wyznaczają pewien ideał wychowawczy, do osiągnięcia którego dąży wychowawca.

Jednym z celów badań własnych jest wskazanie na różnice w zakresie realizowanych celów wychowawczych przez pedagogów specjalnych, surdopedagogów i pedagogów resocjalizacyjnych. Podmiotem różnicującym ich oddziaływania wychowawcze jest wychowanek i jego określone, specyficzne potrzeby edukacyjne (młodzież z zaburzonym narządem słuchu i z zaburzonym zachowaniem społecznym). Interesującym wydało mi się porównanie celów wychowawczych, jakie realizują te dwie grupy pedagogów specjalnych, ponieważ należy się spodziewać, że oczekiwania wobec zachowań

¹ Proces socjalizacji rodzajowej opisuje m.in. D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005, s. 63–104.

² A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1971, s. 179.

wychowanków oraz osobiste przekonania wychowawców odnośnie dorosłego funkcjonowania swoich wychowanków (w kategorii sukcesu wychowawczego) różnią się. Pedagodzy resocjalizacyjni swoim oddziaływaniem obejmują młodzież ze „zwichniętą” socjalizacją, nieprzystosowaną społecznie i z określonymi trudnościami wychowawczymi (antagonistyczno-destrukcyjnymi). Przygotowanie młodzieży nieprzystosowanej społecznie do pełnienia ról społecznych polega więc nie tylko na wyposażaniu ich w określone umiejętności i doskonalenie pewnych cech osobowości, ale także „korekturę” dotychczas nabytych i utrwalonych negatywnych definicji ról społecznych³. W odniesieniu do młodzieży z uszkodzonym narządem słuchu celem socjalizacji i wychowania specjalnego jest pomoc jednostce w osiągnięciu „normalności”⁴. Świadomość niepełnosprawności powoduje u jednostki stan niepewności, wywołuje poczucie zagrożenia oraz sprzyja poczuciu małej wartości. Stany te powodują ograniczenia w realizowaniu przez nią celów życiowych. Jednym z najistotniejszych zadań pedagoga specjalnego jest ich przezwyciężenie i wprowadzanie wychowanka w nurt otaczającego go świata. Wspólnym mianownikiem trudności przystosowawczych, zarówno u młodzieży z uszkodzonym narządem słuchu, jak i z zaburzonym zachowaniem jest brak wiary we własne siły i świadomość ograniczeń. Źródła tych ograniczeń są inne. Uszkodzenie słuchu predysponować może w rozmaity sposób do nieprzystosowania społecznego (np. zahamowania, niechęć czy niezdolność do nawiązywania satysfakcjonujących kontaktów społecznych). Antagonistyczno-destrukcyjna działalność młodzieży nieprzystosowanej społecznie negatywnie stygmatyzuje ją społecznie, a utrwalone i zdobyte w toku „zwichniętej” socjalizacji wzorce zachowań są bezpośrednią przyczyną nieumiejętności funkcjonowania w rolach społecznych. W proces kształcenia i wychowania w ośrodku szkolno-wychowawczym wpisana jest konieczność wyposażania i doskonalenia wychowanków w takie cechy oraz doskonalenie takich sposobów zachowania, aby młody człowiek mógł w przyszłości podejmować role społeczne (rodzinne, zawodowe itp.) oraz nawiązywać satysfakcjonujące obie strony relacje międzyludzkie.

³ Cz. Czapów, S. Jedleński, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971.

⁴ M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1964.

Dla potrzeb niniejszych badań uznano, że wyodrębniane przez pedagogów specjalnych pożądane cechy i przejawy zachowań wychowanka są odbiciem realizowanych przez nich preferowanych celów wychowawczych (które są jednocześnie osobistymi i zinternalizowanymi, czyli faktycznie realizowanymi). Realizowane cele wychowawcze determinują z kolei warunki dla socjalizacji rodzajowej. I tak, zasadniczym celem podjętych badań jest weryfikacja tezy, że płeć wychowanka objętego kształceniem w szkole dla dzieci i młodzieży niedosłyszącej i głuchej jest czynnikiem różnicującym preferowane przez wychowawców cele wychowawcze i przekazy socjalizacyjne dotyczące płci. Badania mają na celu dostarczyć odpowiedzi na następujące pytanie: jakie cechy i zachowania wychowanków są najbardziej cenione przez pedagogów specjalnych? Rozstrzygnięcie tego pytania, a także odniesienie uzyskanych wyników badań do płci wychowanka pozwoli jednocześnie na uzyskanie odpowiedzi o dominujące przekazy socjalizacyjne dotyczące roli kobiety i mężczyzny w społeczeństwie.

Przekazy posiadają różną formę, mogą przybierać formę jawną i ukrytą, zamierzoną i niezamierzoną, werbalną i niewerbalną, jednokrotną lub nie — ze względu na kierunek presji socjalizacyjnej. Z tej perspektywy można wyróżnić przekazy dotyczące pożądanych ze względu na płeć atrybutów osobowości (np. wrażliwość, uczuciowość dla kobiet, pewność siebie i waleczność dla mężczyzn), cech i sposobów zachowania (np. kobieta powinna być kokieteryjna, zaś mężczyzna powinien być szarmancki w stosunku do kobiet) oraz typowych (bądź pożądanych) rodzajów aktywności i zainteresowań dla każdej płci⁵.

Mając powyższe na uwadze, należy wyrazić przekonanie, że deklaracje składane przez wychowawców, dotyczące ich oczekiwań i poglądów związanych z pożądanymi zachowaniami i cechami wychowanków stanowią odbicie ich poglądów i oczekiwań dotyczących kobiecości i męskości swojego wychowanka. Należy spodziewać się, że w rzeczywiste oddziaływanie wychowawcze wpisane są stereotypowe oczekiwania i ideały wychowawcze dotyczące pełnienia roli społecznej związanej z płcią⁶, a co za tym idzie realizowane są w odniesieniu

⁵ M. Chomczyńska-Miliszkievicz, *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin 2002, s. 213.

⁶ Por. D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, w: M. Chomczyńska-Miliszkievicz, *Edukacja seksualna...*

do dziewcząt i chłopców inne cele wychowawcze (których przejawem są: oczekiwane priorytetowe umiejętności, jakie powinien osiąść wychowanek/ wychowanka w ciągu najbliższych lat, przekonanie wychowawców o zachowaniach, które będą najbardziej pomocne ich wychowankowi/ce w życiu dorosłym oraz doskonalone i kształcone predyspozycje i sposoby zachowań).

Badaniem ankietowym (drugie półrocze 2007 roku) objęto 148 pedagogów specjalnych (w tym 59 surdopedagogów i 79 pedagogów resocjalizacyjnych — wychowawców i nauczycieli. Analizie poddano 101 kwestionariuszy⁷ wypełnionych przez surdopedagogów (49 dotyczących chłopców i 52 dziewcząt) i 145 kwestionariuszy przez pedagogów resocjalizacyjnych (74 dotyczących chłopców i 71 dziewcząt). Szczegółowej analizie procentowej poddano tylko wyniki badań dotyczące wychowania i socjalizacji rodzajowej surdopedagogów. Szczegółowa analiza wyników badań w grupie pedagogów resocjalizacyjnych stanowi odrębne opracowanie⁸.

Analiza wyników badań

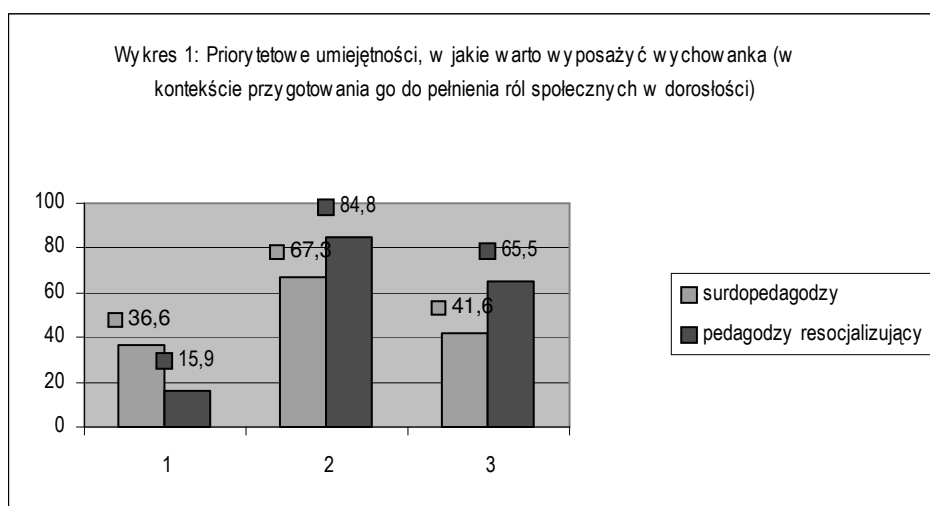
Określone umiejętności społeczne sprzyjają wypełnianiu ról społecznych związanych z wykonywaniem zawodu, rodziną czy relacjami z innymi ludźmi. Analiza materiału badawczego pozwoliła na wyodrębnienie następujących cech, które zdaniem pedagogów specjalnych stanowią priorytetowe umiejętności, jakie powinien osiąść ich wychowanek/ka w ciągu najbliższych lat. Należy więc sądzić, że te oczekiwania wychowawców wiążą się z podejmowanymi przez nich zabiegami wychowawczymi i stanowią treść określonych przekazów socjalizacyjnych.

Uzyskane wyniki badań pozwalają sądzić, że surdopedagodzy poświęcają mniej uwagi na wyposażanie swoich wychowanków w umiejętności, które będą sprzyjały ich przyszłej pracy zawodowej (m.in. takie cechy i zachowania, jak: biegłe posługiwanie się komputerem, komunikacja w języku obcym, rzemieślnicze czy interpersonalne, związane ze zdobyciem i utrzymaniem pracy). Odnosząc

⁷ Badaniem objęto nauczycieli i wychowawców szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.

⁸ R. Szczepanik, *(Re)socjalizacja rodzajowa młodzieży nieprzystosowanej społecznie*. Referat wygłoszony na VI Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym PTP: *Edukacja – moralność – sfera publiczna*, Sekcja: *Edukacja a płeć*, 17–19 września 2007 (w przygotowaniu do druku).

uzyskany wynik do koncepcji Guryckiej⁹, można sądzić, że stanowi to swoisty dowód na brak wiary surdopedagogów w realność i powodzenie zawodowe swoich wychowanków („realność” sukcesu wychowawczego). W jeszcze mniejszym stopniu wiarę taką wyrażają pedagodzy resocjalizacyjni (tylko 15,95% z nich priorytetowo traktuje wyposażenie wychowanka w cechy i sposoby zachowań, które sprzyjać będą funkcjonowaniu zawodowemu). Zarówno pedagodzy resocjalizacyjni, jak i surdopedagodzy najczęściej uwagi poświęcają przygotowaniu swoich wychowanków do pełnienia przez nich ról rodzinnych.



Dane nie sumują się do 100%. Badani mogli wskazać na 1–2 grupy cech i sposobów zachowań, które stanowiły wskaźniki dla umiejętności zawodowych, interpersonalnych i rodzinnych.

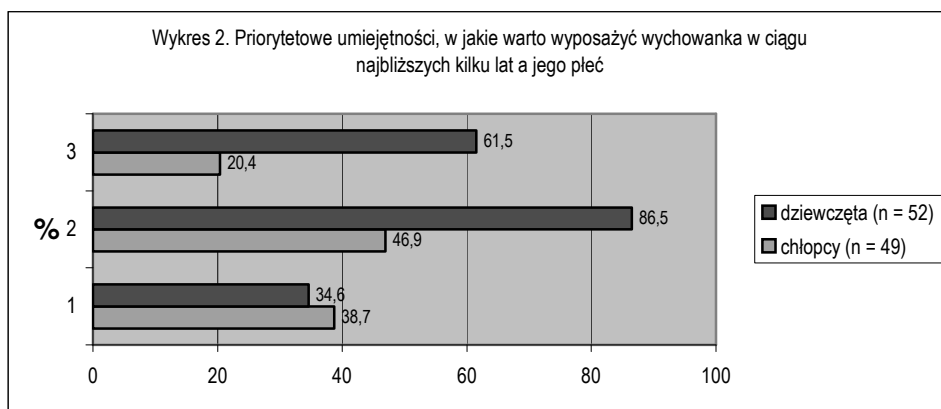
Legenda:

1. związane ze zdobyciem i utrzymaniem zawodu (umiejętności podnoszące wartość na rynku pracy);
2. interpersonalne, pozwalające na doświadczanie satysfakcjonujących kontaktów z innymi ludźmi;
3. rodzinne (opiekuńcze, pielęgnacyjne, wychowawcze, związane; z prowadzeniem gospodarstwa domowego).

Szczegółowa analiza wyników badań (wykres 2) pokazuje, że surdopedagodzy w podobnym stopniu koncentrują się na doskonaleniu umiejętności podnoszących wartość na rynku pracy ich wychowanków i wychowanek. Z kolei koncentracja oddziaływań na doskonaleniu umiejętności interpersonalnych oraz

⁹ A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu...*

związanych z funkcjonowaniem rodzinnym wyraźnie zróżnicowała pedagogów. Dla ponad 60% surdopedagogów wyposażanie dziewcząt w takie umiejętności, jak pielęgnacja, wychowanie i opieka w rodzinie jest szczególnie ważne („umiejętności, jakie powinna posiadać moja wychowanka w ciągu najbliższych kilku lat”). Blisko 90% surdopedagogów była zdania, że najwięcej uwagi należy przywiązywać do doskonalenia ich umiejętności personalnych, pozwalających na poprawne relacje z innymi ludźmi. Uwagę zwraca również to, że surdopedagodzy w dużym stopniu są skłonni koncentrować się na wyrabianiu cech, które pozwolą funkcjonować dorosłym chłopcom w konkretnej, jednej roli, podczas gdy w odniesieniu do dziewcząt pedagodzy przejawiają więcej oczekiwań (dużo wskazań dotyczących cech związanych zarówno z przyszłą rolą rodzinną, jak i funkcjonowaniem interpersonalnym).



Uzyskane dane nie sumują się do 100%. Badani wskazywali na priorytetowe 1 lub 2 wartości.

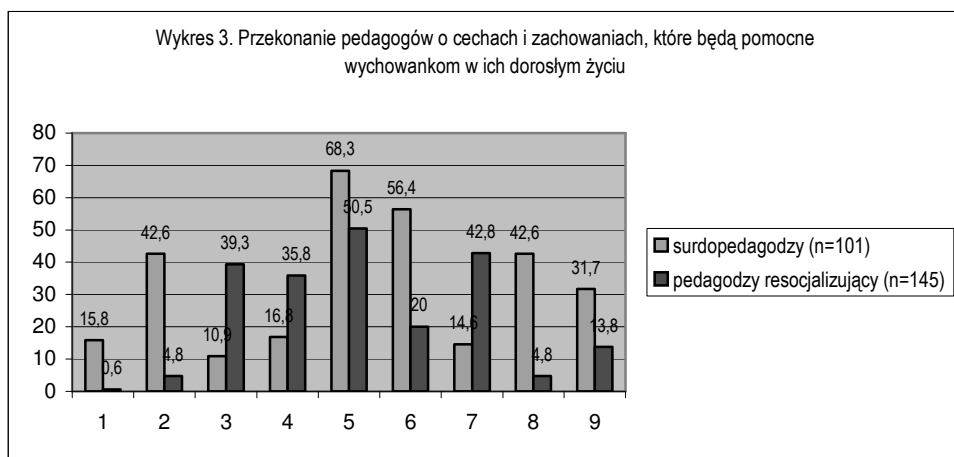
Legenda:

1. Związane ze zdobyciem i utrzymaniem zawodu (umiejętności podnoszące wartość na rynku pracy).
2. Interpersonalne, pozwalające na doświadczanie satysfakcjonujących kontaktów z innymi ludźmi.
3. Rodzinne (opiekuńcze, pielęgnacyjne, wychowawcze, związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego).

Uzyskane wyniki badań w grupie pedagogów resocjalizacyjnych nie zróżnicowały pedagogów ze względu na płeć swoich wychowanków w tak wysokim stopniu, jak surdopedagogów. Wyjątek stanowiły umiejętności związane z przyszłą pracą zawodową. Tu tylko co dziesiąty pedagog koncentrował się

na doskonaleniu tych cech u dziewcząt, podczas gdy już co piąty był zdania, że są to umiejętności, jakie powinien priorytetowo osiąść ich wychowanek (chłopiec) w ciągu najbliższych kilku lat¹⁰.

Kolejne wyniki badań dotyczą umiejętności, które powszechnie określane są mianem tzw. zaradności życiowej. Analiza wyników badań pozwoliła wyodrębnić najczęściej wskazywane przez pedagogów specjalne cechy i zachowania, które ułatwią w różny sposób funkcjonowanie w rolach społecznych, podnoszą atrakcyjność i wartość jednostki w oczach otoczenia.



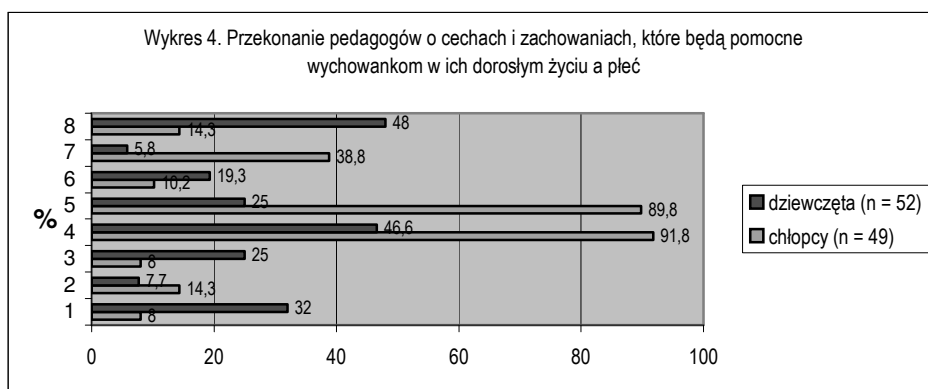
Dane nie sumują się do 100%. Badani wskazywali na priorytetowe 1 lub 2 wartości.

Legenda:

1. Dbalosc o atrakcyjnosc fizyczna.
2. Odnoszenie sukcesow sportowych.
3. Wiedza i inteligencja.
4. Bycie pomocnym dla innych ludzi.
5. Umiejtnosc podejmowania decyzji.
6. Inicjatywa, przedsiwbiorczosc.
7. Wiara we wlasne siły.
8. Odwaga.
9. Liczenie się z opinią otoczenia.

¹⁰ R. Szczepanik, *(Re)socjalizacja rodzajowa młodzieży nieprzystosowanej...*

Wskazanie na cechy i zachowania, które sprzyjać będą wychowankom w ich dorosłym życiu, różnicowało opinie pedagogów resocjalizacyjnych i surdopedagogów. Analiza procentowa wskazuje, że dla surdopedagogów cechami, które będą sprzyjać dobremu funkcjonowaniu społecznemu swoich wychowanków są: umiejętność podejmowania decyzji (60%) oraz wykazywanie inicjatywy i przedsiębiorczość (56%). W drugiej kolejności surdopedagodzy wskazywali na odwagę i odnoszenie sukcesów sportowych (po 42%). Również dla połowy pedagogów resocjalizacyjnych umiejętność podejmowania decyzji świadczyć może o zaradności życiowej ich wychowanków w przyszłości. W odróżnieniu od surdopedagogów, pedagodzy resocjalizacyjni wyrażają przekonanie, że wiara we własne siły stanowi korzystną podstawę dla zaradności życiowej (42%), a także cechowanie się inteligencją i posiadanie wiedzy (39%). Uwagę zwraca rozbieżność w tej ostatniej cesze (co dziesiąty surdopedagog wiąże wiedzę i inteligencję z powodzeniem życiowym swojego wychowanka i aż co trzeci pedagog resocjalizacyjny). Uzyskany wynik może dziwić szczególnie w kontekście podstawowych „powodów”, dla których młodzież sięga po edukację szkolną. Wiedza i inteligencja stanowi uniwersalną wartość, ogólnie aprobowaną i pożądaną społecznie. Należy sądzić, że wynik ten bezpośrednio koreluje ze słabym wyrażaniem wiary w realną możliwość wyposażenia w tę cechę swoich wychowanków z uszkodzonym słuchem. Analiza uzyskanych wyników badań ze względu na płeć pokazuje wyraźne różnice w identyfikowaniu określonych cech, które będą pomocne w ich dorosłym życiu z płcią swojego wychowanka (wykres 4).



Dane nie sumują się do 100%. Badani wskazywali na priorytetowe 1 lub 2 wartości.

Legenda:

1. Dbłość o atrakcyjność fizyczną.
2. Wiedza i inteligencja.
3. Bycie pomocnym dla innych ludzi.
4. Umiejętność podejmowania decyzji.
5. Inicjatywa, przedsiębiorczość.
6. Wiara we własne siły.
7. Odwaga.
8. Liczenie się z opinią otoczenia.

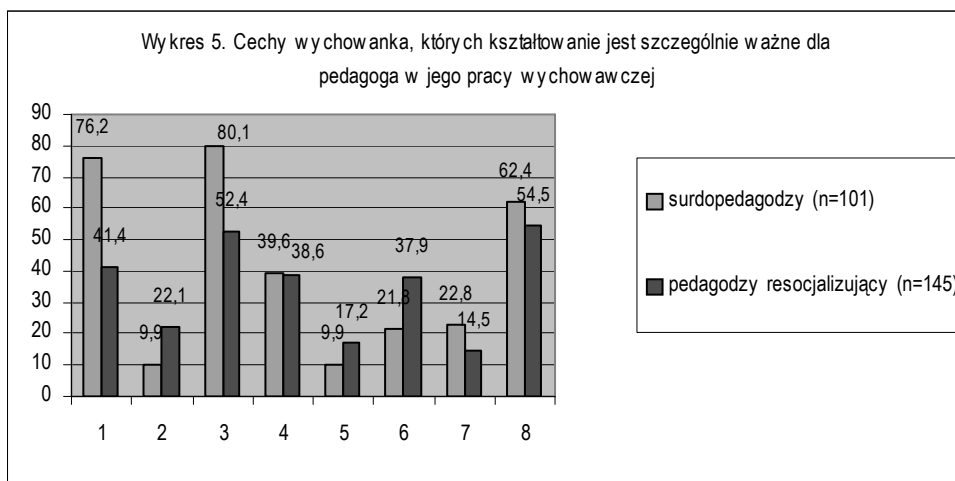
Zdaniem około 90% surdopedagogów chłopcom bardziej „przyda się w życiu” umiejętność podejmowania decyzji i przejawianie inicjatywy i przedsiębiorczości. W trzeciej kolejności pedagogzy wskazali na odwagę (przynajmniej co trzeci badany).

Warto zaznaczyć, że pedagogzy resocjalizacyjni najbardziej cenią u swoich wychowanków także umiejętność podejmowania decyzji (60,8%). Na drugim miejscu wskazują na wiedzę i inteligencję (55,4%), jako cechę, która będzie przydatna i pomocna w życiu dorosłym oraz stanowić będzie o powodzeniu życiowym. Surdopedagogzy są przekonani, że dziewczętom w ich dorosłym życiu najbardziej przydatnym będzie liczenie się z opinią otoczenia (48%) oraz dbłość o atrakcyjność (32%) — dla porównania: pedagogzy resocjalizacyjni wskazali na wiarę we własne siły (50,7%), umiejętność podejmowania decyzji (49,2%) i bycie pomocną dla innych ludzi (50,7%)¹¹.

Jakie cechy wydają się pedagogom specjalnym szczególnie ważne dla kształtowania w ich pracy wychowawczej z wychowankiem (wykres nr 5). Przede wszystkim jest to samodzielność, prawdomówność i wiara we własne siły. Ciekawe jednak, że cechy i zachowania, na których kształtowanie kładą nacisk pedagogzy specjaliści w swojej pracy* nie różnicują pedagogów resocjalizacyjnych i surdopedagogów. Pedagogzy resocjalizacyjni i surdopedagogzy pracują nad wzmacnianiem wiary we własne siły u swoich wychowanków, rozwijaniem ich samodzielności oraz prawdomówności.

¹¹ R. Szczepanik, *(Re)socjalizacja rodzajowa młodzieży nieprzystosowanej...*

* Deklarowane przez nich, najczęściej realizowane cele wychowawcze.



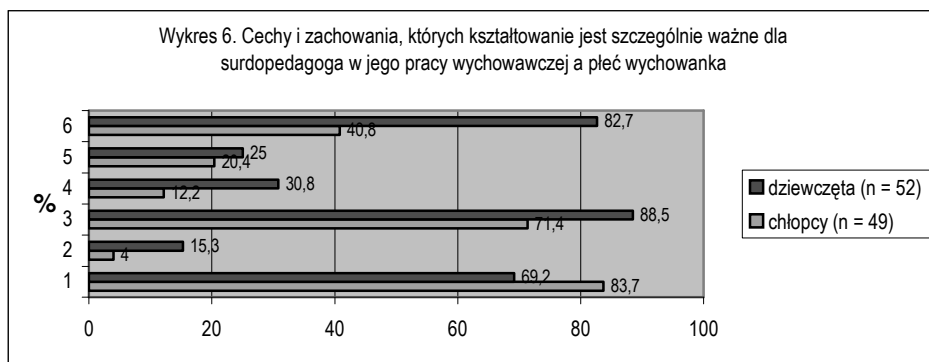
Dane nie sumują się do 100%. Badani wskazywali na więcej niż jedną cechę, zachowanie.

Legenda:

1. Prawdomówność
2. Kompromisowość
3. Samodzielność
4. Odporność na trudności życiowe
5. Optymizm
6. Pilność, sumienność
7. Ambicja
8. Wiara we własne siły

Prawdopodobnie wysokie wskazania dotyczące prawdomówności (nacisk na kształtowanie tej cechy u wychowanków kładzie aż 3/4 surdopedagogów i niemal połowa pedagogów resocjalizacyjnych) związane są raczej z bieżącymi trudnościami wychowawczymi. Samodzielność i wiara we własne siły są motorem wszelkiej aktywności społecznej, stąd nie dziwi fakt, że te cechy podlegają szczególnemu doskonaleniu przez 62% surdopedagogów i 54% pedagogów resocjalizacyjnych.

Ciekawe jest to, że frekwencja wskazań dotyczących szczególnie ważnych cech, które warto doskonalić i wykształcać u wychowanków, była o wiele większa w odniesieniu do dziewcząt niż chłopców (wykres 6).



Dane nie sumują się do 100%. Badani wskazywali na więcej niż jedną cechę, zachowanie.

Legenda:

1. Prawdomówność.
2. Kompromisowość.
3. Samodzielność.
4. Pilność, sumienność.
5. Ambicja.
6. Wiara we własne siły.

Szczegółowa analiza procentowa uzyskanych danych pozwala stwierdzić, że w odniesieniu do dziewcząt surdopedagodzy kładą szczególny nacisk na kształtowanie takich cech i zachowań, jak wiara we własne siły (wskazania ponad 80% nauczycieli — wychowawców) i samodzielność (blisko 90% wskazań). Pedagodzy więcej uwagi poświęcają prawdomówności chłopców (83%), niż dziewcząt (69%). Jak już wspomniałam wcześniej, być może związane jest to z bieżącymi trudnościami wychowawczymi.

Podsumowanie

Analiza wyników badań pozwala sądzić, że w przekonaniu pedagogów specjalnych najważniejszymi umiejętnościami, w jakie warto wyposażać wychowanka, są te, które sprzyjać będą pełnieniu ról rodzinnych oraz interpersonalne. Surdopedagodzy w nieco większym stopniu, niż pedagogzy resocjalizacyjni przygotowują swoich wychowanków do pełnienia roli zawodowej

(dla ponad co trzeciego surdopedagoga był to priorytetowy cel i dla ponad dziesiątego pedagoga resocjalizacyjnego).

Zdaniem surdopedagogów cechy i zachowania, które w największym stopniu będą pomocne wychowankowie w jego dorosłym życiu, to umiejętność podejmowania decyzji, odwaga, sprawność fizyczna (odnoszenie sukcesów sportowych) oraz przejawianie inicjatywy i przedsiębiorczości. Pedagog resocjalizacyjny oczekuje, że jego wychowanek będzie cechował się umiejętnością podejmowania decyzji oraz wiarą we własne siły. W większym stopniu niż surdopedagodzy, pedagodzy resocjalizacyjni wskazywali na wiedzę i inteligencję oraz bycie pomocnym innym jako cechy, które mogą sprzyjać powodzeniu życiowemu ich wychowanków. Co ciekawe, prawie żaden pedagog resocjalizacyjny nie wiązał urody i dbałości o atrakcyjność fizyczną oraz osiągnięć sportowych z odnoszeniem sukcesów życiowych (czyniło to odpowiednio 15% i aż 42% surdopedagogów). Dla surdopedagogów (31%) w większym stopniu niż dla pedagogów resocjalizacyjnych (13%) ważne jest to, aby ich wychowankowie przejawiali skłonności konformistyczne.

Do najchętniej realizowanych celów wychowawczych przez surdopedagogów należą te, które skupiają uwagę na samodzielności wychowanka (80%), jego prawdomówności (76%) oraz wierze we własne siły (62%). Pedagodzy resocjalizacyjni częściej niż surdopedagodzy realizują cele, które koncentrują się na pilności i sumienności wychowanka (37%) oraz konformizmie (22%). Warto zwrócić uwagę na wyraźną rozbieżność. Deklarowane przez pedagogów resocjalizacyjnych i surdopedagogów najczęściej realizowane cele wychowawcze skupiają się na zupełnie innych cechach i zachowaniach niż te, których oczekują od swoich wychowanków w ich dorosłym życiu (por. wykres 3 i 5). Można więc zaryzykować stwierdzenie, że to przekonania pedagogów o cechach i zachowaniach, które będą pomocne w dorosłym życiu wychowankowi (wykres 3), a nie deklarowane cele wychowawcze (wykres 5) są odbiciem osobistych celów wychowawczych (w rzeczywistości realizowanych). Należy także sądzić, że to właśnie one w dużym stopniu składają się na treść przekazów socjalizacyjnych, w tym związanych z płcią. Przypuszczalnie przekonania te są kompilacją ich własnego systemu wartości oraz doświadczeń

życiowych, a także przekonań o realnych możliwościach swoich wychowanków w osiąganiu określonych celów¹².

Przejawiane przez nauczycieli-wychowawców oczekiwania wobec zachowań i cech swoich wychowanków oraz kładzenie nacisku na kształcenie i doskonalenie określonych zachowań i cech u chłopców i dziewcząt stanowią ważny składnik programu oddziaływań socjalizacyjnych. „Na poziomie prywatnych ideologii nauczycieli pojawiać się może cała gama ukrytych założeń na temat cech i możliwości uczniów ze względu na płeć”¹³. Uzyskane wyniki badań pozwalają sądzić, że w odniesieniu do dziewcząt z uszkodzonym narządem słuchu dominują przekazy socjalizacyjne związane z płcią, które koncentrują się przede wszystkim na przygotowaniu ich do pełnienia w niedalekiej przyszłości roli żony i matki. Wyraża się to między innymi w kształtowaniu cech związanych z pełnieniem ról rodzinnych i kontaktami interpersonalnymi (por. wykres nr 2). W tradycyjne cechy kobiet wpisuje się opiekuńczość, umiejętność prowadzenia gospodarstwa domowego, a także takie cechy interpersonalne, które powodować będą o ich zdolności do stwarzania określonej, ciepłej atmosfery domowej. W zachowania kobiet wpisuje się także pilność i sumienność oraz konformizm. Najsilniej przypisywaną pożądaną cechą jest atrakcyjność fizyczna. Uwagę zwraca to, że zdaniem aż 32% surdopedagogów to, co „będzie sprzyjać” wychowance w powodzeniu życiowym, to uroda i atrakcyjność zewnętrzna.

Od chłopców, w większym stopniu niż od dziewcząt, nauczyciele-wychowawcy oczekują, że w przyszłości będą dysponować cechami i zachowaniami, które pozwolą im na zdobycie i utrzymanie pracy (w tym bycie „żywcielem rodziny”, wykres nr 2). To co będzie stanowić o ich powodzeniu w życiu dorosłym, to bycie przedsiębiorczym, wykazywanie inicjatywy, bycie decydem, bycie odważnym itp. (wykres 4).

Uzyskane wyniki badań nad wychowaniem i socjalizacją młodzieży z uszkodzonym narządem słuchu ukazują pewną tendencję do stereotypizacji procesu wychowania. Surdopedagodzy formułują inne oczekiwania wobec „dorosłych” zachowań swoich wychowanków i wychowanek. Różnice te (na poziomie analizy procentowej) zaznaczają się w zakresie tych cech, które stanowią

¹² Por. A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu...*

¹³ M. Chomczyńska-Miliszkievicz, *Edukacja seksualna...*, s. 217.

treść stereotypowych ról kobiecych i męskich w społeczeństwie. Trudno jednakże generalizować uzyskane przeze mnie wyniki badań i uznawać je za wiążące (z uwagi na małą liczbę badanych). Analiza wyników badań pozwala uchwycić jedynie pewne, prawdopodobne tendencje i badania te stanowią mogą przyczynek do dalszych, pogłębionych badań nad tą problematyką, ponieważ w pedagogice specjalnej kwestie związane z edukacją rodzajową znajdują się na marginesie zainteresowań naukowych.

Bibliografia

- Cz. Czapów, S. Jedleński, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971.
- M. Chomczyńska-Miliszkievicz, *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin 2002.
- M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1964.
- A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1971.
- D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005.
- R. Szczepanik, *(Re)socjalizacja rodzajowa młodzieży nieprzystosowanej społecznie*. Referat wygłoszony na VI Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym PTP: *Edukacja – moralność – sfera publiczna*, Sekcja: *Edukacja a płeć*, 17–19 września 2007 (w przygotowaniu do druku).

Problemy życia społecznego i zawodowego osób niedosłyszących i głuchych

Uszkodzenia słuchu — skala zjawiska

Liczba osób dotkniętych uszkodzeniem narządu słuchu jest trudna do oszacowania. W przybliżeniu przyjmuje się, że w krajach takich Niemcy, Szwajcaria czy USA żyje około 10–13% osób dotkniętych poważnymi zaburzeniami słyszenia¹.

Z badania modułowego przeprowadzonego w Polsce w 2000 roku przez BAEL GUS wynika, że na choroby związane z wadliwym funkcjonowaniem narządu słuchu cierpi w Polsce około 6,3% osób dotkniętych niepełnosprawnością, które przekroczyły 15 rok życia². Zdaniem Szczepankowskiego tego typu badania, przeprowadzane na próbie będącej reprezentacją ogółu ludności zamieszkującej Polskę, nie mogą być jednak przydatne przy ocenie stanu populacji niesłyszących. Nie uwzględniają one bowiem często osób przebywających w placówkach dziennego pobytu (np. w szkołach z internatami dla niesłyszących i niedosłyszących) oraz głuchoniemych zazwyczaj słabo władających językiem polskim³. Zdaniem tego autora nie można wykluczyć, że liczba osób z uszkodzeniem narządu słuchu wynosi w Polsce kilka milionów⁴. Przypusz-

¹ M. Lisiecka-Biełanowicz, *Osoby niedosłyszące w społeczeństwie — opis zjawiska*, w: *Postawy wobec niepełnosprawności*, red. L. Frąckiewicz, Katowice 2002, s. 79.

² B. Szczepankowski, *Specyficzne potrzeby osób niesłyszących w dostępie do informacji*. www.mps.gov.pl/infodni/konferencja.html

³ B. Szczepankowski, *Wyrównywanie szans osób niesłyszących: optymalizacja komunikacji językowej*, Siedlce 1998, s. 41–47.

⁴ Por. B. Szczepankowski, *Specyficzne potrzeby...* oraz B. Szczepankowski, *Osoby z uszkodzonym słuchem*, w: *Problem niepełnosprawności w poradnictwie zawodowym. Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego*, red. B. Szczepankowski, A. Ostrowska, Warszawa 1998, nr 10,

czenia te potwierdzają również badania przeprowadzone przez Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu w Warszawie. Według danych tego Instytutu co trzeci mieszkaniec naszego kraju niedosłyszysz przynajmniej na jedno ucho na poziomie 30 dB, co staje się przyczyną utrudnień w jego codziennym funkcjonowaniu. 20% Polaków odczuwa szумы uszne będące początkowym stadium niedosłuchu⁵.

Dane te są bardzo niepokojące, zwłaszcza jeśli uświadomimy sobie, że z problemem uszkodzeń słuchu borykają się nie tylko bezpośrednio dotknięte nim osoby, ale także ich rodziny. W tym kontekście zjawisko zaburzeń odbioru dźwięków posiadające nie tylko medyczne, ale przede wszystkim społeczne następstwa zyskuje wymiar masowy.

Funkcjonalno-komunikacyjne problemy osób niedosłyszących i głuchych

Upośledzenie jednego z głównych organów zmysłowych zakłócające percepcję dźwiękową staje się dla tej grupy osób przeszkodą w zakresie funkcjonowania na następujących płaszczyznach: poznawania przedmiotów i zjawisk (brak odbioru dźwięków z otoczenia); realizacji działań praktycznych (brak oceny funkcjonowania urządzeń mechanicznych), doświadczania przeżyć estetycznych (muzyka); orientacji przestrzennej i poruszania się (brak odbioru dźwięków ostrzegawczych i zachowania równowagi w ciemności)⁶. Do utrudnień tych dodać należy także trudności w komunikowaniu, które stanowią dominujący problem życia codziennego osób niedosłyszących i głuchych⁷. Z tego powodu osoby dotknięte uszkodzeniem narządu słuchu klasyfikuje się według stopni opracowanych przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) ⁸:

s. 69 oraz B. Szczepankowski, *Komunikowanie się z osobami z uszkodzonym słuchem*, Warszawa-Katowice 2000, s. 4.

⁵ Por. M. Florek-Moskal, *Słuchawki głuchoty*, w: „Wprost”, 2006, nr 16, s. 85 oraz P. Szymczak, *Atakowani przez dźwięki*, „FOCUS”, 2001, nr 6, s. 58–59 oraz K. Werszka, K. Bieńkowska-Robak, *Problemy ze słuchem*, w: „Integracja”, 2002, nr 6, s. 79.

⁶ Por. J. Sowa, *Pedagogika specjalna w zarysie*, Rzeszów 1997, s. 174 oraz B. Szczepankowski, *Wyrównywanie szans...*, s. 75–78 oraz B. Szczepankowski, *Komunikowanie się z osobami...*, s. 6–7.

⁷ Por. J. Sowa, *Pedagogika...*, s. 180–182 oraz K. Werszka i K. Bieńkowska-Robak, *Problemy ze słuchem...*, s. 79–80.

⁸ J. Sowa, *Pedagogika...*, s. 176.

	Stopień uszkodzenia słuchu	Procent reakcji poprawnych
1.	Obuuszne głębokie obniżenie zdolności rozróżniania i poznawania dźwięków mowy	mniej niż 40%
2.	Obuuszne znaczne obniżenie zdolności rozróżniania i poznawania dźwięków mowy	– 40–49%
3.	Obuuszne umiarkowanie znaczne obniżenie zdolności rozróżniania i rozumienia dźwięków mowy	– 50–59%
4.	Obuuszne umiarkowane obniżenie zdolności rozróżniania i rozumienia dźwięków mowy	– 60–79%
5.	Obuuszne lekkie obniżenie zdolności rozróżniania i rozumienia dźwięków mowy	– 80–90%

Tab. 1 Klasyfikacja stopni uszkodzenia słuchu według WHO⁹

Klasyfikacja ta ukazuje, że nie wszystkie osoby z uszkodzonym słuchem doświadczają codziennych trudności w takim samym stopniu. W celu poprawy warunków egzystencji wszystkie te osoby mogą korzystać z różnych urządzeń wspomagających. Przyrządy te są jednak w dalszym ciągu niedoskonałe¹⁰. Zarówno aparaty słuchowe, jak i implanty ślimakowe oraz pniowe są protezami i w związku z tym żadne z tych urządzeń nie zastępuje normalnego słyszenia ani też nie kompensuje w pełni ubytku słuchu. Protezy mogą wzmacniać słuch tylko w takim zakresie, na jaki pozwalają resztki słuchu¹¹.

⁹ J. Sowa, *Pedagogika...*

¹⁰ Por. U. Buryn, T. Hulboj, M. Kowalska, T. Podziemska, B. Rychlicka, *Uczeń z wadą słuchu chce zrozumieć świat. Poradnik dla nauczycieli ogólnodostępnych szkół podstawowych*, Warszawa 2002, s. 21–27 oraz M. Marszałkiewicz, *W magicznym domu*, w: „Integracja”, 2003, nr 5, s. 64–66.

¹¹ Tamże, s. 24.

Spółeczny odbiór osób z uszkodzeniem słuahu

Mała wiedza na temat osób dotkniętych uszkodzeniem narządu słuahu i ich problemów funkcjonalnych sprawia, że w życiu codziennym słysząca większość charakteryzując osoby z zaburzoną percepcją dźwięków często posługuje się nieprecyzyjnymi określeniami. Specjalistyczna terminologia opracowana przez B. Szczepankowskiego na potrzeby Polskiego Związku Głuchych (PZG) uwzględniająca terminy takie, jak: niesłyszający, głuchy, ogłuchły, niedosłyszający, głuchoniemy i słabosłyszający stosowana jest jedynie przez specjalistów¹².

Znacznie większe zagrożenie od nieznajomości terminologii stanowią jednak fałszywe i krzywdzące mity społeczne, które budują błędny i uproszczony obraz niedosłyszających i głuchych. Osoby słyszące nie są w stanie wyobrazić sobie, jak żyje się w świecie ciszy, ponieważ postrzegają głuchotę przez pryzmat ewentualnej możliwości utraty dostępu do świata dźwięków. Wyobrażają sobie jak mogłyby się czuć, gdyby pozbawiono je słuahu i w oparciu o to wyobrażenie kreślą uogólniony obraz osoby dotkniętej uszkodzeniem słuahu: wyizolowanej, zdeorientowanej, niekomunikatywnej, odciętej od świata i ludzi¹³. Ponadto spotykając osoby z wadą słuahu słyszający często przypisują im inny rodzaj niepełnosprawności — najczęściej upośledzenie umysłowe lub wadę wymowy¹⁴. Z badań przeprowadzonych przez IFiS PAN i PFRON wynika, że niewidoczna na pierwszy rzut oka głuchota staje się tak trudno rozpoznawalna, że zaledwie 9,8% słyszących uważa głuchoniemych, głuchych i niedosłyszających za osoby niepełnosprawne¹⁵. „Lenistwo słyszących, którzy nie zadają sobie trudu podtrzymywania wzajemnych kontaktów sprawia, że wielu osobom nie chce się dotrzeć do świata ciszy (...), aby odnaleźć tam wartościowego człowieka, który ma wiele do powiedzenia, a nie zawsze potrafi wyrazić to słowami”¹⁶. Fakt ten potwierdzają badania przeprowadzone z udziałem studentów w Poznaniu, Toruniu, Olsztynie i Gdańsku. Wynika z nich, że zaledwie 7% badanych osób miało

¹² Por. B. Szczepankowski, *Wyrównywanie szans...*, s. 37 oraz B. Szczepankowski, *Niesłyszający – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa 1999, s. 40–41.

¹³ H. Lane, *Maska dobroczynności: deprecjacja społeczności głuchych*, przeł. T. Gałkowski, Warszawa 1996, s. 57–63.

¹⁴ K. Werszka, K. Bienkowska-Robak, *Problemy ze słuahem...*, s. 79.

¹⁵ I. Hebda-Czaplicka, *Możliwości społecznej integracji osób niepełnosprawnych*, w: *Sytuacja osób niepełnosprawnych w Polsce*, red. B. Balcerzak –Paradowska, Warszawa 2002, s. 90–91.

¹⁶ K. Werszka, K. Bienkowska-Robak, *Problemy ze słuahem...*, s. 80.

jakikolwiek kontakt z osobami z ubytkiem słuchu, a nawet w tych nielicznych przypadkach wzajemne porozumienie zakłóciły trudności komunikacyjne¹⁷.

Bariera stereotypów oddzielająca świat dźwięków od świata ciszy sprawia, że „osoba dotknięta tą niepełnosprawnością zostaje w pewnym stopniu wyizolowana ze społeczeństwa”¹⁸. Sytuacja ta nie może jednak budzić zdziwienia, ponieważ, jak twierdzi Galewski, „człowiek może (...) zrozumieć tylko to, czego chociaż w niewielkim stopniu doświadczył sam”¹⁹. Dziś, pomimo że wydawać by się mogło, że wiele czasu upłynęło odkąd zrozumiano, że „strata jednego, a może więcej zmysłów nie pozbawia człowieka jego ludzkiej natury”, a postawy społeczne wobec niedosłyszących i głuchych ewoluowały w pozytywnym kierunku (przechodząc przez fazy dyskryminacji, izolacji i separacji w kierunku integracji), w praktyce niewiele się zmieniło jeśli chodzi o postrzeganie głuchych przez słyszącą większość²⁰. Społeczeństwo wciąż nie uświadamia sobie, że każda jednostka z uszkodzonym słuchem jest różniącą się od innych indywidualnością, a typowa „osobowość głuchego” nie istnieje²¹.

O odbiorze społecznym poszczególnych jednostek z uszkodzonym słuchem w wielu przypadkach decyduje ich poczucie przynależności grupowej. Problem ten szczególnie widoczny jest w przypadku osób głuchych kulturowo. „Z punktu widzenia osoby słyszącej czymś lepszym jest być niedosłyszącym niż głuchym; ktoś, kto jest trochę niedosłyszący, jest wyraźnie mniej głuchy niż ktoś, kto jest „bardzo niedosłyszący”. Głusi ludzie natomiast ujmują te problemy całkiem odwrotnie. Gdy w amerykańskim języku migowym stwierdzają, że ktoś należy do LEKKO NIEDOSŁYSZĄCYCH, to mają na myśli osobę, która pod pewnymi względami zbliżona jest do osób słyszących, lecz zasadniczo traktowana jest jak głucha. Natomiast jeżeli wyrażają się w języku migowym, że ktoś jest BARDZO NIEDOSŁYSZĄCY, to mają na myśli kogoś, kto bardzo przypomina człowieka słyszącego, a tylko w bardzo niewielkim stopniu głuchego”²².

¹⁷ M. Szok, *Studenci o studentach, czyli o niesłyszących i słyszących*,

http://www.pracodawca.info/index.php?option=com_content&task=view&id=278&Itemid=55

¹⁸ Por. B. Szczepankowski, *Osoby z uszkodzonym słuchem...*, s. 70 oraz A. Garbarska-Werner, *Niesłyszący to też niepełnosprawni*, w: <http://www.eswip.elblog.pl/poza/site.php?id=213&nr=63>.

¹⁹ G. Galewski, *Społeczność głuchych w oczach przybysza*, w: „Świat Ciszy”, 1998, nr 3, s. 8.

²⁰ B. Szczepankowski, *Jan Siestrzyński – pedagog, litograf, lekarz*, w: „Świat Ciszy”, 1999, nr 5, s. 11.

²¹ M. Lisiecka-Biełanowicz, *Osoby niesłyszące w społeczeństwie...*, s. 82.

²² H. Lane, *Maska dobroczynności...*, s. 24.

Osoby głuche kulturowo nie postrzegają więc głuchoty jako ułomności. Żyjąc w hermetycznym środowisku posługującym się językiem manualnym, nie zabiegają o względy słyszących i nie utożsamiają się z nimi. Język migowy będący efektywnym narzędziem komunikacji ich środowiska, pozwala głuchym dość precyzyjnie opisywać świat i sprawia, że dopóki przebywają w swoim gronie nie odczuwają swojej ułomności. Przeciwnie, na bazie języka migowego budują oni silne poczucie solidarności grupowej i wspólnoty kulturowej²³. Przynależność do tej grupy połączonej wspólnotą kultury i języka przybiera nawet postać swoistego etnocentryzmu objawiającego się w eksponowanym przez głuchych kulturowo podziale na swoich i obcych. Przyjmuje on często postać stosowanego w ich środowisku wyrażenia „osoby słyszące i my”²⁴. To lapidarne stwierdzenie w niezwykle dosadny sposób obrazuje, że osób głuchych kulturowo i słyszących nie łączy wspólnota doświadczeń. Osoby słyszące bowiem zbyt rzadko, zdaniem Lane’a, wyobrażają sobie, jak czuliby się, gdyby, podobnie jak osoby przez nich podziwiane, byli głusi, a mimo to codziennie musieli walczyć z ignorancją słyszących²⁵. Problem ten rozważa m.in. Sicard, pisząc: „Czy można wyobrazić sobie społeczność składającą się tylko z ludzi głuchych? Jeśli tak, to czy postrzegalibyśmy tych ludzi jako gorszych, mniej inteligentnych i nie umiejących się ze sobą porozumiewać? Z pewnością używaliby oni języka migowego, który mógłby okazać się bogatszy niż nasz język. Czy w takim razie można by uznać ową społeczność za ludzi bez kultury i cywilizacji? Dlaczego nie mieliby tworzyć prawa, wybierać rządu i mieć policji i czy wszystkie te aspekty funkcjonowania społecznego byłyby gorsze niż nasze?”²⁶. Odpowiedzią na to pytanie mogą być badania przeprowadzone przez Gorce na mieszkańcach miasteczka Martha’s Vineyard w USA. Populacja zamieszkująca tę miejscowość złożona była w dużym stopniu z osób dotkniętych głuchotą dziedziczną, w następstwie czego większość osób mieszkających Martha’s Vineyard znała język migowy. Głuchota

²³ Por. M. Świdziński, *Po głuchoniemsku*, w: „Charaktery”, 2003, nr 7, s. 43 oraz B. Szczepankowski, *Osoby z uszkodzonym słuchem...*, s. 71–72.

²⁴ Por. G. Galewski, *Spółeczność głuchych...*, s. 9–10 oraz K. Maciejka-Roczan, *Osoby słyszące i my*, w: „Świat Cisy”, 1999, nr 4, s. 16.

²⁵ H. Lane, *Maska dobroczynności...*, s. 18.

²⁶ B. Szczepankowski, *Wyrównywanie szans...*, s. 166.

nie była więc przez nich traktowana jako coś specyficznego, a głusi mieszkańcy nie uchodzili za niepełnosprawnych²⁷.

Uświadomienie sobie opisanego faktu może uzmysłwić słyszącym, że dyskryminowanie osób głuchych jest niczym innym, jak tylko bezsensowną demonstracją przewagi liczebnej słyszących. W obliczu tej sytuacji nie może budzić zdziwienia fakt, że osoby posługujące się językiem migowym nie odczuwają więzi ze środowiskiem słyszących. Lepiej czują się one w społeczności ludzi nie mających dostępu do świata dźwięków. Tam nie odczuwają oni samotności, mogą czuć dumę ze swojego języka i kultury, a także realizować się życiowo, ponieważ posiadają równe prawa, które w środowisku słyszących bywają jedynie deklarowane²⁸. Dzięki temu w większości przypadków akceptują oni swoją głuchotę i wielu z nich mogłoby podpisać się pod słowami Evelyn Glennie, która w jednym z wywiadów stwierdziła: „Moja głuchota jest czymś wyjątkowym. Nie chciałabym jej stracić. Chcę zostać taka jaka jestem”²⁹.

W zupełnie innej sytuacji znajdują się osoby głuche mówiące, czyli najczęściej ogłuchłe. Osoby te w przeważającej liczbie przypadków spędziły większość swojego życia będąc osobami słyszącymi, dlatego identyfikują się ze środowiskiem słyszących. Są one jednak często odrzucane przez słyszących ze względu na ich trudności komunikacyjne³⁰. Nieakceptowane także przez środowisko głuchych kulturowo ze względu na posługiwanie się językiem oralnym osoby te najczęściej doświadczają poczucia samotności w tłumie zarówno słyszących, jak i głuchych migających³¹.

Różnice w doświadczaniu poczucia izolacji osób z uszkodzonym słuchem widoczne są także w przypadku niedosłyszących. Osoby te wychowywane wśród osób słyszących zazwyczaj w pełni utożsamiają się z ich środowiskiem³². Ich ubytek słuchu co prawda sprawia, że słyszą one gorzej niż

²⁷ A. Gustavsson, *Integracja, stygmatyzacja i autonomia — jasne i ciemne strony subkultury integracji*, w: *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, red. A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys, Warszawa 1997, s. 10.

²⁸ Por. H. Lane, *Maska dobroczynności...*, s. 119 oraz B. Szczepankowski, *Dwa światy niesłyszących*, w: „Świat Cisy”, 1998, nr 1, s. 8–9.

²⁹ P. Diehl, *Niezwykły świat Evelyn Glennie*, w: „Świat Cisy”, 1998, nr 3, s. 21.

³⁰ B. Szczepankowski, *Komunikowanie się z osobami...*, s. 6.

³¹ H. Lane, *Maska dobroczynności...*, s. 124 oraz B. Szczepankowski, *Komunikowanie się z osobami...*, s. 6.

³² B. Szczepankowski, *Osoby z uszkodzonym słuchem...*, s. 71.

przeciętnie, ale dzięki zastosowaniu pomocy technicznych (aparaty słuchowe) są one w stanie w miarę sprawnie kontaktować się z otoczeniem i uczestniczyć w życiu społecznym³³. Funkcjonowanie tych osób uzależnione jest jednak od dobrej woli otoczenia, które w dużym stopniu niwelować może ich codzienne trudności³⁴. Jeżeli bowiem dojdzie do odrzucenia tych osób przez społeczność słyszących położenie niedosłyszących staje się o wiele trudniejsze od sytuacji migających głuchych. Osoby te pozostają wtedy zupełnie wyizolowane społecznie, pomimo że ich stopień ubytku słuchu jest stosunkowo niewielki w porównaniu z innymi omawianymi grupami osób z ubytkiem słuchu i teoretycznie w najmniejszym stopniu zakłóca prawidłowy odbiór dźwięków. Nie znajdując wsparcia ani wśród słyszących, ani wśród społeczności głuchych kulturowo (ze względu na posługiwanie się werbalnym sposobem komunikowania) pozostają one w zawieszeniu między tymi dwoma światami, nie należąc do żadnego z nich i żadnego nie rozumiejąc³⁵.

Stereotypy rozpowszechnione są także wśród osób z uszkodzonym słuchem. W znacznej mierze są one oparte na łatwych do zaobserwowania cechach i właściwościach słyszących uogólnionych na całą populację tych osób. Stereotypy te często bywają w równym stopniu krzywdzące dla słyszących, co negatywne opinie i sądy tych ostatnich pod adresem niedosłyszących i niesłyszących. Środowisko osób z uszkodzonym słuchem eksponuje następujące prawdziwe i domniemane śmieszne cechy słyszących: „nasze niekończące się rozmowy telefoniczne, silne obawy przed tym, by nas ktoś nie zranił swym zachowaniem, nasz brak koncentracji uwagi wzrokowej, nasz napięty wyraz twarzy, gdy jedynie szczęki się poruszają, nasze twarze bez wyrazu, które swą obojętnością zaprzeczają wszystkiemu, co deklarujemy słownie”³⁶. Osoba słysząca jawi się także głuchym jako „ktoś, kto wszystko wie najlepiej, uważa głuchego za kogoś gorszego, chce mu wszystko narzucić, nie próbuje go zrozumieć”³⁷.

³³ Por. G. Galewski, *Spółeczność głuchych...*, s. 9 oraz B. Szczepankowski, *Komunikowanie się z osobami...* s. 6.

³⁴ B. Szczepankowski, *Osoby z uszkodzonym słuchem...*, s. 71.

³⁵ Por. H. Lane, *Maska...*, s. 107 oraz B. Szczepankowski, *Znaczenie języka migowego w rozwoju niesłyszącego dziecka*, w: *Trudności w komunikowaniu się osób z uszkodzonym słuchem: socjalizacja i rehabilitacja. Materiały z II Ogólnopolskiej Konferencji lekarzy, psychologów, pedagogów i logopedów*, red. R. Ossowski, Bydgoszcz 1996, s. 67.

³⁶ H. Lane, *Maska dobroczynności...*, s. 37.

³⁷ G. Galewski, *Spółeczność głuchych...*, s. 9.

Zarówno osoby słyszące jak i niedosłyszące oraz niesłyszące budują więc sądy o sobie nawzajem w oparciu o stereotypy i uproszczenia, które w dużej mierze zależne są od znacznie większej zdolności człowieka do zapamiętywania zdarzeń przykrych. Niemiłe incydenty z udziałem słyszących i osób z uszkodzonym słuchem owocują najczęściej wzajemną niechęcią, która utrudnia zgodne i bezkonfliktowe funkcjonowanie członków obydwu tych grup³⁸.

Praca osób z uszkodzonym słuchem

Spółeczności te żyją więc obok siebie, a ich wzajemna antypatia i brak zrozumienia przekłada się na trudności w zakresie możliwości zatrudnienia i funkcjonowania w środowisku pracy. Będące w mniejszości osoby z uszkodzonym słuchem stanowią grupę w dużym stopniu dotkniętą bezrobociem. Z badań przeprowadzonych w ramach europejskiego projektu Socrates Gruntvig 2003–2005 wynika, że stopa bezrobocia wśród osób niesłyszących i głuchych w badanych krajach wynosi od 87% w Rumunii i 61% w Bułgarii do 44% w Austrii³⁹. Nawet w dynamicznie rozwijających się krajach europejskich, o długich tradycjach integracyjnych, takich jak Dania czy Wielka Brytania wskaźnik ten wynosi odpowiednio 7,5% oraz 22%⁴⁰, co oznacza, że niedosłyszący i głusi mieszkańcy w Danii są 2, a w Wielkiej Brytanii 4 razy bardziej zagrożeni bezrobociem od swoich słyszących rodaków⁴¹. W wielu krajach do problemów osób z uszkodzonym słuchem przywiązuje się tak niewielką wagę, że w ogóle nie prowadzi się badań monitorujących ich sytuację na rynku pracy. Czasami zdarza się także, że statystyki prowadzone są wybiórczo (Polska — 12,7 tys. osób głuchych i głuchoniemych pozostaje bez pracy)⁴²,

³⁸ Por. G. Galewski, *Spółeczność głuchych...*, s. 9–10 oraz K. Maciejaska-Roczan, *Osoby słyszące...*, s. 16 oraz L. Długołęcka, *Dlaczego przeciw?* (www.pzg.org.pl/sc/sc_geny.asp).

³⁹ G. Czap-Słowińska, *Osoby niepełnosprawne a rynek pracy*, (http://www.ck.agh.edu.pl/rynek/wg/rynek_pracy.htm).

⁴⁰ Dane dotyczące Danii pochodzą z Danish Institute for Social Research i odnoszą się do 2003 r., natomiast dane dotyczące Wielkiej Brytanii pochodzą z The Royal National Institute of Deaf People the UK, uwzględniają osoby między 25 a 45 rokiem życia i pochodzą z 2000 r.

⁴¹ Por. *Widespread barriers in the labour market* (<http://political.hear-it.org/page.dsp?page=3323>) oraz *In the UK, deaf or hard-of-hearing people are up to four times more likely to be unemployed than hearing people* (<http://youth.hear-it.org/page.dsp?page=1895>) oraz *Hearing loss forces people out of the job market* (<http://political.hear-it.org/page.dsp?page=2000>).

⁴² Dane dotyczące Polski odnoszą się do 2006 roku i zostały opublikowane przez „Gazetę Prawną”.

a wyniki analiz niedostępne (Włochy, Hiszpania)⁴³. Wszystkie te dane, choć fragmentaryczne i trudno porównywalne, niezbiecie świadczą o tym, że na przestrzeni ostatnich lat ma miejsce nasilające się i nie w pełni kontrolowane zjawisko wykluczania osób z uszkodzonym narządem słuchu z rynku pracy. Sytuacja tych osób z roku na rok pogarsza się, co potwierdzają dane opracowane przez Barczyńskiego na podstawie raportów PFRON⁴⁴. Z analiz tych wynika, że zaledwie 4,3% osób zatrudnionych w zakładach pracy chronionej stanowią osoby z zaburzeniami słuchu i mowy. Nie inaczej wygląda sytuacja tych osób na otwartym rynku pracy. Zdaniem Hurko-Romeyko coraz więcej pracodawców rezygnuje z zatrudniania osób głuchych, podając jako przyczynę swoich decyzji trudności w porozumiewaniu się z głuchymi pracownikami⁴⁵.

Z analiz badających postawy pracodawców z otwartego rynku pracy wobec problemu zatrudniania osób niedosłyszących i głuchych przeprowadzonych przez PFRON wynika, że zaledwie 15,6% objętych badaniami osób dopuszczało ewentualność zatrudnienia osoby głuchej na jakimkolwiek stanowisku w ich firmie. Nieco lepsza jest sytuacja osób niedosłyszących, w ich przypadku za ewentualnym zatrudnieniem ich w swojej firmie opowiedziało się 41,3% potencjalnych pracodawców⁴⁶.

Szanse na zdobycie zatrudnienia przez osoby niedosłyszące i głuche są więc znikome. Co więcej, osoby te mają świadomość swojej trudnej sytuacji. Z badań przeprowadzonych przez autorkę w ramach rozprawy magisterskiej⁴⁷ wynika, że aż 90,47% badanych mężczyzn i 77,77% kobiet uważa swoje szanse w tym względzie za mniejsze od słyszących. Zaledwie 9,52% mężczyzn i 14,81% kobiet szacuje swoje szanse jako porównywalne, a jedynie niewielki procent

⁴³ Por. U. Hadrych, S. Knot, *Metody włączania w życie społeczne przez edukację osób dorosłych niepełnosprawnych sensorycznie — najnowsze europejskie osiągnięcia badawcze* (http://www.ipld.cku.sopot.pl/ipld/pliki/ipld_raport_na5.pdf) oraz *Bezrobotni niesłyszący* (<http://www.oai.pl/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=601&mode=thread&order=0&thold=0>).

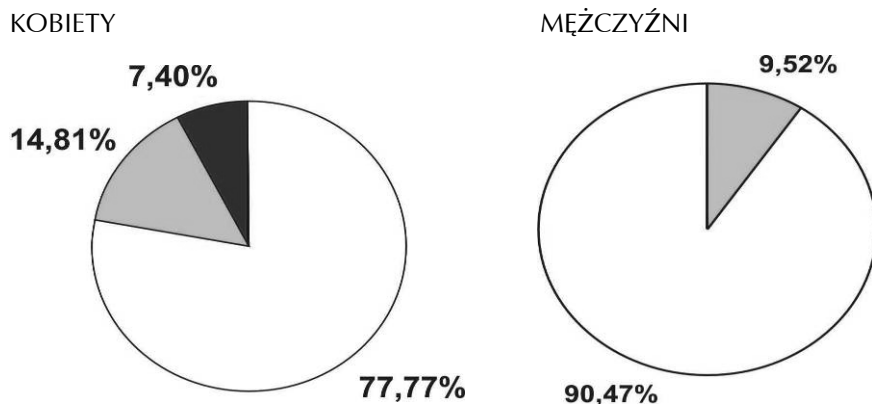
⁴⁴ A. Barczyński, *Zatrudnienie chronione w Polsce na tle rozwiązań europejskich*, w: *Niepełnosprawni a praca*, red. L. Frąckiewicz i W. Koczur, Katowice 2004.

⁴⁵ A. Hurko-Romeyko, *Studium sytuacji osób niepełnosprawnych na rynku pracy m. st. Warszawy*, *Biuletyn Biura Informacji Rady Europy* nr 4/2004, s. 106-108.

⁴⁶ S. Golinowska, *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych. Ocena działań instytucji*, Warszawa 2004, s. 71.

⁴⁷ Cytowane badania przeprowadzono w łódzkim oddziale PZG na potrzeby powyżej wspomnianej rozprawy magisterskiej. Do weryfikacji hipotez wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego; posłużono się skonstruowanym przez autorkę kwestionariuszem ankiety. W badaniu brało udział 48 osób, w tym 27 kobiet i 21 mężczyzn, z czego 34 stanowiły osoby niedosłyszące i 14 osób dotkniętych głuchotą.

kobiet (7,40%) uważa wyścig o pracę z osobą pełnosprawną za równorzędną walkę (patrz rys. 1).



Rys. 1. Szanse niedosłyszących i głuchych kobiet i mężczyzn na zdobycie pracy

Objaśnienia:



Większe



Takie same



Mniejsze

Źródło: opracowanie własne.

Pogłębiona analiza literatury zgłębiającej to zagadnienie ukazuje, że jednostki z zaburzoną percepcją dźwięku na swojej drodze zawodowej napotykają na liczne problemy „nie tylko w procesie wykonywania pracy (...), lecz także na wszystkich kolejnych etapach przygotowania do zatrudnienia — podczas organizacji szkolenia zawodowego, przy próbach przekonania pracodawcy do zatrudnienia niesłyszącego pracownika i wreszcie już po podjęciu zatrudnienia — w porozumiewaniu się z osobą niesłyszącą na terenie zakładu pracy”⁴⁸. Osoby biorące udział w przeprowadzonej przez autorkę ankiecie wśród problemów tych wymieniają trudności przedstawione w tabeli nr 1.

⁴⁸ B. Szczepankowski, *Komunikowanie się z osobami...*, s. 5.

Lp.	Przyczyna/Płeć	Kobiety		Mężczyźni		Ogółem	
		(N =21)	%	(N =19)	%	(N =40)	%
1.	Stereotypowy negatywny wizerunek osób niepełnosprawnych w społeczeństwie	4	19,04	3	15,78	7	17,5
2.	Brak ZPCH lub dostosowanych miejsc pracy	7	33,33	4	21,05	11	27,5
3.	Właściwości samych osób niepełnosprawnych, ich gorsze przystosowanie do wykonywania zadań zawodowych lub wykonywanie ich na niższym poziomie	5	23,80	1	5,26	6	15
4.	Ogólna zła sytuacja na rynku pracy — bezrobocie	2	9,52	4	21,05	6	15
5.	Niejasne przepisy dotyczące zatrudnienia niepełnosprawnych lub niechęć pracodawców	3	14,28	7	36,84	10	25
6.	Bariery w komunikacji — język migowy	3	14,28	4	21,05	7	17,5
7.	Czynniki zdrowotne — niepełnosprawność	6	28,57	7	36,84	13	32,5

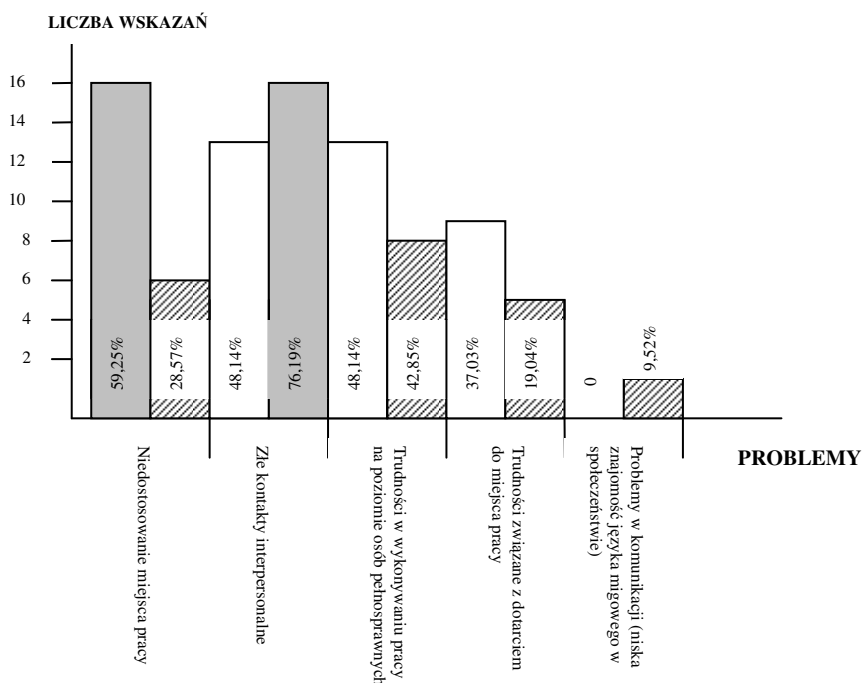
Tabela 1. Przyczyny zmniejszenia szans osób z uszkodzeniem słuchu na zdobycie pracy

Objaśnienia:

* Uwzględniono tylko odpowiedzi osób uznających, że ich szanse na zdobycie zatrudnienia są mniejsze od szans, jakie mają osoby słyszące.

** Liczba wskazań, przyczyn nie sumuje się do 40 osób i 100%, ponieważ badane osoby mogły wskazać więcej niż jedną przyczynę trudności.

Źródło: opracowanie własne.



Objaśnienia:

problem, który osiągnął znaczącą wielkość (ponad 50% wskazań)

mężczyźni

kobiety

* Liczba wskazań problemów nie sumuje się do 48 osób i 100% ponieważ badane osoby mogły wskazać więcej niż jeden problem

Źródło: opracowanie własne

Rys. 3. Rodzaje problemów napotykanych w miejscu pracy przez osoby niedosłyszące i głuche

Na podstawie powyższych danych można przyjąć, że osoby z uszkodzeniem słuchu przyczyny swoich nikłych szans na zdobycie zatrudnienia upatrują na ogół w czynnikach zewnętrznych. Mimo że żadna przyczyna wskazywana przez osoby niedosłyszące i głuche nie okazała się przyczyną dominującą (żadna bowiem nie przekroczyła wartości 50% wskazań), to jednak najwięcej

spośród badanych osób (32,5%) wskazywało bardzo ogólnie, że czynnikiem utrudniającym pozyskanie zatrudnienia jest czynnik zdrowotny (36,84% mężczyzn i 28,57% kobiet).

Większość osób głuchych i niedosłyszących jest także świadoma, że zdobycie zatrudnienia to dopiero początek ich walki o godną pozycję na rynku pracy (rys 3).

Aż 99,6% spośród ankietowanych codziennie napotyka bowiem na bariery w środowisku pracy. Między grupami kobiet i mężczyzn istnieją znaczące różnice w zakresie rodzajów priorytetowych problemów. Badane kobiety najczęściej wskazywały, że dominującym utrudnieniem jest niedostosowanie miejsca pracy (59,25%), podczas gdy mężczyźni na szczycie swojej hierarchii sytuowali złe kontakty interpersonalne (76,19%). Warto także zwrócić uwagę, że tylko 9,52% mężczyzn na kolejnych etapach swojej drogi zawodowej doświadcza problemów z komunikacją. Problemów tych, jak wynika z analiz autorki, nie doświadczają kobiety. Fakt ten stanowi najbardziej interesujący wniosek z omawianych badań.

Podważa on dotychczasowy pogląd uznający problem komunikacji osób z uszkodzonym słuchem za główną barierę na drodze zawodowej. Stoi więc w opozycji do analiz przeprowadzonych przez Danish Institute for Social Research. Z badań tego instytutu wynika, że osoby z uszkodzonym słuchem zazwyczaj dobrze sobie radzą w miejscu pracy, ale większość z nich doświadcza problemów z komunikacją bezpośrednią i telefoniczną, a 77% spośród nich ma problemy z jednoczesnym komunikowaniem się z kilkoma osobami. Komunikacja z osobami słyszącymi na terenie zakładu pracy jest dla większości z nich bardzo trudna i męcząca. Większość z badanych osób wkłada tak duży wysiłek w proces komunikowania się z przełożonymi i współpracownikami, że 47% spośród nich niemal ciągle odczuwa związane z tym zmęczenie, a 51% doświadcza tego uczucia od czasu do czasu. Z tego powodu grupa osób z uszkodzonym słuchem 3 razy częściej dotknięta jest syndromem wypalenia zawodowego lub boryka się z problemami psychicznymi⁴⁹.

Czy zatem osoby z uszkodzonym słuchem ustępują słyszącym, jeśli weźmiemy pod uwagę ich możliwości zawodowe? Sami ankietowani, jak wynika

⁴⁹ *Hearing loss forces people out of the job market* (<http://political.hear-it.org/page.dsp?page=2000>).

z badań autorki uważają siebie za pełnowartościowych pracowników (patrz tabela 2).

Lp.	Płeć/ Stopień nasilenia cechy		Kobiety		Mężczyźni	
			N = 24 a	%	N = 19 a	%
1	Dobry	M	4	16,66	4	21,05
		TS	19	79,16	14	73,68
		B	1	4,16	1	5,26
2	Uczciwy	M	1	4,16	0	0
		TS	16	66,66	16	84,21
		B	7	29,16	3	15,78
3	Skuteczny	M	8	33,33	4	21,05
		TS	13	54,16	13	68,42
		B	3	12,5	2	10,52
4	Nowatorski	M	12	50	6	31,57
		TS	11	45,83	12	63,15
		B	1	4,16	1	5,26
5	Dyspozycyjny	M	10	41,66	3	15,78
		TS	10	41,66	15	78,94
		B	4	16,66	1	5,26
6	Wykształcony	M	11	45,83	9	47,36
		TS	12	50	10	52,63
		B	1	4,16	0	0
7	Aktywny	M	14	58,33	7	36,84
		TS	10	41,66	12	63,15
		B	1	4,16	0	0
8	Wydajny	M	12	50	6	31,57
		TS	9	37,5	13	68,42
		B	3	12,5	0	0
9	Łatwo dostosowujący się do zmian	M	13	54,16	7	36,84
		TS	8	33,33	11	57,89
		B	3	12,5	1	5,26

Tabela 2. Cechy przypisywane niedosłyszącym i głuchym pracownikom według płci.

Objaśnienia:

M – mniejsze nasilenie cechy w porównaniu z osobami słyszącymi.

TS – takie samo nasilenie cechy w porównaniu z osobami słyszącymi.

B – większe nasilenie cechy w porównaniu z osobami słyszącymi.

a – trzy kobiety i dwóch mężczyzn nie udzieliło odpowiedzi na 7 pytanie kwestionariusza dotyczące analizowanej kwestii, dlatego też w tabeli uwzględniono 43 osoby (24 kobiety i 19 mężczyzn).

Źródło: opracowanie własne.

Niedosłyszące i głuche kobiety są zdania, że ustępują słyszącym jedynie pod względem czterech cech takich, jak: aktywność (58,33% wskazań), łatwość dostosowania się do zmian (54,16% wskazań) oraz wydajność i nowatorskość (po 50% wskazań). Mężczyźni są natomiast przekonani, że pod każdym względem dorównują słyszącym współpracownikom i na równych prawach mogą z nimi konkurować na rynku pracy. Można więc powiedzieć, że w opinii niedosłyszących i głuchych trudność w percepcji płynących z otoczenia dźwięków nie czyni z nich mniej wartościowych podmiotów pracowniczych.

Refleksje końcowe i wnioski

Niejednokrotnie ci „cisi pracownicy” mogą zatem być tak samo dobrymi pracownikami jak osoby słyszące⁵⁰, a nawet lepszymi⁵¹, ponieważ wykonują oni swoje zawody z pasją. Dzięki pracy czują, że żyją i dlatego, jak Evelyn Glennie, nigdy nie potrzebują wakacji. Część z nich wykorzystuje w swojej pracy takie zdolności, których słyszący nie posiadają, np. odbierają drgania akustyczne⁵². Niektóre z tych osób mają także „wyostrzoną spostrzegawczość optyczną i dotykową, skupienie oraz zręczność i sprawność manualną”⁵³.

Nie powinien więc dziwić fakt, że bardzo łatwo można wskazać wiele przykładów osób, które mimo uszkodzenia słuchu stały się specjalistami w swoim zawodzie i z pełnym sukcesem wypełniały swoje zawodowe zadania⁵⁴. Wśród nich znaleźć można także takie, które spełniały się realizując obowiązki, które, jak mogłoby się wydawać, wymagają bezwzględnie dobrej percepcji dźwięków. Wśród tych osób wymienić należy: Jana Pawła II (osoba niedosłysząca), Bila Clintona (osoba niedosłysząca), Evelyn Glennie (osoba głucha — perkusistka), Paula McCartneya (osoba niedosłysząca), Stinga (osoba niedosłysząca), Phila Collinsa (osoba niedosłysząca), Macieja Miecznikowskiego z zespołu Leszcze

⁵⁰ J. Chomiuk, *Głusi znajdują pracę* (<http://www.slowpodlasia.pl/?z=&b=art&a=&ID=5480>).

⁵¹ K. Maciejska-Roczan, *Osoby słyszące...*, s. 16.

⁵² P. Diehl, *Niezwykły świat...*, s. 20–21.

⁵³ J. Sowa, *Pedagogika specjalna...*, s. 190.

⁵⁴ Tamże, s. 183.

(osoba niedosłysząca), Barbarę Streisand (cierpi na szumy uszne), Williama Shatnera czyli kapitana Krika ze „Star Trek” (cierpi na szumy uszne), Philips Frelih (osoba głucha) oraz zdobywczynię Oskara Marlee Matlin (osoba głucha)⁵⁵. Również nieznane publicznie osoby niedosłyszące i głuche podejmują bardzo ciekawe zadania zawodowe. Wielu z nich zostaje nauczycielami dzieci mających problemy ze słuchem⁵⁶ inni podejmują np. pracę w renomowanych hotelach takich jak „Marriott” czy „Sheraton”⁵⁷, a nawet tańczą w balecie⁵⁸. Coraz więcej osób z uszkodzonym słuchem wyjeżdża także za granicę w celach zarobkowych⁵⁹.

Najbardziej słusznym rozwiązaniem problemu wykluczania osób z uszkodzonym słuchem z życia zawodowego wydaje się więc kontynuowanie walki ze stereotypami. Moim zdaniem staje się to bardzo istotne, bowiem osoby niedosłyszące i niesłyszące tak długo skazane są na miano pracowników gorszej kategorii, jak długo nie zostaną zlikwidowane społeczne bariery mentalne, które sprawiają, że osoby te muszą usuwać się w cień i ustępować słyszącym miejsca w wyścigu o pracę⁶⁰. W wielu przypadkach, jak pokazują moje rozważania, działania te są nieuzasadnione. Często bowiem zła pozycja tych osób na rynku pracy nie jest winą ich zaburzeń w percepcji dźwięków, ale słabości słyszących i ich niesprawiedliwego osądu.

Także z punktu widzenia prawa nie istnieją obiektywne przesłanki do wykluczania osób niedosłyszących i głuchych z życia zawodowego. W Polsce obowiązują bowiem zaledwie dwa przepisy zakazujące zatrudniania osób z uszkodzonym słuchem [Rozporządzenie Ministra Pracy i Opieki Społecznej oraz Zdrowia z dnia 1 kwietnia 1953 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny pracy pracowników zatrudnionych przy ręcznym dźwiganiu i przenoszeniu ciężarów (Dz. U. Nr. 22, poz. 89) oraz Rozporządzenie Ministra Ochrony Środowiska, Zasobów Naturalnych i Leśnictwa z dnia 29 listopada 1995 r. w sprawie

⁵⁵ Por. P. Diehl, *Niezwykły świat...*, s. 20-21 oraz M. Florek-Moskal, *Słuchawki głuchoty...*, s. 87 oraz B. Szczepankowski, *Wyrównywanie szans...*, s. 264–265.

⁵⁶ Por. A. Olkowska, *Studia w Akademii Podlaskiej*, w: „Świat Ciszy”, 1999, nr 5, s. 12–15 oraz A. Olkowska, *Studia na WSPS*, w: „Świat Ciszy”, 1999, nr 3 oraz B. Szczepankowski, *Wyrównywanie szans...*, s. 239.

⁵⁷ W. Długosz, A. Olkowska, *Po co głusi w hotelach*, w: „Świat Ciszy”, 1998, nr 10–11, s. 30–33.

⁵⁸ A. Musiał, *Wyszłam z kręgu ciszy*, (http://www.naj.pl/naj2/index/jsp?place=Lead07&news_cat_id=37&news_id_274&layout=1&page=text).

⁵⁹ Por. W. Długosz, A. Olkowska, *Po co głusi...*, s. 10–11 oraz K. Sinarski, *Nasi gastarbeiterzy*, w: „Świat Ciszy”, 1998, nr 2, s. 15.

⁶⁰ *Widespread barriers in the labour market* (<http://political.hear-it.org/page.dsp?page=3323>).

bezpieczeństwa i higieny pracy przy wykonywaniu prac z zakresu gospodarki leśnej (Dz. U. Nr. 147, poz. 716)] ze względu na konieczność posługiwania się w zawodach objętych tymi rozporządzeniami ustalonymi procedurami komunikacyjnymi w strefach zagrożenia⁶¹. Jak widać w obydwu przypadkach zakaz zatrudnienia odnosi się nie tyle do istoty uszkodzenia słuchu, jakim jest trudność w percepcji dźwięków, ile do jego następstw w postaci wykorzystywania manualnego języka migowego, którego używanie w poważnym stopniu mogłoby wpłynąć na bezpieczeństwo pracy. Dodatkowe ograniczenia zdrowotne mające wpływ na możliwości podejmowania zatrudnienia przez osoby z uszkodzonym słuchem takie, jak zaburzenia równowagi czy nadwrażliwość na hałas, pojawiają się niezwykle rzadko, dlatego też osoby z uszkodzonym słuchem mogą pracować niemal w każdym zawodzie⁶². W większości zawodów bowiem, zdaniem Szczepankowskiego, można wskazać przykłady stanowisk, na których nie trzeba mieć sprawnego słuchu⁶³. W większości przypadków można także stosunkowo łatwo przystosować te stanowiska do potrzeb osoby niedosłyszącej lub głuchej poprzez wyposażenie jej w odpowiednie pomoce techniczne⁶⁴.

Z jednym z bardziej radykalnych pomysłów rozwiązania problemu zatrudnienia osób z uszkodzonym słuchem wystąpiła Fundacja „Arka”, która zaproponowała wybudowanie w Jaworznie-Byczynie miasteczka osób głuchych i słabosłyszących oraz ich rodzin. Miasteczko to całkowicie dostosowane pod względem architektonicznym do potrzeb osób z uszkodzonym słuchem, miałoby stać się, zdaniem autorów tego pomysłu, nie tylko miejscem, w którym mieszkańcy będą mogli znaleźć mieszkania, ale także pracę⁶⁵. Budowanie takich wyizolowanych miast, wydaje się jednak realizowaniem źle pojętej idei integracji. Istnieje bowiem duże prawdopodobieństwo, że takie miejsce bardzo szybko przekształciłoby się w swoiste „getto głuchych”, w którym byłiby oni izolowani od społeczeństwa i skazani na samotność. W takich warunkach pełna integracja osób z uszkodzonym słuchem stałaby się z pewnością niemożliwa. Rozważając

⁶¹ B. Szczepankowski, *Wyrównywanie szans...*, s. 254 oraz B. Szczepankowski, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi...*, s. 248–249.

⁶² B. Szczepankowski, *Wyrównywanie szans...*, s. 251.

⁶³ B. Szczepankowski, *Komunikowanie się z osobami...*, s. 6.

⁶⁴ Por. B. Szczepankowski, *Wyrównywanie szans...*, s. 254–256 oraz B. Szczepankowski, *Komunikowanie się z osobami...*, s. 7–9 oraz *Widespread barriers in the labour market* (<http://political.hear-it.org/page.dsp?page=3323>).

⁶⁵ J. Włodarczyk, *Architektura a niepełnosprawność*, w: *Postawy wobec niepełnosprawności*, red. L. Frąckiewicz, Katowice 2002, s. 169–171.

możliwości wcielenia w życie integracyjnych idei nie należy zapominać, że: „Samotność jest przyjemnością dla tych, którzy jej pragną i męką dla tych, co są do niej zmuszani” (Władysław Tatarkiewicz).

Bibliografia

- A. Barczyński, *Zatrudnienie chronione w Polsce na tle rozwiązań europejskich*, w: *Niepełnosprawni a praca*, red. L. Frąckiewicz i W. Koczur, Katowice 2004.
- U. Buryń, T. Hulboj, M. Kowalska, T. Podziemska, B. Rychlicka, *Uczeń z wadą słuchu chce zrozumieć świat. Poradnik dla nauczycieli ogólnodostępnych szkół ponadpodstawowych*, Warszawa 2004.
- P. Diehl, *Niezwykły świat Evelyn Glennie*, w: „Świat Ciszy”, 1998, nr 3.
- W. Długosz, A. Olkowska, *Po co głusi w hotelach*, w: „Świat Ciszy”, 1998, nr 10–11.
- M. Florek-Moskal, *Słuchawki głuchoty*, w: „Wprost”, 2006, nr 16.
- G. Galewski, *Spółeczność głuchych w oczach przybysza*, w: „Świat Ciszy”, 1998, nr 3.
- S. Golimowska, *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych. Ocena działań instytucji*, Warszawa 2004.
- A. Gustavsson, *Integracja, stygmatyzacja i autonomia — jasne i ciemne strony subkultury integracji*, w: *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, red. A. Gustavsson i E. Zakrzewska-Manterys, Warszawa 1997.
- I. Hebda-Czaplicka, *Możliwości społecznej integracji osób niepełnosprawnych*, w: *Sytuacja osób niepełnosprawnych w Polsce*, red. B. Balcerzak-Paradowska, Warszawa 2002.
- A. Hurko-Romeyko, *Studium sytuacji osób niepełnosprawnych na rynku pracy m. st. Warszawy*, w: „Biuletyn Biura Informacji Rady Europy”, 2004, nr 4.
- H. Lane, *Maska dobroczynności: deprecjacja społeczności głuchych*, przeł. T. Gałkowski, Warszawa 1996.
- M. Lisiecka-Biełanowicz, *Osoby niesłyszące w społeczeństwie — opis zjawiska*, w: *Postawy wobec niepełnosprawności*, red. L. Frąckiewicz, Katowice 2002.
- K. Maciejka-Roczán, *Osoby słyszące i my*, w: „Świat Ciszy”, 1999, nr 4.
- M. Marszałkiewicz, *W magicznym domu*, w: „Integracja”, 2003, nr 5.
- A. Olkowska, *Studia w Akademii Podlaskiej*, w: „Świat Ciszy”, 1999, nr 5.

- A. Olkowska, *Studia na WSPS, „Świat Ciszy”*, 1999, nr 3.
- K. Sinarski, *Nasi gastarbeiterzy, „Świat Ciszy”*, 1998, nr 2.
- J. Sowa, *Pedagogika specjalna w zarysie*, Rzeszów 1997.
- B. Szczepankowski, *Znaczenie języka migowego w rozwoju niesłyszącego dziecka*, w: *Trudności w komunikowaniu się osób z uszkodzonym słuchem: socjalizacja i rehabilitacja*. Materiały z II Ogólnopolskiej konferencji lekarzy, psychologów, pedagogów specjalnych i logopedów, red. R. Ossowski, Bydgoszcz 1997.
- B. Szczepankowski, *Wyrównywanie szans osób niesłyszących: optymalizacja komunikacji językowej*, Siedlce 1998.
- B. Szczepankowski, *Osoby z uszkodzonym słuchem*. w: *Problem niepełnosprawności w poradnictwie zawodowym*, red. B. Szczepankowska i A. Ostrowska, „Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego”, nr 10, Warszawa 1998.
- B. Szczepankowski, *Dwa światy niesłyszących, „Świat Ciszy”*, 1998, nr 1.
- B. Szczepankowski, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa 1999.
- B. Szczepankowski, *Jan Siostrzyński – pedagog, litograf, lekarz*, w: „Świat Ciszy”, 1999, nr 5.
- B. Szczepankowski, *Komunikowanie się z osobami z uszkodzonym słuchem*, Warszawa – Katowice 2000.
- P. Szymczak, *Atakowani przez dźwięki*, w: „FOCUS”, 2001, nr 6.
- M. Świdziński, *Po głuchoniemsku*, w: „Charaktery”, 2003, nr 7.
- K. Werszka, K. Bieńkowska-Robak, *Problemy ze słuchem*, w: „Integracja”, 2000, nr 6.
- J. Włodarczyk, *Architektura a niepełnosprawność*, w: *Postawy wobec niepełnosprawności*, red. L. Frąckiewicz, Katowice 2002.

Strony internetowe

- B. Szczepankowski *Specyficzne potrzeby osób niesłyszących w dostępie do informacji*,
www.mps.gov.pl/infodni/konferencja.html (06.2005).
- M. Szok, *Studenci o studentach, czyli o niesłyszących i słyszących*,
http://www.pracodawca.info/index.php?option=com_content&task=view&id=2781&Itemid=55

A. Garbarska-Werner, *Niesłyszący to też niepełnosprawni,*

<http://www.eswip.elblag.pl/poza/site.php?id=213&nr=63>

L. Długołęcka, *Dlaczego przeciw?,* www.pzg.org.pl/sc/sc_op_geny.asp

G. Czop-Śliwińska, *Osoby niepełnosprawne a rynek pracy,*

http://www.ck.agh.edu.pl/rynek/wg/rynek_pracy.htm.

Widespread barriers in the labour market,

<http://political.hear-it.org/page.dsp?page=3323>.

In the UK, deaf or hard – of – hearing people are up to four times more likely to be unemployed than hearing people, <http://youth.hear-it.org/page.dsp?page=1895>

Hearing loss forces people out of the job market,

<http://political.hear-it.org/page.dsp?page=2900>

U. Hadrych, S. Knot, *Metody włączania w życie społeczne przez edukację osób dorosłych niepełnosprawnych sensorycznie — najnowsze europejskie osiągnięcia badawcze,*

http://www.ipld.cku.sopot.pl/ipld/pliki/ipld_report_na5.pdf

Bezrobotni niesłyszący,

[http://www.oai.pl/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=601
&mode=thread&order=0&thold=0](http://www.oai.pl/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=601&mode=thread&order=0&thold=0)

J. Chomiuk, *Głusi znajdują pracę,*

<http://www.slowpodlasia.pl/?z=&b=art&a=&ID=5480>

A. Musiał, *Wyszłam z kręgu ciszy,*

http://www.naj.pl/naj2/index/jsp?place=Lead07&news_cat_id=37&news_id_274&layout-1&page=text.

Świat pełen znaczeń — osoby niesłyszące jako twórcy i odbiorcy przekazów kulturowych

„...[głusi]... cierpią z powodu izolacji, a jednocześnie potrafią się stać częścią społeczności międzynarodowej, przekraczając bariery językowe i kulturowe — coś, o czym my, słyszący, możemy jedynie marzyć. Być może od niesłyszących moglibyśmy się jeszcze wiele nauczyć.”

Oliver Sacks

Pojęcie kultury jest ściśle związane z edukacją — tworzeniem kreatywnego społeczeństwa. Każdy człowiek żyje w społeczeństwie, które oferuje mu wytwory kultury poprzednich pokoleń. Korzystając z nich staje się on jej odbiorcą. Ma również możliwość wzbogacania kultury narodowej i globalnej stając się jej twórcą.

Uznając, że na kulturę globalną składają się kultury poszczególnych narodów, grup społecznych, których głównym wyróżnikiem jest język, stwierdzić należy, że osoba niesłysząca, żyjąca często na pograniczu dwóch światów: ludzi słyszących (używających języka werbalnego) i niesłyszących posługujących się językiem migowym, ma niepowtarzalną możliwość i okazję wzbogacania kultur tych dwóch światów.

Kultura daje człowiekowi — istocie społecznej — możliwość utożsamienia się z grupą poprzez przyjęcie i życie według preferowanych w niej wartości poznawczych, artystycznych, patriotycznych czy norm moralnych. Uczestnictwo w kulturze (doświadczenie istniejących wartości oraz własną aktywność) stanowi podstawę do rozwijania dyspozycji poznawczych w kierunku

rozumienia [...], pogłębiania wrażliwości na wartości ekspresyjne zawarte w ludzkich wytworach.¹

W obliczu integracji europejskiej zdajemy sobie sprawę z własnej narodowej odrębności kulturowej. Uznajemy siebie za grupę społeczną posiadającą swoje — polskie dziedzictwo kulturowe, własne wytwory materialne i duchowe. Mamy świadomość, że europejska, czy szerzej: globalna kultura składa się z kultur tworzonych przez różne grupy. Wśród nich odnajdujemy przede wszystkim grupy narodowościowe. Tym, co wyróżnia kultury, jest — poza przyjmowanymi wartościami, normami moralnymi i obyczajami — język, a więc również odmienne sposoby komunikacji.

Język jest najważniejszym ogniwem współżycia i współdziałania ludzi, ma ogromne znaczenie we wszystkich dziedzinach życia człowieka. **Język to nie tylko narzędzie bezpośredniego komunikowania się jednostek.** Jest on również formą fizycznego i psychicznego funkcjonowania każdego człowieka, a także formą dziedziczenia kultury narodowej. Jego opanowanie włącza człowieka do kultury społeczeństwa, w którym żyje.

Poznanie języka mówionego powoduje więc poznanie świata ludzi słyszących, natomiast migowego — świata i kultury niesłyszących.

Przez wiele stuleci rozwijająca się stopniowo wiedza o komunikowaniu się ludzi ograniczała się do zagadnień związanych z wykorzystywaniem w kontaktach społecznych dźwiękowych systemów językowych. Ten naturalny dla człowieka sposób komunikowania się służył członkom określonej wspólnoty językowo-kulturowej do wymiany informacji i wyrażania uczuć. W badaniach nad komunikowaniem się ludzi często jednak pomijano złożoność i bogactwo niewerbalnych elementów zachowań językowych, a także przez bardzo długi czas nie brano w nich pod uwagę języków migowych².

Zaznaczyć należy, iż język migowy, tak bogaty w pozawerbalny kod i gesty, nie jest objawem choroby lub upośledzenia. Wprost przeciwnie, jest osiągnięciem geniuszu osób skazanych na brak łączności słownej z ludźmi używającymi języka dźwiękowego. Dzięki językowi migowemu ludzie niesłyszący rozwijają swoje zdolności poznawcze, myślenie i umiejętności twórcze nawet wówczas, gdy nie umieją mówić, czytać i pisać. Jak to jest żyć nie

¹ B. Suchodolski, *Pedagogika kultury*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.

² B. Szczepankowski, *Czy język migowy jest mową ciała?*, w: „Świat Cisy”, 2000, nr 1, str. 1–6.

słyszac głosu nauczyciela, młodszego brata, ulubionego programu telewizyjnego? Niesłyszący wiedzą, że słowa — dźwięki mowy — nie zawsze działają w komunikacji. Ponieważ nie mogą usłyszeć, co do nich mówimy, muszą to zobaczyć.

Sztuka mówienia, porozumiewania się z drugim człowiekiem, to tylko część umiejętności potrzebnych w rozmowie. Konieczna jest jeszcze sztuka słuchania i wnikliwego rozumienia intencji rozmówcy, życzliwe nastawienie na jego komunikaty, choćby były nieudolne, z błędami gramatycznymi i wadami wymowy. Potrzebna jest wrażliwość na komunikaty uzupełniane gestami i mimiką oraz umiejętność ich poprawnej interpretacji. W kontaktach z ludźmi używającymi języka migowego konieczny jest szacunek dla tej formy przekazywania myśli, wrażliwość na bogactwo i różnicowanie mimiki oraz gestów, a przede wszystkim tolerancja i zrozumienie dla odmienności treści znaków migowych w porównaniu ze znaczeniem słów. Większość ludzi słyszących może opanować te wszystkie umiejętności bez nadmiernego wysiłku, jeśli ich motywacja do wspierania niesłyszących jest autentyczna i oparta na pozytywnych uczuciach³.

Jak zauważyła V. Jaeger, każdą kulturę można porównać do drzewa, które ma swoje korzenie, pień i koronę. Korzeniami w wypadku kultury niesłyszących są zachowania, tradycje, język. Sama kultura tworzy pień drzewa, z którego wyrastają liczne rozgałęzienia w postaci twórczości niesłyszących (na polu literatury, teatru, filmu itd.). Kultura niesłyszących ma swój początek w kulturze słyszących. Ale mimo wspólnych podstaw rozwija się samodzielnie, głównie ze względu na porozumiewanie się innym językiem. Odrębność kultury ludzi komunikujących się przy użyciu języka migowego podkreśla też M. Metzger, która badała nadawanie znaków — imion (nazwisk) osobom spotykającym się w danym towarzystwie ludzi niesłyszących. Z jednej strony proces ten pokazuje, w jaki sposób język wpływa na identyfikację człowieka w ogóle (nadawanie imion w rodzinie jest równocześnie nadawaniem pewnej tożsamości, a istnienie nazwiska świadczy o przynależności do rodziny), a z drugiej strony obrazuje

³ K. Krakowiak, *Nauczmy się rozmawiać z niesłyszącymi*, wiadomości.nieslyszacy.pl, 20.05.2002.

wpływ języka migowego na tworzenie odrębności kultury, opartej na tym właśnie sposobie porozumiewania się⁴.

Dorośli niesłyszący, obarczeni uszkodzeniem słuchu od urodzenia, nie znają języka miganego. Rozumieją tylko pojedyncze znaki, zapożyczone z języka tradycyjnego. Zdania wypowiedzane w języku polskim nie są dla nich zrozumiałe. Inaczej wygląda sprawa ludzi, którzy utracili słuch w wieku późniejszym, którzy znają od dzieciństwa język polski, a nie znają języka migowego. Oni chętnie uczą się „polskiego miganego” i chętnie identyfikują się z głuchymi, ale mają poważne trudności w porozumiewaniu się z niesłyszącymi od urodzenia. Uczniowie szkół specjalnych uczą się niektórych „nowych” znaków języka miganego i próbują posługiwać się nimi w kontaktach z nauczycielami. Między sobą używają wyłącznie klasycznego, czyli tradycyjnego języka migowego, który nazywają „starym” lub „naturalnym migowym”. Porozumienie między nauczycielami i uczniami jest ciągle niepełne i niewystarczające. Stosowane metody, zamiast ułatwiać, komplikują komunikowanie się.

Czym dla osoby niesłyszącej jest zatem język migowy (i migany)? Jest to droga, za pomocą której osoby niesłyszące mogą porozumiewać się z innymi niesłyszącymi we wszystkich istotnych dla niej sprawach bez żadnych przeszkód i trudności. Jest nośnikiem norm i wartości społecznych, wiedzy i stereotypów, uprzedzeń i przekonań, które są przekazywane z pokolenia na pokolenie. Język migowy jest systemem całkowicie autonomicznym, ale w żadnym wypadku nie jest subkodem języka polskiego. Społeczność niesłyszących oferuje osobie niesłyszącej, a zwłaszcza niesłyszącemu dziecku, możliwość swobodnego i nieskrępowanego nawiązywania kontaktów społecznych, wspólnotę doświadczenia, oparcie w społeczności ludzi jej podobnych. Człowiek niesłyszący nie czuje się upośledzony, bo porozumiewa się ze swoim głuchym otoczeniem z równą łatwością, jak słyszący z innymi słyszącymi. Język migowy był przez długi czas krytykowany jako gorszy sposób komunikowania się, mający charakter wyłącznie utylitarny, nie sprzyjający ekspresji myślenia abstrakcyjnego. Pomimo to zyskał uznanie jako środek porozumiewania się niesłyszących. Odzyskanie wartości przez język migowy zwiększyło zaufanie do społeczności osób niesłyszących i nadało jej nową wartość. Przejawia się to w pragnieniu

⁴ U. Bartnikowska, M. Wójcik, *Osoba niesłysząca jako twórca i odbiorca kultury*, w: *Świat pełen znaczeń — kultura i niepełnosprawność*, red. J. Baran, S. Olszewski, Kraków 2006.

zabezpieczenia wartości kulturowych dotyczących języka migowego, stworzeniu mu okazji do rozwoju i wzbogacenia się oraz uzyskaniu możliwości pozwalających na pełne uczestniczenie osobie niesłyszącej we wszystkich aspektach życia ludzi słyszących⁵.

Mniejszość językowa, którą tworzą niesłyszący, jest o tyle nietypowa, że ich możliwości rozwoju w zakresie mowy dźwiękowej są ograniczone, natomiast członkowie mniejszości etnicznych, takich, jak np. w Polsce mniejszość niemiecka czy ukraińska, czynią z upływem czasu postępy w opanowywaniu języka większości. Dla wielu niesłyszących głównym środkiem porozumiewania się z otoczeniem pozostaje jedynie język migowy.

Cechą charakterystyczną wszystkich narodowych języków migowych jest wykorzystywanie w przekazie informacji kanału gestowo-wzrokowego, a nie, jak to ma miejsce w przypadku języków dźwiękowych, kanału głosowo-słuchowego. Języki migowe nie posiadają systemów morfologicznych, co w praktyce objawia się brakiem odmian znaków migowych przez przypadki, rodzaje i osoby. Powoduje to w konsekwencji stosowanie gramatyk typu pozycyjnego, gdzie o sensie zdania decyduje szyk wyrazów. Inne cechy języków migowych są identyczne jak cechy języków dźwiękowych.

Języki migowe są sprawnymi systemami komunikowania się, pozwalającymi na swobodne nadawanie i odbiór informacji. Warunkiem koniecznym powstania takiego trwałego i przekazywanego z pokolenia na pokolenie systemu komunikowania się jest istnienie społeczności, w której zachodzi potrzeba jego wytworzenia. Język bowiem — bez względu na formę jego użycia — jest zjawiskiem społecznym, stworzonym przez zbiorowość ludzką i dla jej potrzeb. Dla języka migowego taką społecznością stały się osoby niesłyszące, zwane także głuchymi lub głuchoniemymi.

Język migowy jest językiem specyficznym, w którym treść merytoryczna wypowiedzi przekazywana jest tą samą drogą, którą w języku dźwiękowym przekazywane są kinetyczne środki pozawerbalne. Mimo że język migowy składa się ze zbioru skodyfikowanych gestów przekazywanych kanałem gestowo-wzrokowym, jednak podobnie jak w przypadku mowy dźwiękowej niemal nigdy nie jest to odhumanizowana prezentacja umownych znaków migowych,

⁵ Cz. Dziemidowicz, *Dziecko głuche i język ojczysty*, Bydgoszcz 1996.

pozbawiona udziału środków pozawerbalnych. Przyjmując, że znaki migowe są odpowiednikami części werbalnej języka naturalnego, w języku migowym także występują zjawiska, które można zaliczyć do niewerbalnych aktów komunikacyjnych, analogicznie jak ma to miejsce w przypadku aktów komunikacyjnych realizowanych w języku dźwiękowym. Należą do nich przede wszystkim:

- mimika twarzy i pantomimika stanowiąca element znaków migowych, mimika twarzy i pantomimika uzupełniająca wypowiedź;
- sposób prezentacji znaków migowych (tempo, rytm wypowiedzi, akcentowanie itp.);
- gesty naturalne, czyli niebędące znakami migowymi;
- kontakt wzrokowy — jakość i wymiana spojrzeń;
- dystans fizyczny między rozmówcami oraz dotyk;
- pozycja ciała w trakcie rozmowy⁶.

Podobnie jak w komunikowaniu się za pomocą języków dźwiękowych, zachowania niewerbalne są w mniejszym stopniu kontrolowane przez osobę migającą niż zachowania werbalne, jednak nie są całkowicie spontaniczne, podlegając pewnym regułom społecznym. Przykładowo dystans fizyczny i dotyk jest podporządkowany regulacjom obyczajowym, a zachowania w tym zakresie są zależne od stopnia intymności kontaktu pomiędzy rozmówcami, często także różne w różnych krajach i kulturach⁷.

Mowa ciała jest tu nieodłącznym elementem wypowiedzi. Można w niej wyróżnić dwa rodzaje zachowań kinetycznych — świadome i sterowane zachowania. Konfrontując mowę ciała z językiem migowym, zajmuję się tylko tymi zachowaniami kinetycznymi, które są zamierzone przez rozmówców i służą ułatwieniu odbioru informacji. Niewerbalne elementy wypowiedzi w języku dźwiękowym obejmują zarówno zachowania kinetyczne, jak i wokalne, w języku migowym tylko zachowania kinetyczne, jednak znacznie bogatsze niż stosowane w języku fonicznym.

Charakterystyczne jest w języku migowym jednak to, że „bierni” słuchacze, zarówno słyszący, jak i niesłyszący, mają możliwość oddziaływania swym niewerbalnym zachowaniem na proces wymiany informacji.

⁶ www.glusi.pl/publikacje/publikacje_7.html; www.pzg.org.pl.

⁷ J. K. Hendzel, *Słownik polskiego języka miganego*, Olsztyn 1995.

We wspólnocie osób niesłyszących jej członkowie są równi pośród równych, ponieważ wszyscy dysponują tym samym: sprawnie funkcjonującym językiem. W jednej z publikacji Prillwitza czytamy, iż wspólnota niesłyszących nie znajduje swojego odpowiednika w żadnej z innych grup osób niepełnosprawnych. Jednakże jego zdaniem wspólnoty te nie mają dla nich aż takiego wielkiego znaczenia: mają za zadanie zapewnić stabilizację społeczną wobec świata zewnętrznego oraz wspólną organizację czasu wolnego. Ta organizacja społeczna powinna nieść również ze sobą skuteczniejszą walkę o realizację roszczeń niesłyszących wobec świata zewnętrznego — na polskim gruncie jest to jednak bardzo słaba aktywność w porównaniu ze społeczeństwami takimi, jak amerykańskie czy opisywane przez Prillwitza — niemieckie⁸.

Gdy mówimy o głuchych jako o mniejszości kulturowo-językowej, to narzuca się pytanie o to, co to jest kultura głuchych. To, że głusi są mniejszością — to nie budzi naszego wewnętrznego sprzeciwu. Pojęcie tożsamości kulturowej wprawia w zakłopotanie tych, którzy nie przesiąkli jej atmosferą. Kultura osób niesłyszących postrzegana jest jako ta, która może być nie tylko całkowicie odmienna od naszej, ale również należy ją rozpatrywać w całkowicie innych kategoriach. Poniekąd jest to prawda. Bowiem czy istnieją takie wytwory tej kultury na gruncie polskim, które odróżniałyby się od wytworów kulturowych ludzi słyszących? Trzeba przyznać, że rzeczywiście trudno wymienić takie jej przejawy. Teatr, sport, malarstwo, fotografia — jedyną różnicą wydaje się być tutaj sam twórca, uczestnik czy odbiorca tejże kultury: człowiek niesłyszący. Powstaje jednak pytanie odwołujące się do literatury anglojęzycznej: „Skąd wynika fakt, że na tamtejszym gruncie pisze się o takiej kulturze?” Bezpośrednio wskazuje ona na czynnik różnicujący ją od kultury ludzi słyszących: mianowicie język. Poezje nagrywane na video, książki drukowane metodą fotogramów, sztuki teatralne tworzone w języku migowym... Dlaczego o takiej kulturze nie możemy napisać w kontekście aktywności ludzi niesłyszących w Polsce? Czy będzie zbyt daleko idącą spekulacją wnioskowanie, że przyczyna tkwi w języku migowym, który nie mógł się rozwijać w swobodny sposób?⁹

Społeczeństwo, do którego aspirujemy, ma obowiązek akceptować wszystkich swoich członków i wychodzić naprzeciw ich potrzebom, nie zaś

⁸ S. Prillwitz, *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*, Warszawa 1996.

⁹ J. Kowal, *Integracja a tożsamość kulturowa ludzi niesłyszących*, Wrocław 2000, str. 1–5.

kształtować wszystkich na własny obraz, narażając na krzywdy i upokorzenia. Istnieje potrzeba wykorzystywania języka migowego w edukacji dzieci niesłyszących. Dziecko głuche ma szansę stać się w przyszłości dwujęzyczne. Warunkiem tego jest zapewnienie mu znajomości obu języków. Wówczas, jak pisze Danielle Bouvet, skoordynowana i świadoma dwujęzyczność pozwala osobie głuchej dotrzeć do swej tożsamości i do kultury każdego z dwóch światów, do którego należy. Nie musimy bowiem wszyscy być „tacy sami”. Odmienność, szczególnie ta, która jest trudno dostępna, może także fascynować¹⁰.

Przeciętny słyszący człowiek mówiąc o kulturze głuchych wymienia co najwyżej głośnie zachowanie niesłyszących lub szuranie kapturami — a to odnosi się jedynie do pojmowanej w specyficznym „słyszący” sposób kultury osobistej. Jest ona ciekawym zagadnieniem, jednak nie posiadamy takiej literatury, która mówiłaby o takich aspektach kultury niesłyszących, jak normy i wzorce zachowań.

Język migowy w odniesieniu do społeczności głuchych rozumie się sam. To oczywiste: głusi migają. Nasuwa się jednak porównanie: gdyby chcieć wymienić podstawową różnicę między kulturą polską a niemiecką, to na pierwszy plan wysunąłby się właśnie język. Poza tym trudno jest wymienić takie wytwory czy dziedziny kultury (poza językiem), które nas różnią.

Oprócz tych przejawów odrębności kultury tworzonej przez migających niesłyszących istnieją również te, co do których nie mamy wątpliwości. Jest to aktywność twórcza, której efekty mogą podziwiać również słyszący. Nie dziwi fakt, że wśród najczęściej wymienianych dziedzin twórczości niesłyszących są: malarstwo, fotografia, pantomima, rzeźba, grafika komputerowa, czyli te, które nie opierają się na znajomości języka narodowego. Należy jednak zauważyć, że niesłyszący (szczególnie ogłuchli), mimo wszystko, próbują swoich sił także w dziedzinie literatury. Na uwagę zasługują tu takie postacie, jak choćby Petronela Pawłowska, której wiersze i opowiadania były publikowane w czasopiśmie poświęconych niesłyszącym i dla nich przeznaczonych. Dla wspomnianej już grupy niesłyszących, którzy utracili słuch w późniejszych latach życia, twórczość pisarska staje się często podróżą sentymentalną do świata dźwięków

¹⁰ B. Szczepankowski, *Dwa światy niesłyszących*, w: „Świat Cisy”, 1998, nr 1, str. 1–5.

bądź, jak głosi tytuł tomiku poezji Barbary Chojnowskiej-Janaszek, Janiny Lamprycht i Marii Piwowarskiej, sposobem na „wyjście z ciszy”¹¹.

Warto wspomnieć, iż przez kilkadziesiąt lat język i jego aspekt kulturowy, nie mógł się rozwijać. Pierwszy znacznik kultury — język — kojarzony i określany był pojęciami pejoratywnymi, a migający głusi traktowani byli jako najniższe stadium rozwoju niesłyszącej osoby. Część historii surdopedagogiki oparta na wdrażaniu haseł oralizmu w imię integracji, która od niesłyszących wymagała zawsze umiejętności naśladowania słyszących, wymagała, aby głuchy stał się taki, jak człowiek słyszący. „A jednak przetrwał: język, wspólnota — taka, jaka jest, ale jest! Czy jest? Fakt przetrwania języka i poczucia przynależności do pewnej grupy społecznej najlepiej za tym przemawia. ”¹²

Dążenie do poznawania rzeczywistości, do zdobywania wiedzy, lepszego zrozumienia siebie i świata towarzyszy nam przez całe życie. Rzadko jednak uświadamiamy sobie, że poznanie to dokonuje się za pomocą języka. Wszystkim poziomom naszego życia, naszego funkcjonowania towarzyszy język. To on określa granice naszego świata. Poprzez język wyrażamy siebie, swoje uczucia, potrzeby, porozumiewamy się z innymi. Za jego pośrednictwem kreujemy obraz świata. Poza tym umożliwia on korzystanie z dorobku kulturowego poprzednich pokoleń i zapewnia zachowanie w nim ciągłości. Istnieją jednak przypadki, gdy dostęp do języka jest ograniczony lub zupełnie niemożliwy. W takiej właśnie sytuacji znajdują się osoby niesłyszące i niedosłyszące. Możliwość taką dają stałe konstrukcje językowe, do których zaliczane są frazeologizmy i przysłowia. Znaczenie tych konstrukcji jest utrwalone społecznie, obrosłe tradycją kulturową i obyczajową. Ich popularność, powszechność występowania umożliwia traktowanie ich jako wiarygodnego i miarodajnego materiału porównawczego.

Osoba z wadą słuchu może być i jest twórcą kultury, i to zarówno tej globalnej, jak i tej nazywanej „kulturą niesłyszących”, tworzonej przez niesłyszących i dla niesłyszących. Z całą pewnością również, mimo ograniczeń w odbiorze bodźców dźwiękowych, jest też jej odbiorcą. Wzrastając w społeczeństwie, niesłyszący, jak każdy, przejmuje aprobowane w nim wzorce, normy,

¹¹ B. Szczepankowski, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa 1999.

¹² J. Kowal, *Integracja a tożsamość kulturowa ludzi niesłyszących*, Wrocław 2000, str. 1–6.

obyczaje — całe dziedzictwo kultury w postaci dóbr materialnych i duchowych (włączając w to sztukę)¹³.

Świat pełen znaczeń to świat osób niesłyszących, którzy jako twórcy i odbiorcy specyficznych przekazów kulturowych i językowych pragną przekazać osobom słyszącym szacunek dla ich formy przekazywania myśli, wrażliwości na bogactwo i różnicowanie mimiki oraz gestów, a przede wszystkim tolerancji i zrozumienia dla odmienności treści znaków migowych w porównaniu ze znaczeniem słów. Stosowanie odpowiednio dobranych środków i metod komunikowania się językowego jest konieczne w każdej dziedzinie działalności na rzecz niesłyszących: w wychowaniu i nauczaniu, w pomocy rodzinom i opiece społecznej, w terapii logopedycznej, w psychoterapii, w katechizacji i ewangelizacji, w kształceniu studentów niesłyszących. Najistotniejszą cechą naszych działań powinno być wychodzenie poza świat ludzi niesłyszących, ale nie po to, aby mieć okazję popatrzeć na inny, „lepsz” świat, który dla głuchych jest tak nieosiągalny. Wychodzimy na zewnątrz, bo świat jest taki ciekawy i warto go poznać. Nie zakładamy, że staną się tu możliwe do zrealizowania postulatory wielu idei zintegrowania się z „normalnymi społecznościami”. Żyjemy obok i dobrze, abyśmy więcej o sobie wiedzieli, ale nie kosztem dominacji którejkolwiek ze stron. Co więcej nasze wzajemne poznanie może nam dostarczyć świadomości naszej przynależności, dowartościować psychicznie i pomóc poczuć się dumnym czy chociażby zadowolonym z tego, że jest się we wspólnocie właśnie tej, a nie innej. Język migowy jest spójnikiem wszystkich przedsięwzięć i spełnia swoją rolę bardziej efektywnie niż się tego można spodziewać. To bardzo ważne, że „migacze” mogą być dumni z tego, że umieją migać, że mogą czerpać z tego satysfakcję. To przecież pierwszy wyróżnik kulturowy. Kultura spełnia ponadto inną znaczącą funkcję: pozwala identyfikować się z pewną grupą społeczną. Grupa ta daje poczucie bezpieczeństwa: jest się wśród swoich, takich samych jak ja lub podobnych, dla których nie jestem już tylko upośledzonym modelem słyszącej osoby. Istnieje w niej na równych prawach lub prawach ustalonych przez grupę. Taka grupa społeczna jest naturalnym środowiskiem człowieka jako istoty społecznej. Cały chaos sygnałów zbieranych codziennie w trakcie uczestniczenia w świecie rządzonego przez

¹³ U. Bartnikowska, M. Wójcik, *Osoba niesłysząca jako twórca...*

słyszących można odnieść do rozumianego i stałego porządku społeczności, do której przynależę bez wkupywania się w łaski nieosiągalnym dla wielu niesłyszących poziomem mowy fonicznej. I to jest właśnie owa tożsamość kulturowa. **Tożsamość kulturowa**¹⁴ to przecież jedna z odmian tożsamości społecznej (zbiorowej). Należy przeto pojmować ją jako względnie trwałą identyfikację pewnej grupy ludzi i pojedynczych jej członków z określonym układem kulturowym tworzoną przez zespół idei, przekonań, poglądów, z konkretnymi zwyczajami i obyczajami, z danym systemem aksjologicznym i normatywnym. Owa identyfikacja powinna umacniać wewnętrzną jedność grupy i stanowić o jej *differentia specifica*. Tożsamość taka wyraża się w zasadzie: **Jest się takim jakim się jest, innym, a to że jest się innym, ma stanowić powód do dumy, a nie do zawstydzenia.**

Osoby niesłyszące są twórcami kultury globalnej, narodowej i własnej, zwanej „kulturą niesłyszących”, o której istnieniu jeszcze dosyć niechętnie się mówi. A przecież poznawanie przez słyszących dorobku kulturowego środowiska osób mających problemy ze słuchem może pozwolić na lepsze rozumienie „świata cisy” i ograniczyć powstawanie nowych „murów”, pomóc odnaleźć wspólne korzenie, wartości i szanować nawzajem swoją odmienność. Działa tutaj zasada wzajemności: poznawanie przez niesłyszących wytworów osób słyszących wzbogaca ich świat, podobnie powinno być z odbieraniem przez słyszących tego, co tworzą niesłyszący. Sztuka może być terenem współpracy, porozumienia bez słów, wytworzenia poczucia więzi między tymi, którzy na co dzień należą do „odmiennych światów”¹⁵.

Problematyka wielokulturowości i międzykulturowości jest ważnym obszarem edukacyjnych odniesień. Prowokuje bowiem do stawiania pytań zachęcających do pedagogicznego dyskursu.

¹⁴ Z. Bokszański, *Tożsamość – interakcja – grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Łódź 1989, s. 12; por. też E. Lewandowski, *Syndromy etniczne społeczeństw*, Łódź 1996.

¹⁵ U. Bartnikowska, M. Wójcik, *Osoba niesłysząca jako twórca...*

Stereotyp osoby niesłyszącej w opinii studentów pedagogiki

Stereotyp, ogólnie ujmując, to żywione przez ludzi przekonania, powstałe na podstawie potocznych, niesprawdzonych opinii, które nie znajdują potwierdzenia w rzeczywistości, ale których mimo to niechętnie się pozbywamy. Wpływają one na kształtowanie się naszych poglądów. Ale takie generalizowanie jest przede wszystkim sposobem na „uproszczenie” rzeczywistości. Świat jest różnorodny i skomplikowany i nie należy go generalizować na podstawie często pozornych i przypadkowych cech czy opinii. Gordon Allport określił stereotypizowanie jako „prawo najmniejszego wysiłku”, a więc tworzymy opinie, nie konfrontując ich z rzeczywistością, i wybieramy najmniej wymagający sposób poznania. Poza tym łatwiej jest kierować się ogólnymi poglądami, niż dociekać prawdy i ją weryfikować. W ten sposób powstają proste przekonania, często krzywdzące swoją powierzchownością. Zwalniają nas one z myślenia o tym, jak naprawdę wygląda świat. Na takiej drodze powstają stereotypy, które dają złudne poczucie, że świat jest nam znany. Nie muszą to być głównie obrazy negatywne. Do stereotypów zaliczyć też możemy mniemania o dobrotliwych starszych paniach, inteligentnych okularnikach czy zdyscyplinowanych Niemcach. Stereotypy często powstają również jako wynik napięć, których przyczyną może być chęć bycia lepszym od innych. Rodzące się na tej podstawie frustracje i agresje przeobrażają się często w uprzedzenia. Powstające na tej drodze opinie i skłonności człowieka do uogólniania i ujednolicania prowadzą do niesprawdzonych opinii i stereotypów. Poza tym na powstawanie błędnych, mylących opinii może mieć wpływ potrzeba człowieka do wyróżniania się. Myślenie stereotypowe jest myśleniem nieracjonalnym, które powinno się zmieniać. Przykładów na stereotypowy, a więc uproszczony sposób postrzegania świata można by w tym miejscu przytoczyć bardzo wiele. Chociażby Anglia potocznie

kojarzona jest jako kraj deszczowy, podczas gdy ten sam deszcz padający we Francji będzie po prostu normalnie padającym deszczem. A dwa miesiące upałów w tejże Anglii przeminie niezauważone i w żaden sposób nie wpłynie na zmianę powszechnie panującej opinii. Stereotypy gaszą nasz zapał umysłowy. Sposobem na ich przełamanie może być bliższe poznanie rzeczywistości, której mamy uproszczony obraz. Nie jest to rzeczą łatwą, czasami na nic zdają się rozsądne argumenty, statystyki i wyniki najnowszych badań. I tak, każdy „wie swoje”.

Wprowadzenie do badań

Podjęte badania mają na celu sprawdzenie, na ile studenci pedagogiki posługują się w ocenie osób niesłyszących ogólnymi opiniami. Czy powstały obraz ma znamiona stereotypu, uprzedzenia? Skąd czerpią wiedzę o osobach niesłyszących i jakie mają zdanie na temat ich życia w społeczeństwie, pracy zawodowej, życia osobistego, nauki itp.?

Grupę badawczą stanowili studenci IV i V roku kierunku Pedagogika Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Grupa badawcza liczyła 100 osób, w tym 16 mężczyzn i 84 kobiety, które dominują na tym sfeminizowanym kierunku.

Przeprowadzone badania dotyczyły wyłącznie osób niesłyszących, a nie niedosłyszących, o czym studenci zostali poinformowani. Osoby niedosłyszące w komunikacji wspierają się resztkami słuchu. Zależnie od stopnia ubytku słuchu mogą, ale nie muszą korzystać z aparatów słuchowych. Zazwyczaj też posługują się językiem polskim znacznie lepiej od osób głuchych. Nie stanowi to jednak reguły. Obie grupy nie posiadają żadnych charakterystycznych cech zewnętrznych, wyróżniających je spośród innych osób. Identyfikacja osoby z niepełnosprawnością słuchu następuje zwykle dopiero przy próbie nawiązania kontaktu językowego (np. brak reakcji na mowę oraz inne sygnały dźwiękowe, szczątkowa lub słaba umiejętność mówienia, posługiwanie się językiem gestów). Ponadto osoby, które nie słyszą, zwykle w sposób szczególny obserwują twarz rozmówcy. Zauważenie aparatu słuchowego może pomóc w rozpoznaniu osoby głuchej lub słabosłyszącej, często jednak jest on niewidoczny, np. ukryty pod włosami.

Określenie „osoby głuche” — zamiast „niesłyszące” — jest zgodne z terminologią stosowaną w środowisku głuchych. Osoby całkowicie pozbawione słuchu traktują swoją głuchotę jako element identyfikacji społeczno-kulturowej, nie zaś jako rodzaj upośledzenia. Nie uważają się więc za niepełnosprawne czy upośledzone.

Niesłyszący i jego cechy w opinii studentów

Jednym z podstawowych pytań, jakie zadano studentom brzmiało: *jak postrzegają osoby niesłyszące i jakie cechy im przypisują?* Wśród cech najczęściej występujących wskazywali, że niesłyszący jest nieśmiały (56 wskazań), życzliwy (56), pracowity (54), uprzejmy (41), chętnie nawiązujący kontakt z osobami słyszącymi (38), zamknięty w sobie (29) i optymistycznie nastawiony do życia (24). Trzydzieści osób wskazało, że izoluje się w świecie niesłyszących. Spośród cech negatywnych, które były zamieszczone na liście, studenci wskazali, że jest nieufny (38), pesymistą (7), niezaradny (5), hałaśliwy (4), nieżyczliwy wobec słyszących (2), ma roszczeniową postawę wobec państwa (2), agresywny (2). Nie pojawiły się wskazania takich cech, jak leniwy, brudny, arogancki. Z powyższych danych wynika, że niesłyszący są postrzegani jako osoby życzliwe i pracowite z pozytywnym usposobieniem i nastawieniem do innych. Wśród wartości, jakie w opinii studentów są istotne dla osoby niesłyszącej, znalazły się najczęściej: potrzeba zrozumienia przez osoby słyszące (66 wskazań), poznanie i doskonalenie języka migowego (41 wskazań), integracja z osobami słyszącymi (38 wskazań). Respondenci wskazali głównie więc te wartości, które według nich są znaczące wyłącznie dla osób niesłyszących. W dalszej kolejności znalazły się wartości uniwersalne takie, jak rodzina (29 wskazań), praca (7), wykształcenie (7), pomoc innym (7). Pozytywne skojarzenia respondentów na temat osób niesłyszących, koncentrowały się najczęściej wokół stwierdzenia, że nie są to osoby niepełnosprawne, a kojarzy się z nimi: spokój, wyciszenie, cisza:

- *osoby niesłyszące sprawiają na mnie wrażenie bardzo spokojnych;*
- *osoba niesłysząca jest na ogół życzliwa i chętnie nawiązuje kontakty z innymi ludźmi, zarówno słyszącymi jak i niesłyszącymi;*
- *inteligentna, niezwykła, uprzejma radosna;*
- *osoby głuche są pracowite;*

- *sympatyczna, lecz nieco wycofana osoba;*
- *życzliwy, sympatyczny, uśmiechnięty.*

Studenci zwrócili również uwagę na barierę w komunikacji, trudności w porozumiewaniu się, co w konsekwencji prowadzi do odizolowania niesłyszących od innych:

- *niełyszący to osoba oddzielona od świata barierą, niewidzialną ścianą, przez którą nie przechodzą dźwięki;*
- *nie może słyszeć dźwięków otoczenia;*
- *osoba niesłysząca jest bardzo silna i wytrwała, mimo niesprawności nie zamyka się w sobie, walczy o siebie;*
- *problem z komunikacją z osobami słyszącymi, którzy nie wiedzą, jak z taką osobą się porozumieć;*

Podkreślano też otwartość osób niesłyszących na kontakty ze słyszącymi:

- *osoby niesłyszące chętnie nawiązują kontakty z innymi ludźmi;*
- *miła, sympatyczna, wesoła, otwarta na nowe znajomości.*

Z punktu widzenia trudności, z jakimi spotykają się niesłyszący, respondenci zwrócili uwagę na:

- *niezrozumienie przez społeczeństwo;*
- *kłopot z odnalezieniem się w dzisiejszym świecie.*

Negatywne skojarzenie w odniesieniu do osób niesłyszących:

- *niezaradny;*
- *ma trudne życie;*
- *trudno integrujący się z osobami słyszącymi;*
- *brak możliwości porozumienia;*
- *osoba niepełnosprawna;*
- *osoba upośledzona;*
- *przykreść, pokrzywdzone przez los, ale to „normalny” człowiek;*
- *żyje w zamkniętym świecie;*
- *budzi współczucie i podziw, że daje sobie radę;*
- *osoba poszkodowana;*
- *po kilka razy pyta.*

Wiedza studentów na temat życia i funkcjonowania osób niesłyszących

Celem przeprowadzonych badań było również sprawdzenie, na ile studenci znają potrzeby i środowisko osób niesłyszących, opierając się głównie na obserwacji i sporadycznych kontaktach. Na pytanie „z kim najczęściej osoby głuche zawierają związki małżeńskie” 56% badanych odpowiedziało, że zarówno ze słyszącymi, jak i niesłyszącymi, 27% że najczęściej z osobami słyszącymi, wyłącznie ze słyszącymi 3%, a 14 % nie wie, jak przedstawia się ten problem. Zapytano również o umiejętność prowadzenia samochodu, potrzebną niemalże każdemu człowiekowi i wydawałoby się, że dostępną dla każdego. Tylko 38% badanych uznało, że osoby niesłyszące mogą prowadzić samochód, natomiast 34% stwierdziło, że nie wie, czy głusi mogą poruszać się autem, 11% wskazało, że mogą prowadzić samochód wyłącznie z osobą słyszącą jako pasażerem, 17% zdecydowanie uznało, że głusi nie mogą prowadzić samochodu. W rzeczywistości nie ma żadnych przeciwwskazań do uczestnictwa w kursie, zdawaniu egzaminu i prowadzenia samochodu przez osoby z uszkodzonym słuchem. Wiele osób słyszących wątpi, na ile uszkodzenie słuchu uniemożliwia taniec. Aż 50 % badanych nie wie, czy głusi mogą tańczyć, 6% zdecydowanie twierdzi, że brak słuchu uniemożliwia taniec, natomiast 44% uznało, że osoby głuche mają takie samo poczucie rytmu, jak słyszący.

Podstawową, lecz często jedyną drogą odbioru języka przez osobę z dysfunkcją słuchu jest kanał wzrokowy. Odczytywanie mowy z ust jest jednym z możliwych sposobów zrozumienia komunikatu fonicznego. Dla 44% badanych studentów nie było oczywiste, czy wszyscy głusi potrafią odczytywać mowę z ust. 36% badanych odpowiedziało, że nie posiadają takiej umiejętności, a zdecydowanie tak — 20%. Wiadomo, że nie wszystkie osoby z niesprawnością słuchu potrafią odczytywać mowę z ust. Aby głuchy odebrał całość przekazywanej treści, konieczna jest stała widoczność twarzy nadawcy. W przeciwnym wypadku należy korzystać z innych sposobów komunikacji (język migowy, język pisany). Większość osób głuchych uczy się mówić, efekty tej nauki bywają jednak bardzo różne, ponieważ dla nich językiem naturalnym jest język migowy. Niektórzy głusi mówią poprawnie po polsku, ale ich przekaz bywa nieczytelny ze względu na zniekształconą artykulację. Osoba głucha nie słyszy własnego głosu i tym samym nie może korygować swojej wymowy. Możliwości artykulacyjne uzależnione są od ubytku słuchu i rewalidacji, stąd też nie każdy

niesłyszący mówi. Tak też uznali studenci, z których 77% stwierdziło, że głusi nie mogą mówić, 19% nie wie, czy głusi posiadają taką umiejętność. Tylko 4 osoby stwierdziły, że każdy głuchy może mówić. Istnieją różne sposoby komunikowania się z osobami z niesprawnością słuchu: poprzez mowę foniczną, pismo lub gesty, a także różne typy języków wizualno-przestrzennych: język migowy, migany, pigin oraz tzw. domowe języki migowe. W Polsce osoby głuche posługują się głównie językiem migowym (Polskim Językiem Migowym) i językiem miganym (Systemem Językowo-Migowym). Należy jednak zauważyć, iż, wbrew powszechnej opinii, nie każdy głuchy czy niedosłyszący posługuje się językiem migowym. Wśród osób niedosłyszących, posługujących się biegle językiem polskim język migowy jest wręcz rzadko używany. Bierną znajomość języka miganego posiada większość osób głuchych i głuchoniemych, czynną znajomość — przede wszystkim głusi oraz większość tych głuchoniemych, którzy kończyli szkoły specjalne. Jest jednak wiele osób głuchoniemych, które potrafią się porozumiewać wyłącznie przy pomocy klasycznego języka migowego. Opanowanie tego języka jest znacznie trudniejsze. Nie wystarczy poznanie znaków, trzeba zrozumieć ducha języka — słownictwo, gramatykę, sposoby prezentacji znaków, specyfikę manualnej komunikacji przestrzennej, zawierającej wiele zasad niewystępujących w językach dźwiękowych. Komunikacja jest utrudniona w obie strony, gdyż trzeba znaleźć wspólny kanał porozumiewania się. Aby więc skutecznie porozumieć się z osobami głuchymi i niedosłyszącymi, należy wziąć pod uwagę oba aspekty: rozumienie oraz bycie rozumianym. Studenci w zdecydowanej większości — 95% — podali różne sposoby komunikacji z niesłyszącymi i wymienili wszystkie możliwe: język migowy, język migany, niektórzy wskazywali na obydwa. Poza tym pismo, język mówiony, słowo, gesty, rysunki, Internet i komunikatory gg, odczytywanie mowy z ust. Nie wymieniono fonogestów. Nie użyto z powodu niezajomości również specjalistycznych określeń typu — PJM, System Językowo Migowy itd. Jedynie 2 osoby nie znały sposobów komunikacji głuchych, a 3 nie udzieliły odpowiedzi.

Etiologia wad słuchu obejmuje trzy zasadnicze zespoły czynników, powodujących głuchotę — dziedziczną, wrodzoną, nabytą. Głuchotę można określić jako dziedziczną, jeśli występuje również u innych członków tej samej rodziny. Dzieli się ją na dominującą i recesywną. Przyczyny głuchoty wrodzonej mogą być różne: choroba matki w czasie ciąży, zwłaszcza choroba wirusowa,

czynniki toksyczne uszkadzające płód i narząd słuchu, zaburzenia hormonalne, konflikt serologiczny na tle niezgodności czynnika Rh matki i dziecka. Głuchota nabyta spowodowana jest przyczynami działającymi w okresie porodu i w czasie dalszego rozwoju jednostki. W czasie porodu słuch dziecka może ulec uszkodzeniu na skutek urazu powodującego krwotok i niedotlenienie, a także urazu związanego z koniecznymi zabiegami przy utrudnionym porodzie. W okresie postnatalnym należy wyróżnić przyczyny powodujące głuchotę w pierwszych 2–3 latach i w dalszych latach życia. Rozpoznanie głuchoty nabytej we wczesnym okresie życia dziecka jest niejednokrotnie trudne. Czynniki chorobowe mogą bowiem działać niezbyt ostro, a w ciągu dłuższego czasu wpływać uszkadzająco na organ słuchu. Tak jest np. w przypadku przewlekłego zapalenia ucha środkowego. Ponadto osłabiona jest w tym okresie czujność matki, gdyż gaworzenie dziecka z uszkodzeniem słuchu stwarza sugestię, że mowa dziecka rozwija się normalnie. Gaworzenie pojawia się zwykle u dzieci głuchych od urodzenia i zanika dopiero około 16 miesiąca życia. Jedną z najczęstszych przyczyn głuchoty nabytej w pierwszych latach życia jest zapalenie opon mózgowych. W dalszych latach wzrasta się wpływ chorób zakaźnych (płonica, odra, gruźlica i inne) i wpływ urazów (silne urazy akustyczne, urazy przypadkowe). Zdarza się, ale rzadziej, że głuchota spowodowana jest czynnikami psychogennymi, np. po silnym wstrząsie psychicznym. Na pytanie, jakie są przyczyny uszkodzenia słuchu, studenci trafnie wskazywali na wymienione powyżej trzy zasadnicze zespoły chorobowe. Wymieniali wady genetyczne, wrodzone, uszkodzenia płodu, uszkodzenia przy porodzie, konsekwencja chorób, m.in. zapalenia ucha, zapalenie opon mózgowych; uszkodzenia mechaniczne, ale także — hałas, słuchanie głośnej muzyki, praca w szkodliwych warunkach.

Sytuacja osób niesłyszących na rynku pracy w opinii badanych

Z uzyskanych wyników badań wynika, że studenci nie widzą specjalnych przeciwwskazań do wykonywania wielu zawodów przez osoby z uszkodzonym słuchem. 92% uznało, że tylko nielicznych nie mogą wykonywać, a tylko 6% stwierdziło, że nie nadają się do wielu prac. Podając przykłady zawodów, które najlepiej może wykonywać osoba niesłysząca, studenci wymieniali bardzo liczne.

Najczęściej wymieniano prace o charakterze biurowym lub fizycznym: dominowała praca w biurze, informatyka, praca fizyczna, artysty malarza. W dalszej kolejności znalazły się takie zawody jak: *pracownik w budownictwie, pisarz, kucharz, szewc, szwaczka, kasjer, sprzedawca, ochroniarz, pracownik w głośnych miejscach z dużym natężeniem hałasu, gdyż nie będzie on go męczył, bibliotekarz, praca na linii produkcyjnej, terapia osób niesłyszących*. W kilku przypadkach pojawiała się propozycja nauczyciela języka migowego lub nauczyciela w szkole dla niesłyszących. Po tej prezentacji nasuwa się wniosek, że studenci wskazali w większości zawody charakteryzujące się niskim wykształceniem, niskimi kwalifikacjami i umiejętnościami. Wśród zawodów, które w opinii studentów nie mogą być wykonywane przez osoby niesłyszące, znalazły się najczęściej takie zawody, jak: kierowca, muzyk, piosenkarz, sprzedawca, nauczyciel, telefonistka, rzadko w charakterze sekretarki, dyrektora, nauczyciela, kasjera, prawnika, sędziego, nauczyciela w szkole dla słyszących uczniów, policjanta, taksówkarza, lekarza, strażaka. Są to zawody, które, w opinii studentów wymagają bezpośrednich kontaktów i komunikowania się z innymi. Trzeba podkreślić, że studenci dość racjonalnie ocenili sytuację osób niesłyszących na rynku pracy. Według nich pracodawcy niechętnie zatrudniają głuchych, gdyż nie potrafią się z nimi porozumieć — tak wskazało 38 osób. Według respondentów mają też trudności w znalezieniu pracy, wśród nich jest duży odsetek bezrobotnych — 33. Trudno zgodzić się z twierdzenia, że łatwo im jest znaleźć pracę w zakładach pracy chronionej zatrudniających niesłyszących — tak sądzi 25 badanych, a tego typu zakłady są już nieliczne. Tylko 3 osoby uznały, że głusi są poszukiwanymi specjalistami. Jedna osoba podała, że niesłyszący nie szukają pracy, gdyż utrzymują się z zasiłków, nikt nie wskazał, że brak wykształcenia uniemożliwi im podjęcie pracy. Na jednej ze stron internetowych znalazła się z silna krytyka reklamy zachęcającej pracodawców do zatrudniania osób niesłyszących. Interesujące było w jaki sposób studenci tę reklamę odbierają i oceniają. Najwięcej osób wskazało, że daje do myślenia (40 wskazań), zapada w pamięć (30), jest bardzo dobrze, zrobiona (11) dla trzech osób jest niezrozumiała i dla tylu też jest nieatrakcyjna. Generalnie odbiór tej reklamy przez słyszących jest dobry, przyciąga uwagę i można uznać, że osiąga zamierzony cel.

Integracja osób niesłyszących i słyszących

Z badań wynika, że studenci miewają nieliczne bezpośrednie kontakty z osobami niesłyszącymi. Tylko 57 spośród nich spotkało się z osobą głuchą i były to głównie spotkania sporadyczne, najczęściej w komunikacji miejskiej, sklepie, w czasie codziennych kontaktów na ulicy — 33, na koloniach — 2, w przedszkolu, żłobku integracyjnym — 2, na warsztatach integracyjnych — 6, 4 osoby mają sąsiada. Pozostali (43) nie mieli żadnych bezpośrednich kontaktów z niesłyszącymi. Studenci uznali, że głusi chętnie integrują się ze słyszącymi — 45 odpowiedzi, 44 osoby nie wiedzą, jaki jest stosunek niesłyszących do integracji, natomiast 11 osób uznało, że osoby głuche preferują swoje środowisko. Spośród wszystkich badanych 96% chciałoby się uczyć języka migowego, uzasadniając to w bardzo różny sposób. Daje to większe możliwości w uzyskaniu pracy po ukończeniu studiów, a także umiejętności, które pozwoliłyby nawiązać bliższe relacje z niesłyszącymi. Studenci tak, między innymi, uzasadniali swoje wybory:

- *może to być przydatna umiejętność w przyszłej pracy, a także nieraz potrzebna w codziennym życiu, gdy spotykam się z różnymi ludźmi;*
- *uważam, że jest to język przydatny szczególnie w moim przyszłym zawodzie. Chciałabym się również zintegrować ze światem osób niesłyszących. Jest to język jak każdy inny;*
- *gdybym spotkała się kiedyś z osobą niesłyszącą i chciałabym się z nią porozumieć i w razie potrzeby jej pomóc;*
- *tak, chciałabym uczyć się języka migowego, ponieważ dzięki temu wzbogacam swoją wiedzę i być może kiedyś przydałby mi się;*
- *ciekawi mnie, chciałabym na przykład pomagać takim ludziom w codziennym życiu — wbiega szybko niesłyszący do autobusu i chce spytać o jego numer;*
- *jest to ciekawe i jest w moim odczuciu językiem obcym.*

Pozostali badani, którzy podali, że nie chcą uczyć się języka migowego, uzasadniali to w następujący sposób:

- *wśród osób, z którymi spotykam się, nie ma osób niesłyszących, są inne rzeczy, których chcę się nauczyć w najbliższym czasie;*
- *nie potrafiłabym zrozumieć i nauczyć się wszystkich liter w języku migowym.*

Dla co 4 studenta język migowy jest trudny do nauczenia, ale mimo to chcieliby osiąść tę umiejętność. Na pytanie: *czy chciałbyś pracować z osobą niesłyszącą?* połowa badanych — 51 osób odpowiedziała, że tak, uzasadniając to w następujący sposób:

— *obracam się w środowisku, w którym znajdują się osoby niesłyszące, więc problemy tych ludzi są mi bliskie;*

— *znając język migowy, praca z osobami niesłyszącymi jest taka sama jak z osobami słyszącymi i moim zdaniem, osoby niesłyszące są bardziej chętne do nauki i współpracy;*

— *choćby to była praca trudna, chciałabym pracować z niesłyszącymi, bo uważam, że nie są oni mniej wartościowi niż inni ludzie;*

— *uważam, że są to osoby kompetentne sumienne i odpowiedzialne, a ponadto bardzo sympatyczne i pomocne;*

— *myślę, że osoby niesłyszące są bardziej życzliwe i uprzejme;*

— *praca z dziećmi niesłyszącymi sprawiałaby mi wiele przyjemności;*

— *to uczy tolerancji, otwartości na innych, uczy pracy z różnymi ludźmi i porozumiewania się.*

10 osób uznało, że „nie” — z obawy przed porozumiewaniem się, argumentując głównie brakiem znajomości języka migowego. Aż 39 badanych nie ma zdania na ten temat.

Odbiór kultury przez osoby niesłyszące w opinii badanych

Odbiór wielu informacji przez osoby głuche jest często uniemożliwiony ze względu na brak tłumaczenia na język migowy. Na pytanie: *jakie znasz programy w telewizji, które są tłumaczone na język migowy?* studenci najczęściej wymieniali Wiadomości, Panoramę i seriale (62 wskazania), jak i programy w 2 programie TVP (14 wskazań). 7 osób wskazało, że nie zna takich programów, 2 — że są to programy we wczesnych godzinach porannych. Zastanawia, dlaczego seriale tłumaczone na język migowy emitowane są tak rano? Skąd to założenie telewizji, że niesłyszący wstają rano? Jest to przejaw dyskryminacji. Niewielka jest wiedza studentów na temat literatury, filmu, sztuki, które przekazują wiadomości na temat niesłyszących. 73 badanych podało, że zetknęły się z wytworami sztuki, które przedstawiały osoby niesłyszące. Jedynie kilka osób

wymieniło filmy: „Cztery wesela i pogrzeb”, „Nel”, „Most ciszy”. Nie znalazł się wśród nich najbardziej popularny film i sztuka teatralna — „Dzieci gorszego Boga” z główną rolą głuchej aktorki — Marlee Matlin. Ponadto ważnym filmem, który porusza problem rodziny niesłyszącej jest film produkcji niemieckiej „Po tamtej stronie ciszy”. Warto również wymienić „Fortepian”, którego główna bohaterka jest osobą niesłyszącą. Z literatury wymieniano tylko książkę — „Miłość niedoskonała”. Trzeba podkreślić, że osoby niesłyszące nie są częstym podmiotem dzieł filmowych, literatury czy sztuki. Do rzadkości należą również programy telewizyjne, w których możemy spotkać osoby niesłyszące i stąd wśród 96% badanych nie ma takich wskazań. Tylko 4 osoby podały, że są to programy dokumentalne. Trzeba uznać, że telewizja nie sprzyja przybliżaniu problemów osób niesłyszących. Rzadkością są również programy dokumentalne. Stąd też trudno studentom wypowiadać się na temat grupy osób, których nie znają, nie widzieli, z którymi nie obcuja na co dzień, a tak powszechne i popularne media jak telewizja, im ich nie przybliżają. Spośród osób niesłyszących, które osiągnęły sukces i są znane szerszemu społeczeństwu, tylko 8 osób wymieniło Beethovena. Pozostali nie znali takich. Wynika stąd, że osoby niesłyszące nie osiągają zbyt wielu znaczących sukcesów. Nie stanowią elity kulturalnej. Nawet zdolne głuche osoby nie otrzymują odpowiedniego wsparcia, aby osiągnąć sukces. Wśród tych, którzy osiągnęli sukces, warto wymienić jedną z najpiękniejszych modelek świata Brazylijkę Brendę Costa, która zrobiła międzynarodową karierę, jak i wspomnianą już wcześniej aktorkę Marlee Matlin. Otrzymane wypowiedzi dowodzą, jaka jest opinia studentów na temat form kultury, z których korzystają osoby niesłyszące. Najczęściej była to kultura i rozrywka w telewizji, (53) następnie kino (45), teatr (29), 7 osób wskazało również filharmonię jako miejsce odbioru kultury przez niesłyszących, koncerty zostały wymienione 4 razy. 26 osób wskazało, że osoby niesłyszące korzystają z niewielu form kultury. Ponadto respondenci uznali, że mogą one uczestniczyć w kulturze także poprzez muzea, biblioteki, zwiedzanie zabytków.

Spółeczny odbiór niesłyszących

Wiadomo, że osoby niesłyszące poprzez język migowy, którym się posługują, stanowią grupę kulturowo i społecznie odmienną. Interesujące było

z punktu widzenia pojęcia stereotypu, czy studenci postrzegają niesłyszących jako oddzielną grupę, biorąc pod uwagę sposób komunikacji, czy też stosują inne kryteria. Co trzeci student uważa, że niesłyszący nie stanowią żadnej mniejszości. Można więc przypuszczać, że są pozytywnie i przychylnie nastawieni wobec niesłyszących. Co trzeci stwierdza, że stanowią oni mniejszość językową, ze względu na sposób komunikowania się. Również co trzeci student uznał, że stanowią mniejszość społeczną. Tylko 2 osoby uznały, że niesłyszący stanowią mniejszość kulturową. Respondenci dość zdecydowanie uznali, że w naszym społeczeństwie istnieje dyskryminacja osób niesłyszących. Tak uważa 66% badanych. Według nich najczęściej przejawia się to w utrudnionym dostępie do kształcenia oraz w podjęciu pracy zawodowej, w uznawaniu osób niesłyszących za osoby upośledzone, które nie potrafią funkcjonować, w lęku przed zawieraniem znajomości z osobami niesłyszącymi, w trudnościach, jakie napotykają niesłyszący w zdobyciu pracy, w zbyt małym dostępie do kultury, w zatrudnianiu w takim zakresie, jak osoby słyszące. Przejawia się to również w ogólnospołecznym braku tolerancji, szacunku, wrażliwości na innych, w wyniku czego społeczeństwo izoluje się od głuchych. Podłożem tych sytuacji — według respondentów — jest nieznanomość języka migowego:

Jedna ze studentek stwierdziła, że dyskryminacja wynika też z tego, że niesłyszących jest mniej, więc mało uwagi zwraca się na to, by żyło się im się łatwiej, by ktoś, na przykład w urzędzie, mógł im pomóc bez osób trzecich. Pracodawcy nie chcą zatrudniać głuchych, chyba że z tego powodu mają dodatkowe profity, społeczeństwo izoluje się od takich osób.

Na pytanie, która niepełnosprawność — głuchota czy ślepotą — utrudnia funkcjonowanie w społeczeństwie, 91% badanych wskazało, że jest to ślepotą, natomiast tylko 9%, że jest to głuchota. Z powyższego wynika, jak niewiele widzą studenci o barierach, na jakie napotykają niesłyszący w codziennym życiu — w sklepie, w urzędach, na ulicy — jakie mają trudności w poszukiwaniu pracy i na ile są izolowani od kultury, sztuki i ogólnie od środowiska ludzi słyszących. Na taką opinię może wpływać fakt, że 51% badanych uważa, że osoby niesłyszące są niezależne od słyszących i mogą samodzielnie funkcjonować w społeczeństwie. Sprzeczne z powyższą opinią są wyniki na temat samodzielnego funkcjonowania osób niesłyszących. Ogółem 49 respondentów uważa, że osoby głuche potrzebują wsparcia ze strony innych — głównie

słyszących — 25 uważa, że są zależne od słyszących, natomiast 24 — w wielu sytuacjach korzystają z ich pomocy. Badani mieli również możliwość wypowiedzenia, co — ich zdaniem — może poprawić sytuację osób niesłyszących. Głównie wskazywali na zaangażowanie się w działalność prospołeczną, a także przyjaźń z osobą słyszącą. To już kolejny raz respondenci potwierdzili zależność osób niesłyszących od słyszących. Aby poprawić sytuację niesłyszących, proponowano przywileje w przepisach prawnych, a także dobre wykształcenie. Nie upatrywali natomiast poprawy sytuacji niesłyszących w takich kwestiach, jak: osiągnięcie przez nich wysokiej pozycji w polityce czy wyodrębnienie się jako oddzielnej grupy społecznej. Stereotypy najczęściej opierają się na powierzchownej, ogólnej wiedzy często przekazywanej przez innych i często nacechowanej uprzedzeniami. Stąd też zadano studentom pytanie — *Skąd czerpią wiedzę o osobach niesłyszących?* Najczęściej jest to wiedza wyniesiona z zajęć na studiach w ramach różnych przedmiotów (54 wskazania), z telewizji (32 wskazania), obserwacji niesłyszących na ulicy (29), z książek (16). Tylko 9 osób na stuosobową grupę badanych mogło coś powiedzieć na temat niesłyszących na podstawie wiedzy czerpanej od nich samych — od kolegów (4 wskazania), od rodziców (3 wskazania). 28 osób przyznało, że niewiele wie o osobach niesłyszących. Na tej podstawie można stwierdzić, że studenci posiadają niewielką wiedzę o osobach głuchych, a w zasadzie w większości wyniesioną z zajęć, a więc ogólną, poprawną, która nie może być przedmiotem uprzedzeń czy też powstawania stereotypów.

Odbiór osób niesłyszących przez studentów jest dość pozytywny. Pierwsze dominujące skojarzenia, jakie najczęściej im się nasuwały z osobą głuchą to *jest to człowiek jak każdy inny; też człowiek; normalny człowiek*.

Druga kategoria wypowiedzi dotyczyła trudności, wynikających z ubytku słuchu. Wskazano, że jest to osoba:

- *która musi być silna, żeby poradzić sobie w społeczeństwie;*
- *niepełnosprawna;*
- *chora;*
- *to najbardziej pokrzywdzona osoba przez los.*

Znalazły się także metaforyczne określenia, jak np. *osoba zamknięta w pomieszczeniu dźwiękoszczelnym*.

Głusi jako rodzice w opinii badanych

Studenci bardzo pozytywnie ocenili niesłyszących rodziców. W 95% uznali, że są dobrymi rodzicami i nie ma na to wpływu utrata słuchu. Na pytanie czy rodzice niesłyszący mogą dobrze wychować słyszące dziecko badani zdecydowanie odpowiedzieli, że tak. Według nich upośledzenie słuchu nie ma wpływu na predyspozycje rodzicielskie oraz jakość rodzicielstwa. Najważniejsza jest bezgraniczna miłość rodzicielska, zdolność do kochania oraz poczucie odpowiedzialności za drugą osobę. Miłość rodziców słyszących czy niesłyszących jest taka sama. Nie zwrócono uwagi na trudności w wychowaniu, jakie mogą wystąpić, a także na trudności komunikacyjne. W nielicznych przypadkach pojawiły się obawy typu:

— *myślę, że rodzice głusi mogą prawidłowo wychować słyszące dziecko. Proces ten jednak będzie się wiązał z wieloma trudnościami. Dziecko będzie miało trudności z wymawianiem poszczególnych słów, ponieważ rodzice nie są w stanie przekazać mu tej umiejętności;*

— *istotną rolę odgrywa opanowanie przez nie języka migowego. Wada słuchu rodziców nie wpływa na przekaz wartości i wzorców. Tylko proces komunikacji jest utrudniony.*

Inna studentka dopatrzyła się zależności pozytywnej w wychowaniu dziecka słyszącego przez głuchych rodziców — *wraz ze swoją głuchotą przekazują dzieciom wrażliwość na ludzi chorych; myślę, że rodzice głusi potrafią dobrze wychować słyszące dziecko, nauczyć je języka migowego, tolerancji dla innych osób i otwartości. Dziecko słyszące może pomagać rodzicom głuchym w tłumaczeniu i przekazywaniu słów, których nie słyszą.* Jako przykład podawano aktorkę Olę Bończyk. Kilka osób zwróciło uwagę na trudności, jakie muszą pokonać rodzice, aby zapewnić dziecku głuchemu kontakt z dźwiękiem:

— *z pomocą osób kompetentnych mogą nauczyć siebie i dziecko języka migowego;*

— *muszą zapewnić kontakt z osobami słyszącymi, aby mogło prawidłowo się rozwijać;*

— *słyszałam, że mogą równie dobrze wychować dziecko, jak osoby słyszące. Niektórzy niesłyszący rodzice kupują urządzenie typu telewizor czy radio, aby*

mimo, że oni nie słyszą, ich dzieci miały kontakt ze światem i aby nie żyły w świecie cizy;

— przez to, że nie słyszą nie jest powiedziane, że dziecko nie będzie miało kontaktu z osobami, które mówią. Przez to, że rodzice posługują się językiem migowym, dziecko też się go nauczy.

Pięć osób uznało, że osoby niesłyszące nie mogą dobrze wychować słyszących dzieci ze względu na to, że do prawidłowego wychowania potrzebne są wszystkie zmysły. Mogliby dobrze wychować swoje dziecko, gdyby przynajmniej jedno z rodziców było słyszące. Zapytano również, czy rodzice słyszący mogą dobrze wychować niesłyszące dziecko. Badani zwrócili uwagę, że istnieje wiele metod, dzięki którym rodzice mogą się porozumieć ze swoimi dziećmi, ale muszą włożyć odpowiedni wysiłek, aby poznać sposoby komunikowania się. Proces ten respondenci postrzegali jako wymagający:

— na proces komunikacji muszą jednak poświęcić wiele energii, gdyż sami muszą nauczyć się języka migowego oraz nabyć umiejętności, by móc zrozumieć, pomóc oraz otoczyć odpowiednią opieką swoje dziecko;

— istnieją formy porozumiewania rodziców z głuchymi dziećmi i muszą je poznać, ponadto rodzice mogą zgłaszać się do poradni, gdzie uzyskają dodatkową pomoc;

— jeśli rodzice zaakceptują to, że dziecko nie słyszy i są pełni zapału, o co idzie, o jakie zasady postępowania, wiele mogą zrobić;

— na pewno wiąże się to z wieloma problemami, ale wymagają od rodziców wiele poświęcenia, wysiłku, dodatkowej edukacji (np. język migowy) jednak nie widzę powodów, dla którego rodzice słyszący, nie mogliby wychować dziecka głuchego;

— jeżeli posługują się językiem migowym i potrafią być wyrozumiali na wszelkiego rodzaju niepowodzenia z porażki ich dziecka związane z nieprzystosowaniem społeczeństwa do osób głuchych.

Jedna osoba uznała, że rodzice słyszący nie mogą wychować dziecka niesłyszącego, *ponieważ sami nigdy nie zaznali tego bólu bycia osobą niesłyszącą.*

Wizerunek osoby niesłyszącej według badań

Na podstawie zebranych opinii respondentów rysuje się obraz osoby niesłyszącej: jest życzliwa, nieśmiała, chętnie nawiązuje kontakt z osobami słyszącymi, ale jednocześnie jest nieufna. Poza tym jest optymistą, uprzejmą, pracowitą. Jako wartości preferuje potrzebę zrozumienia przez osoby słyszące, integrację z osobami słyszącymi, poznanie języka migowego, a w następnej kolejności rodzinę i pracę. Chętnie integruje się z osobami słyszącymi. Zawiera związek małżeński z osobą niesłyszącą, jak i słyszącą. Dobrze wychowuje swoje dzieci. Nadaje się do większości zawodów. Na rynku pracy ma trudności, gdyż pracodawcy niechętnie zatrudniają osoby niesłyszące ze względu na brak możliwości porozumiewania się. Może prowadzić samochód. Nie posiada cech negatywnych.

Najczęściej osoby słyszące spotykają się z niesłyszącymi na ulicy. Niewiedza, czy każdy głuchy może odczytywać mowę z ust. A jeżeli już, to nie każdy ją odczytuje. Większości niesłyszących posiada predyspozycje do mówienia.

Osoba niesłysząca głównie ogląda rozrywkę w telewizji i chodzi do kina. Nie jest twórcą kultury, jak również w kulturze nie zajmuje znaczącego miejsca — mało jest filmów, książek, sztuk, które poświęcono osobom niesłyszącym. Posługuje się językiem, który dla osób słyszących jest w pewnym stopniu trudny, ale zdecydowana większość studentów chciałaby się go nauczyć, żeby móc porozumieć się z głuchymi. W opinii badanych głusi nie stanowią mniejszości, a jeżeli już, to ze względu na odmienność językową. W życiu codziennym osoba głucha jest dość samodzielna i niezależna od innych, a szczególnie od osób słyszących. W społeczeństwie należy do grupy dyskryminowanych, głównie ze względu na problemy z zatrudnieniem. W niewielkim zakresie może liczyć na wszechstronną pomoc państwa. Jej sytuację w społeczeństwie mogłaby poprawić aktywność prospołeczna.

Przedstawiony wizerunek nie może być utożsamiany ze stereotypem niesłyszącego, jako osoby niepełnosprawnej, nieradzącej sobie w życiu, negatywnie postrzeganej i odbieranej przez respondentów. Na kształt opinii studentów w dużej mierze może mieć wpływ kierunek studiów, w którego profil wpisane jest kształcenie osoby tolerancyjnej, otwartej na innych i ich potrzeby. Opierając się na najbardziej ogólnej definicji stereotypu, która mówi, że są to

nadmierne uogólnienia, polegające na przypisywaniu tych samych cech wszystkim osobom należącym do tej samej grupy, bez uwzględnienia indywidualnych różnic pomiędzy nimi¹, nie można do niej odnieść uzyskanych wyników badań, gdyż opinie studentów są zróżnicowane. Stereotypy generują również negatywne, uproszczone opinie o innych, a także, jak wcześniej pisano, są podłożem uprzedzeń. Przyjęte kryteria oceny osób niesłyszących obejmują ich szeroką aktywność. Z badań wynika, że opinie respondentów nie są nacechowane negatywnymi emocjami i nie przejawiają postawy wrogości. Dominują bardzo obiektywne i dość realistyczne wypowiedzi, pomimo nikłej znajomości przez nich środowiska niesłyszących. Trudno również mówić o stereotypie przekazywanym przez media, które nie poświęcają zbyt dużej uwagi osobom niesłyszącym, nie pojawia się w nich żadna retoryka dotycząca głuchych ani pozytywna, ani negatywna.

Bibliografia

E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1995.

¹ E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1995, s. 361.

Polscy artyści niesłyszący

Niniejsza praca ma za zadanie przedstawić świat artystów niesłyszących. Koncentruje się na artystach niesłyszących zajmujących się malarstwem i ich osiągnięciach w dziedzinie sztuki profesjonalnej i amatorskiej.

Artyści w XVIII i XIX wieku

Jednymi z niewątpliwie najbardziej znanych w Polsce artystów plastyków głuchoniemych, którzy uczyli się rysunku w pracowni nadwornego malarza ostatniego króla Polski, Stanisława Augusta Poniatowskiego — Włocha Marcello Bacciarellego, są J. Pełczyński, I. Siennicki, M. Stachowicz. Oprócz Józefa Pełczyńskiego brak jest bliższych wiadomości o działalności artystycznej wymienionych wyżej artystów głuchoniemych. Nie jest wykluczone, że pracowali w pracowni Bacciarellego jako pomocnicy. Istnieją przypuszczenia, że Marcello Bacciarelli nauczył się migać, aby z nimi rozmawiać. O Siennickim przypuszcza się, że jest autorem obrazu olejnego „Portret Ks. Franciszka Salezego Czajkowskiego” z 1819 roku, znajdującego się w Katedrze w Łowiczu. Józefa Pełczyńskiego, wspomnianego tu już na wstępie wychowanek pracowni malarskiej M. Bacciarellego przyjęto do Instytutu Głuchoniemych w Warszawie najpierw jako ucznia, a później nauczyciela rysunków i wychowawcę chłopców. Był znany jako autor obrazów religijnych dla kościołów prowincjonalnych.

Do XIX wieku w Polsce społeczność głuchoniemych praktycznie jeszcze nie istniała, do jej tworzenia bowiem przyczyniły się szkoły dla dzieci niesłyszących. Od chwili powstania pierwszych szkół istniejące w nich środowiska głuchoniemych zaczęły wychodzić z cienia. Ten moment historii został stosunkowo lepiej rozpoznany. Początek kształcenia dzieci głuchych

przypada na 1817 rok, kiedy powstał Instytut Głuchoniemych w Warszawie. W tym Instytucie po raz pierwszy dzieci głuche mogły poczuć wspólnotę w swoim świecie, w którym dotychczas odczuwały swoją inność. Dopiero w otoczeniu innych dzieci głuchych zaczęły normalnie funkcjonować społecznie. Niesłyszący tworzą mniejszość językową, która świadomie tworzy własną historię, kulturę, sztukę i strukturę społeczną. W 1817 r. ksiądz Jakub Falkowski założył Instytut Głuchoniemych w Warszawie. Najpierw wzorował się na metodzie wiedeńskiej, następnie opracował swoją metodę nauczania niesłyszących. Po nim zaczęły powstawać kolejne szkoły dla uczniów głuchych: Galicyjski Zakład dla Głuchoniemych we Lwowie w 1830 r. i Królewski Zakład dla Głuchoniemych w Poznaniu w 1832 r. Na początku Instytut Głuchoniemych w Warszawie mieścił się w niewielkim lokalu w budynku Pałacu Kazimierzowskiego na Krakowskim Przedmieściu. Obecnie Instytut znajduje się na placu Trzech Krzyży 3/4. Do nowopowstałego Instytutu trafiały dzieci głuche z niemal całego Królestwa Polskiego. Były to dzieci pochodzące najczęściej z najbiedniejszych sfer społeczeństwa — głuchoniemi nie mieli możliwości otrzymania ani starannego wychowania, ani odpowiedniego wykształcenia.

O wysokim poziomie nauczania w Instytucie Głuchoniemych w Warszawie świadczy między innymi fakt kierowania zdolnych wychowanków w charakterze wolnych słuchaczy do Wydziału Nauk i Sztuk Pięknych Uniwersytetu Warszawskiego. Niestety nie wszyscy potrafią odczuwać sztuki piękne. Pozostałe osoby kształcono do wykonywania podstawowych czynności w zawodach robotniczych i rzemieślniczych. Jednym z ważniejszych kierunków kształcenia w Instytucie była litografia — wynaleziona w końcu XVIII w. nowa technika graficzna. Ksiądz Falkowski jeszcze w Wiedniu marzył o wprowadzeniu w Instytucie sztuki litograficznej. Liczył, że głuchoniemi znajdą w niej źródło zarobku. Pionierem litografii w Warszawie stał się lekarz Jan Sierzyński. Od roku 1819 przy Instytucie zaczyna działać zakład litograficzny. Jest to pierwszy zakład tego rodzaju w Polsce. Pierwszymi pracami tej wytwórni były wzory ćwiczeń kaligraficznych dla szkół elementarnych. Później powstały inne drobne dzieła. Jednak zakład pracował krótko, gdyż w 1821 roku Sierzyński skłócony z Falkowskim odszedł z Instytutu. Przedmiotem sporu był sposób nauczania w Instytucie — Falkowski był zwolennikiem mowy migowej, natomiast Sierzyński mowy ustnej głosowej. Do Instytutu Głuchoniemych w Warszawie

ze sztuk pięknych wprowadzono w tym okresie rzeźbiarstwo. W połowie XIX wieku uczniowie Instytutu w dziale rzeźbiarstwa uczyli się zasad kamieniarstwa w marmurze. Najstarsi uczniowie wykonali z kamienia ciosowego biust Cesarza Aleksandra I. Również zrobili figurę Zbawiciela złożonego w grobie, według oryginału znajdującego się w kaplicy Kościoła Świętego Józefa Oblubieńca w Warszawie. Rektor Instytutu, ksiądz Falkowski przekonał się, że ani litografia, ani rysunek i malarstwo, których głuchoniemi uczyli się w uniwersytecie, nie mogą zapewnić im zawodu w przyszłości. Zaplanował więc w 1823 r. założenie drukarni dla głuchoniemych, którzy nauczyliby się zawodu składacza i maszynisty. Gdy i te projekty zawiodły, skierował się do rzemiosł takich jak stolarstwo, szewstwo, krawiectwo, introligatorstwo. Również myślał o gospodarstwie rolnym i ogrodniczym. Dla dziewcząt przygotował przedzenie, tkactwo i bielenie. W wyniku represji po stłumieniu Powstania Listopadowego zlikwidowano Uniwersytet i razem z nim Oddział Sztuk Pięknych. W Instytucie nastąpiła przerwa w nauczaniu i zaprzestano wystaw artystycznych. O Instytucie wspomina niesłyszący artysta Ksawery Prek, który nie mógł tam uczęszczać, bo w chwili powstania Instytutu miał już 16 lat. Prek podziwiał ludzi, którzy wkładali wysiłek w rehabilitację osób niesłyszących i czynili ich pełnowartościowymi i użytecznymi społecznie osobami. W Instytucie Ksawery Prek poznał osobiście artystę Feliksa Pęczarskiego, młodszego od niego o 3 lata, który był tam nauczycielem rysunków, jednak znajomość ta nie rozwinęła się.

Instytut Głuchoniemych w Warszawie mieścił się w bezpośrednim sąsiedztwie Uniwersytetu Warszawskiego, w ramach którego działał Oddział Sztuk Pięknych. Posyłano tam wyróżniających się głuchoniemych na lekcje rysunków i sztycharstwa. Feliks Pęczarski był jednym z 3 głuchoniemych uczęszczających na lekcje sztycharstwa do prof. F. Krethlowa, uczył się też miedziorytu. Kolejny z nich Wincenty Sierociński działał później na polu litografii. Władysław Siarczyński, który poprzednio kształcił się w wiedeńskim Instytucie Głuchoniemych został nawet formalnie przyjęty w poczet studentów Oddziału Sztuk Pięknych Uniwersytetu. W 1823 r. Józef Pełczyński został zatrudniony w Instytucie w charakterze pomocnika nauczycielskiego i kilka lat tam pracował. Nie umiał czytać ani pisać, ale za to udzielał nauki rysunków. Tak pozostał aż do wysłużenia emerytury. Podobnie było z Feliksem Pęczarskim, który jako uczeń zaczął pracować w Instytucie jako nauczyciel rysunku. Po kilku

latach pracy odszedł, gdyż zamierzał poświęcić się malarstwu. Gdyby chcieli pracować w charakterze nauczyciela rysunku w innych szkołach lub bogatych domach, w owych czasach takiej możliwości by nie mieli. Nie jest to wyobrażalne dla słyszących. Artyści niesłyszący pracowali głównie na swoich obrazach.

Zupełnie inaczej wyglądało to w Europie Zachodniej. Znany malarz francuski, Reno Princeteau, był osobą głuchą. Mówiono o nim głośno, kiedy był pierwszym prywatnym nauczycielem Henri de Toulouse-Lautreca. Princeteau przekonał rodziców, aby zezwolili swojemu synowi na wykształcenie malarskie. Dzięki niemu Henri de Toulouse-Lautrec stał się znanym malarzem. Jego wczesne prace przedstawiające sceny z końmi, jeźdźcami i polowaniami były sugestią nauczyciela.

W pierwszej połowie XIX stulecia największy rozgłos uzyskali Feliks Pęczarski i Franciszek Ksawery Prek. Feliks Pęczarski, wychowanek Instytutu w Warszawie, był znanym malarzem. Franciszek Ksawery Prek działał jako rysownik i malarz, a także inicjator i wydawca publikacji „Wizerunki znakomitych ludzi w Polsce...”. Wzrok był ich jedynym sposobem kontaktu ze światem zewnętrznym, dzięki czemu wyostrzył się zmysł obserwacyjny i trudno było zrezygnować z rejestracji całego bogactwa wrażeń optycznych. Ksawery Prek jako dziecko nie mogąc wyrażać swych uczuć i emocji słownie, czynił to na papierze, utrwalając otaczającą rzeczywistość.

W tamtym czasie działali jeszcze inni twórcy niesłyszący. Brak jednak o nich bliższych informacji. Jednym z nich jest Andrzej Kuna, który był wychowankiem Zakładu dla Głuchoniemych i Szkoły Przemysłowej we Lwowie — malarz i dekorator wnętrz. Brak również informacji o Józefie Kościeszy Jaworskim, uczniu Szkoły Sztuk Pięknych w Sankt Petersburgu — artysta malarz, fotografik, ilustrator czasopism lwowskich; był prezesem Stowarzyszenia Głuchoniemych „Nadzieja” we Lwowie. Nie ma informacji o artyście rzeźbiarzu i uczniu Akademii Florenckiej, Janie Orłowskim, z jedynej trzypokoleniowej rodziny artystów niesłyszących, p. Górskich.

Artyści zawodowi i amatorzy w XX i XXI wieku

Wiek XX obfitował w wystawy, plenery i inne imprezy artystów niesłyszących. W 1923 roku odbyła się pierwsza w Polsce wystawa artystów głuchoniemych w Instytucie Głuchoniemych w Warszawie. Grupa malarzy urządziła wystawę swoich prac, czym udokumentowała, że prawdziwy talent, wsparty pracą, zawsze wygrywa z choćby najcięższym zrządzeniem losu. Kolejną wystawę zorganizowano w 1933 r. w salonach Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z okazji jubileuszu 50-lecia istnienia Towarzystwa Głuchoniemych „Opatrzność”. W 1957 r. międzynarodowa wystawa sztuki głuchych w Rzymie dała asumpt do zorganizowania pierwszej po II wojnie światowej wystawy prac plastycznych niesłyszących w Muzeum Historii Miasta Warszawy. Wybrane po jej zamknięciu eksponaty zostały wysłane do Włoch. Do dnia dzisiejszego w całej Polsce są organizowane różne wystawy sztuki osób niesłyszących. Oprócz wystaw, od wielu lat Polski Związek Głuchych organizuje plenery malarskie dla niesłyszących artystów. Coroczne plenery odbywają się w różnych miejscach. Artyści dzielą się na dwie grupy. Przedstawiciele pierwszej z nich to artyści mający za sobą studia w szkołach artystycznych czy akademiach sztuk pięknych. Drugą grupę stanowią twórcy bez wykształcenia artystycznego, ale posiadający zdolności malarskie. Prace pierwszej i drugiej grupy są podziwiane przez ludzi. Słowo „amator”, powszechnie rozumiane jako twórca nieprofesjonalny, jest nieadekwatne w stosunku do niektórych wspaniałych artystów niesłyszących. Cechą dobrego malarza, bez względu na rodzaj etykiety „amator” czy „profesjonalista”, jest styl, cecha wyróżniająca. Jest ona przez innych profesjonalistów zazwyczaj lekceważona, spychana na margines. Artyści niesłyszący w swoim wnętrzu są pełni zaskakujących rozwiązań twórczych. Pozytywną cechą tych malarzy–amatorów jest szczerość. Ich obrazy nie są prymitywnie nieporadne, lecz są realistyczne i dojrzałe pod względem technicznym. Sztuka amatorów i samouków budzi zawsze zrozumiałe zainteresowanie. U jej podstaw leży szczere zaciekawienie światem, wrażliwość i komunikatywność. Jedyny problem polega na braku dostępu do edukacji. Artyści niesłyszący marzą o tym, żeby w Polsce istniała szkoła artystyczna dla głuchych prowadząca zajęcia o tematyce związanej ze światem sztuki i pomagająca głuchym odnaleźć własny styl. Z jednej strony sztuka jest skierowana do wszystkich, a z drugiej strony jest ona wyzwaniem do życia. Sztuka zawsze

idzie w dobrym kierunku, bo zmienia otoczenie i wpływa na osobowość człowieka. W ostatnich latach autor niniejszej pracy postanowił zostać organizatorem i współorganizatorem plenerów malarskich artystów niesłyszących z całej Polski. Plastycy przyjeżdżający na zajęcia kształtują swoje umiejętności twórcze, a przy okazji integrują się z innymi ludźmi i otoczeniem. Zajęcia odbywają się według precyzyjnie opracowanych wzorców, lecz za każdym razem są inne, by artyści niesłyszący mieli możliwość zgłębiania zagadnień plastycznych, doskonalenia umiejętności warsztatowych. W Polsce nie ma odpowiedniej szkoły artystycznej dla głuchych, więc plener jest ich szkołą malarską.

Zakończenie

Dokumentacja źródłowa do której można dotrzeć, która dotyczy wcześniejszych epok, związana jest ze środowiskami elit intelektualnych, których granic nie przekraczali głuchoniemi. Głuchoniemi byli na dalekim marginesie społeczeństwa. Z tego względu poszukiwanie artystów głuchoniemych na przestrzeni wieków jest bardzo trudne, ale efekt jest wart wysiłku. Ciągłe odkrywanie swoich możliwości prowadzi w efekcie do dalszego rozwoju duchowego i intelektualnego. Twórczość i talent wielu malarzy zyskały uznanie w świecie, pomimo że byli amatorami — genialnymi amatorami.

Moja droga życiowa w świecie osób słyszących

Dzieciństwo i okres młodzieńczy

Urodziłem się 16 września 1977 r. w Łodzi jako drugie dziecko w rodzinie. Ojciec jest stolarzem, obecnie 60-letnim, a mama ma teraz 58 lat, z zawodu jest szwaczką. Urodziłem się o czasie i byłem zdrowym dzieckiem poza jednym, że urodziłem się głuchy. Głuchota w mojej rodzinie nie jest niczym dziwnym, ponieważ zarówno mój tato, jak i mama nie słyszą. Tata i mama mają braci niesłyszących. Mam starszego o 7 lat niesłyszącego brata i o 6 lat młodszą niedosłyszącą siostrę, która niebawem obroni pracę licencjacką. Zatem głuchota w naszej rodzinie nie była jakimś problemem czy zaskoczeniem. Co prawda mama przeżywała i chciała jednak, żeby dzieci słyszały, gdy urodziła się siostra i też wykryto u niej niedosłuch mama przyjęła to z bólem. Mój starszy brat ożenił się z niesłyszącą kobietą i ma z tego związku dwie córeczki, które ku wielkiemu zaskoczeniu dobrze słyszą. Ja także ożeniłem się i mam niedosłyszącą żonę, (która właśnie tłumaczy mój referat) i rok temu na świat przyszła nasza córeczka o imieniu Amelia. Lekarze stwierdzili, że córeczka ze słuchem nie powinna mieć problemów.

Pierwsze trzy lata przebywałem w domu pod opieką rodziców. Od 3 roku życia zacząłem uczęszczać do przedszkola, razem z dziećmi słyszącymi. Jednakże na początku nie izolowałem się od otoczenia, od początku nie zdawałem sobie sprawy z tego, że nie słyszę. Dla mnie taka sytuacja była naturalna, dopiero w przedszkolu zauważyłem, że jest coś nie tak. Inne dzieci

dały mi to odczuć, gdyż naśmiewały się z tego, jak mówię. Pobyt w przedszkolu wspominam tak, że siedziałem i patrzyłem na poruszające się usta, ale nic z tego nie rozumiałem. Wychowawczynie nie zwracały sobie zbytnio mną głowy. Na początku wstydzilem się, nie bawiłem się na podwórku z innymi dziećmi. Jako dziecko chyba nie byłem lubiany przez dzieci słyszące. Pierwsze takie prawdziwe kontakty z dziećmi niesłyszącymi nawiązałem w „zerówce”, bo zacząłem chodzić do szkoły dla dzieci głuchych przy ul. Krzywickiego w Łodzi. Dopiero tam odczułem, że żyję i że mam kolegów, którzy byli tacy sami jak ja. Mogłem się z nimi bawić bez żadnego skrępowania. W wieku 6 lat otrzymałem pierwszy aparat słuchowy. Był to tak zwany „aparat pudełkowy”. Mojej mamie bardzo zależało, żebym mówił, więc zapisała mnie do logopedy. Ja jakoś nie przykładałem się zbytnio do tego, ponieważ nie widziałem sensu uczenia się mowy, skoro wszyscy z mojego otoczenia migają. Nie rozumiałem moich rodziców, czemu mnie tak męczyli tymi wizytami u logopedy i posyłali mnie na różne turnusy rehabilitacyjne itp. Nie ukrywam, że te lata były dla mnie czasem straconym i, niestety, zmarnowanym. Nie wykorzystałem tej szansy, jaką stwarzali mi rodzice. Z perspektywy lat wiem, że rodzice chcieli dla mnie dobrze. Z własnego doświadczenia wiedzieli, że osoba głucha i niemówiąca ma w życiu ciężko i ludzie nie traktują takich osób zbyt poważnie. Na podstawie własnych doświadczeń chcieli mnie uchronić przed tym. Istotę zajęć logopedycznych doceniłem tak naprawdę dopiero w szkole średniej. W tamtym okresie zacząłem naprawdę intensywnie ćwiczyć, a gdy poznałem moją przyszłą żonę, moja chęć mówienia znacznie się zwiększyła. Niestety, było już na to trochę za późno. W szkole podstawowej byłem dobrym uczniem, nauka nie sprawiała mi większych problemów, a szczególnie upodobałem sobie przedmioty ścisłe, a w szczególności królową nauk: matematykę. Od klasy VI co roku wyjeżdżałem na ogólnopolskie olimpiady matematyczne, które przeważnie wygrywałem. Dobrze zapamiętałem olimpiadę organizowaną w Warszawie, tam także wygrałem, a w nagrodę dostałem zauszny aparat słuchowy. Była to klasa VII, czyli obecna I klasa gimnazjum, a ja pierwszy raz w życiu otrzymałem taki właśnie

aparat, który, niestety, na nic mi się nie przydał, bo nikt nie pomyślał, żeby ten aparat dostosować do mnie. Zrobić odpowiednie badanie — audiogram. Ustawić go według moich możliwości słuchowych. Właściwie nie słyszałem i z niego nie korzystałem. Był bezużyteczny przez długie lata. Gdy skończyłem szkołę podstawową, zaczął się dylemat, gdzie pójść do szkoły średniej. Moi rodzice nie myśleli zbyt ambitnie o mojej przyszłości. Po prostu byli przekonani, że jak każda osoba niesłysząca mam zdobyć konkretny zawód, szybko iść do pracy i zarabiać na życie. Szkołę podstawową ukończyłem z wyróżnieniem. Chciałbym tu wspomnieć moją wychowawczynię, panią Jolantę Korczak, która wierzyła we mnie od początku i uparła się, żebym zdawał do jedyne go w tych czasach liceum zawodowego w Warszawie. Egzaminy zdałem bez najmniejszych problemów. W roku 1992 zostałem przyjęty do liceum zawodowego w Warszawie. Rodzice się poddali, z trudem przyjęli moją decyzję o nauce w liceum. Zaczęłem edukację jako licealista. Do dnia dzisiejszego pani Jola jest moim wiernym kibicem i tak się złożyło, że obecnie jesteśmy na stopie koleżeńskiej, bo razem pracujemy w tej samej placówce. W szkole średniej, jak wspominałem wcześniej, moja chęć mówienia wzrosła, a tam znów niemiłe zaskoczenie. Większe szanse u logopedy miały osoby te, które już mówiły i miały jakieś rokowania na przyszłość. Ja, niestety, w ocenie logopedów byłem gorszy i nie kwalifikowałem się na zajęcia w pierwszej kolejności. Ale już wtedy zacząłem doceniać umiejętność i potrzebę mówienia i dlatego uparłem się i dopiąłem swego. Od II klasy udało mi się wywalczyć lekcje u logopedy. Gdy poznałem moją żonę, która jest osobą niedosłyszącą i mówiącą, moja chęć mówienia wrosła podwójnie. Chciałem jej zaimponować i zacząłem ćwiczyć do upadłego. W tych czasach również złapałem bakcyła sportowego. Zaczęłem od tenisa stołowego, lekkiej atletyki, a potem próbowałem swoich sił w siatkówce, aż w końcu pozostałem do dnia dzisiejszego wierny koszykówce. Okres licealny wspominam bardzo dobrze. Tu także nauka nie sprawiała mi zbyt nych problemów. Dalej pogłębiałem swoje zamiłowania matematyczne. Tu także miałem możliwość sprawdzenia swojej wiedzy matematycznej na olimpiadach.

Czas licealny był dla mnie bardzo przyjemny. Wyjeżdżałem na obozy sportowe, zwiedziłem pół świata dzięki rejsowi żeglarskiemu. Zobaczyłem Majorkę, Ibizę, Marsylię, Ceutę i Hamburg. Ten rejs będę wspominać jeszcze długo. Przebywałem wśród niesłyszących, dobrze się czułem w tym środowisku. Stosunek nauczycieli do nas był pozytywny. Było to już liceum, więc byli tam uczniowie tzw. „głusi-lepsi”. Tam spotkałem się po raz pierwszy z osobą niesłyszącą w roli nauczyciela. Taka osoba miała lepszy kontakt z uczniami, lepiej ich rozumiała, bo sama wiele doświadczyła. Niesłyszący nauczyciel ma inne podejście do dzieci głuchych — pracuje tak, jak sam by chciał być traktowany. Wtedy także pojawiła się myśl, aby studiować, a moim marzeniem było być nauczycielem matematyki. Maturę zdałem bardzo dobrze. Fakt, że tak dobrze zdałem egzamin dojrzałości, do końca utwierdził mnie w przekonaniu, że powinienem kontynuować naukę w szkole wyższej. Moi rodzice do pomysłu studiowania podeszli bardzo sceptycznie. Nie chcieli przyjąć do wiadomości, żebym studiował i namawiali mnie, żebym jak najszybciej poszedł do pracy i usamodzielniał się. Trochę mnie to zabolowało. A tym bardziej, że w tamtych czasach studiowanie przez osoby niesłyszące było mało popularne. Moja partnerka, a obecnie żona, uparła się, żebyśmy poszli na studia razem. Przekonywała mnie, że poradzę sobie, że nie powinienem poprzestawać na szkole średniej. Uwierzyłem w swoje możliwości, ale niestety rodzice byli innego zdania i powiedzieli, że jeśli chcę studiować to mam sobie radzić sam, bo ich nie stać na moje utrzymanie. Uparłem się i poszedłem na egzamin i, ku mojemu zdziwieniu, dostałem się i tak rozpocząłem naukę w Akademii Podlaskiej w Siedlcach na Wydziale Matematycznym. W tamtych czasach nie było to łatwe, bo studiowało niewiele osób niesłyszących, bo nie było wtedy tłumaczy i nie było takiej pomocy socjalnej, jak jest teraz.

Okres studiów

Po skończeniu liceum, jak wspominałem, w roku 1997 zostałem przyjęty na pierwszy rok dziennych studiów magisterskich do Akademii Podlaskiej w Siedlcach, na Wydział Matematyczny, kierunek: Matematyka Nauczycielska. Na Wydziale nie byłem jedyną osobą niepełnosprawną. Razem ze mną na roku studiowało jeszcze siedem osób niesłyszących. Jednak na ponad 100 studentów na roku — nie była to liczna grupa. Okres studiów określam jako dobry. Przyjaźniłem się raczej tylko z osobami niesłyszącymi.

Przyznaję, że w większości przypadków osoby niesłyszące izolują się od innych. Według mnie to są dwa odrębne światy. Ludzie słyszący boją się kontaktów z niesłyszącymi, a niesłyszący też nie ułatwiają tych kontaktów. Wycofują się, licząc na to, że ludzie słyszący podejdą i zrobią pierwszy krok. Ale wcale tak nie musi być. Ja, co prawda, nie mam zbyt dużego grona słyszących znajomych, ale znam kilka osób i wiem, że zawsze mogę na nich polegać i jestem pewny, że mnie nie zawiodą.

Na studiach też zdarzały mi się kłopoty natury „technicznej”, związane z tym, że nie słyszę. Podstawowym problemem były wykłady. Nie wszystko rozumiałem. Musiałem kserować notatki od kolegów. Czasami, gdy zajęcia prowadził jakiś wykładowca znający problemy niesłyszących, dawał mi swoje notatki. Jednak większość wykładowców tak nie czyniła. Dużo zależy od dobrej woli wykładowcy. Jeśli prowadzący zajęcia chce, żeby osoba niesłysząca zrozumiała, to wystarczy, że będzie mówił wolniej i nie kręcił zbytnio głową. Ale z tym bywało różnie. Najgorzej, gdy wykładowca mówił zwrócony do nas tyłem. Egzaminy zdawałem przeważnie pisemnie, ale zdarzały się też i ustne. Pierwszego roku jednak nie zaliczyłem. W pierwszym semestrze miałem cztery egzaminy, z których trzy pomyślnie zdałem, a czwartego nie zaliczyłem, a była to analiza matematyczna. Wykładowca powiedział, że jak ktoś nie zda egzaminu, to w dniu ogłoszenia wyników ma pisać poprawkę. O czym ja nie wiedziałem, więc nie przystąpiłem do poprawki tego dnia, bo nie usłyszałem tej informacji.

Poczułem się oszukany i niesprawiedliwie potraktowany. Gdyby dotarła do mnie ta wiadomość, to miałbym szansę na poprawkę. W konsekwencji zrezygnowałem ze studiów. Byłem przekonany, że jestem do niczego.

Zrobiłem sobie półroczną przerwę. Moja żona usilnie mnie namawiała do kontynuowania studiów. I tak w następnym roku, w październiku, podjąłem studia na kierunku pedagogicznym, bo do matematyki się zraziłem. Choć jednak w duchu marzyłem o tej matematyce. Na pedagogice nie miałem większych problemów. Wykładowcy byli inni. Wielu z nich poświęcało nam czas, by nas zrozumieć. Szkoda tylko, że na uczelni nie było tłumacza języka migowego, choć wiem, że zaczyna już się to zmieniać i na niektórych uczelniach są już zatrudniani. Nigdy na uczelni nie czułem, że jestem traktowany ulgowo przez wykładowców. Ale były i chwile przykre. Zdarzali się tacy, którzy mówili wprost, co my tu robimy, że nie nadajemy się do studiowania, a to było jak cios w serce. Byłem raczej dobrym studentem. Wszystkie egzaminy zdawałem w terminie, nigdy nie otrzymałem oceny niedostatecznej. Moja średnia ocen z całego okresu studiów wyniosła 4,24. Nadmieniam także, że pięcioletnie studia ukończyłem w ciągu czterech lat, bowiem będąc na czwartym roku równocześnie zdawałem egzaminy obowiązujące na piątym roku studiów. W 2002 roku uzyskałem absolutorium. Pracę magisterską pisałem na temat „Kształcenie dzieci niesłyszących w Polsce na przykładzie Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci Niesłyszących w Łodzi”, a moim promotorem był profesor Bogdan Szczepankowski. Tytuł magistra uzyskałem 16 października 2002 roku, otrzymując ocenę bardzo dobrą.

Od początku wiązałem swoją przyszłość z głuchymi dziećmi, dlatego też wybrałem pracę w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niesłyszących w Łodzi.

Praca zawodowa

Wszystko zaplanowałem od początku, tu nic nie było przypadkowego. Ten kierunek dał mi możliwość pracy z dziećmi głuchymi. Uważam, że znam świat głuchych, nie tylko z teorii, ale i z własnego doświadczenia. Wydaje mi się, że głuchy nauczyciel może bardziej pomóc niesłyszącemu dziecku, niż nauczyciel słyszący, choć nie twierdzę, że słyszący źle uczą. Tylko my, ludzie niesłyszący, potrafimy lepiej wczuć się w sytuację ucznia niesłyszącego, bo sami kiedyś przeżywaliśmy to samo i odczuwaliśmy podobnie.

Wybór takiej, a nie innej pracy nie był dla mnie trudny. Zawsze wiedziałem, co chcę osiągnąć i jaki jest mój cel. Już w trakcie studiów dążyłem do tego, by ten cel osiągnąć. Początki nie były jednak łatwe. Przez pierwsze dwa lata nie miałem pracy, a potem dostawałem ją na pół roku i czułem, że jestem pod obserwacją. Miałem takie wrażenie, że nie ufają mi, że nie mogę być wiarygodnym pracownikiem i pełnoprawnym pracownikiem jak osoba słysząca. W okresie, w którym nie miałem pracy, załamałem się bardzo, poczułem się jak osoba nic nie warta. Przeszedłem załamanie i czułem, że jestem do niczego, że niepotrzebnie studiowałem, skoro nie chcą mnie zatrudnić, a przyjmują osoby słyszące. Dzięki pomocy mojej żony i jej optymizmowi wyszedłem z tego, nie przestając się starać o miejsce w naszym Ośrodku i dostałem wymarzoną pracę.

Pierwszy dzień w pracy wspominam bardzo dobrze. Miałem wrażenie, że zostałem dobrze przyjęty przez innych pracowników Ośrodka. Reakcje innych, na to, że została przyjęta osoba niesłysząca według mnie były pozytywne. Od początku sam próbowałem nawiązywać kontakty z innymi pracownikami. Nie czułem się wyizolowany, a przynajmniej nie dano mi tego odczuć. Nie czułem się gorszy od innych wychowawców. Korzystałem z doświadczeń starszych nauczycieli. Udzielano mi wskazówek bardzo chętnie. Po jakimś czasie dowiedziałem się, że niektórych pracowników krępowała moja obecność, gdy uczestniczyłem w zajęciach prowadzonych przez innych pracowników, którzy zdawali sobie sprawę, że bardzo dobrze znam język migowy, że mam w tym

doświadczenie. Zdarzało się także, że mnie prosili o radę. Może nie od początku mojej pracy, ale z upływem czasu te sytuacje zdarzały się częściej. W szczególności dotyczyło to rozwiązywania sporów między wychowankami czy problemów z tłumaczeniem na język migowy.

Na początku mojej pracy reakcja dzieci była pozytywna, wkrótce stałem się dla dzieci autorytetem. Dzieci zorientowały się, że jestem dwujęzyczny, że jestem ich łącznikiem między dwoma światami: ciszy i dźwięku. W sytuacji, kiedy nie mogą się porozumieć ze swoim wychowawcą słyszącym, „biegną” do mnie po pomoc. W tym momencie zdali sobie sprawę, że są dwa systemy porozumiewania się. Wiedzą, że zawsze mogą się do mnie zwrócić o pomoc i zawsze zostaną przeze mnie zrozumiane.

Jestem bardzo zaangażowany w swoją pracę, w wolnym czasie od 3 lat prowadzę kurs języka migowego dla rodziców. Cały czas doksztalcam się, uczęszczam na różnego rodzaju kursy, szkolenia, warsztaty, konferencje. Chcę jak najwięcej nauczyć się, a potem wykorzystywać to w pracy z dziećmi.

Osobie głuchej nie jest łatwo w świecie słyszących, ciągle ludzie bazują na stereotypach. Chciałbym przytoczyć kilka takich faktów, które utkwiły mi mocno w pamięci i jednocześnie zabolowały. Pierwszy miał miejsce, kiedy załatwiałem sprawy notarialne, osoba wykształcona, jaką jest notariusz, zapytała mnie wprost, czy umiem czytać, zatem ja odpowiedziałem, że nie tylko umiem czytać, ale także skończyłem studia. Bardzo to notariusza zawstydziło. Drugi incydent miał miejsce podczas przygotowywania uroczystości ślubnej. Chciałem załatwić samochód na ślub, no i już na wstępie pan mi oznajmił, że głuchym aut nie pożyczają. Nie dając mi wytłumaczyć, że ja tego auta nie będę prowadzić, bo przecież będę panem młodym. Stawiam pytanie: dlaczego głuchym nie pożyczają? Trzeci incydent: gdy poszedłem do biura architektonicznego. Chciałem się dostać do środka, ale pani, widząc, że jestem głuchy, nie bardzo chciała mnie wpuścić. Czekałem długo pod drzwiami, żeby do mnie wyszła, abym miał szansę jej wytłumaczyć (napisać na kartce), po co przyszedłem. Te incydenty były bardzo upokarzające. Mógłbym takie przypadki mnożyć,

ale zdaję sobie sprawę, że tak nie jest zawsze, że nie wszyscy tak postępują. Chciałem tylko powiedzieć, że takie sytuacje się zdarzają i mogą dotkliwie zboleć i zrazić osoby niesłyszące do osób słyszących.

Kończąc swój referat, chciałem nadmienić, że obecnie studiuje podyplomowo fizykę z matematyką. Kontynuuję to, co zacząłem kiedyś na studiach i moje marzenia nie zostały zaprzepaszczone. Obym miał takie szczęście uczyć dzieci niesłyszące tego przedmiotu.

Tożsamość osoby zaimplantowanej — czyli o sobie

Z moich doświadczeń życiowych

Nazywam się Judyta Zębik, jestem studentką III roku na Akademii Pedagogiki Specjalnej, na kierunku arteterapia w zakresie sztuk plastycznych. Jestem osobą mówiącą i migającą w dwóch językach migowych: SJM i PJM. Od urodzenia mam głęboki niedosłuch, mój ubytek słuchu wynosi 100 dB. Uczyłam się w szkołach masowych, gdzie przez blisko 14 lat żyłam w otoczeniu osób słyszących. Języka migowego nauczyłam się z własnej woli w wieku 13 lat. Jestem równocześnie osobą zaimplantowaną, od szóstego roku życia korzystam jedynie z implantu ślimakowego, zatem nigdy nie używałam aparatów słuchowych.

Chciałabym się podzielić swoim doświadczeniem związanym z głuchotą i nie tylko, ale też o swojej tożsamości, czyli jak wygląda moje życie z implantem ślimakowym... Zanim o tym powiem, chciałabym opisać, jak wyglądało moje dzieciństwo, czyli o okresie przed wszczepieniem implantu ślimakowego, jak wyglądała edukacja szkolna, moja rehabilitacja, moje stosunki z osobami słyszącymi i głuchymi.

Dzieciństwo

To czasy, które niewiele pamiętam. Wiem z tego, że słuch straciłam na skutek ciężkiej choroby, tj. zapalenia płuc, później zapalenia uszu. Stwierdzono u mnie brak słuchu, kiedy miałam 8 miesięcy. W dzieciństwie miałam różne formy zabaw (takich jak: w dom, w sklep), które były dla mnie rehabilitacją. Organizatorką tych zabaw była moja siostra, która równocześnie była moją

terapeutką mowy. Staralam się jak najwięcej mówić, choć mowa była bardzo niezrozumiała i sama też niewiele rozumiałam ludzi. Nie zdawałam sobie sprawy, że to była forma ćwiczeń wymowy. O ćwiczeniach słuchowych nie było mowy, gdyż wcale nie słyszałam, aparaty słuchowe nie dawały mi żadnych, nawet malutkich efektów. Moja Mama bała się języka migowego, dlatego za wszelką cenę chciała, abym nauczyła się mówić i porozumiewać się za pomocą mowy z otoczeniem. Teraz, gdy patrzę na tamte czasy, wiem, że ciągła rehabilitacja i systematyczne uczęszczanie do logopedy niewiele mi dały korzyści.

Edukacja szkolna

Szkoła podstawowa

Przed pójściem do szkoły uczęszczałam do przedszkola przez około rok. Pamiętam wtedy dobrze, że dopiero zaczęłam się orientować, dlaczego ja mam aparaty słuchowe, a inne dzieci nie noszą, nie zdawałam sobie z tego sprawy, że naprawdę jestem głucha. Wtedy potraktowałam to jak noszenie okularów. Nie wiedziałam, co tak naprawdę oznacza przedszkole, myślę, że gdybym chodziła do specjalnego przedszkola, to może bym więcej się nauczyła niż w masowym przedszkolu. Szczerze, sama nie wiem, czego tak naprawdę się nauczyłam w przedszkolu. Potem przyszedł czas, aby pomyśleć o mojej dalszej edukacji. Moja mama w ogóle nie chciała mnie oddać do szkoły z internatem, nie wyobrażała sobie rozłąki ze mną. I tak we wrześniu zostałam przyjęta na próbę do zerówki. Do dziś zerówkę bardzo miło wspominam, gdyż spodobał mi się klimat w szkole, opiekunka cały czas mną się zajmowała i dbała o to, abym się włączyła do środowiska słyszących. A po miesiącu miałam przeprowadzoną operację wszczepienia implantu ślimakowego, o czym wspomnę później. Po roku byłam już w pierwszej klasie, gdzie było mi ciężiej, ponieważ miałam ogromne zaległości w poznawaniu świata, musiałam szybko gonić za rówieśnikami. Bardzo niewiele korzystałam z zajęć lekcyjnych z klasą, przepisywałam jedynie z tablicy. Prawdziwa nauka zaczęła się w domu, wszystkiego od nowa musiałam się nauczyć, przy lekcjach stałe siedziała moja mama. Zdarzało się, że uczyłam się po nocach, bywało, że coraz wolniej, coraz dłużej się uczyłam. Nagle szkoła stała się całym moim życiem, w głowie miałam myśli, co trzeba zrobić, co było

zadane. Zaczęło już brakować sobót i niedziel, nie odpoczywałam należycie po szkole, pamiętam, że cierpiałam katusze, gdy spoglądałam w okno jak inne dzieci bawią się radośnie, a ja musiałam się uczyć. I tak miałam przez dwa lata. Dopiero w trzeciej klasie był pierwszy rezultat, coraz lepiej rozumiałam, nieraz potrafiłam sama siadać do lekcji. Byłam zwolniona jedynie z muzyki. W czwartej klasie przyznano mi indywidualny tok zajęć i chodziłam na zajęcia z matematyki, polskiego, biologii czy historii. Moja mama pisała mi streszczenia z każdego przedmiotu i z tych streszczeń się uczyłam, nie potrafiłam z książek korzystać, ponieważ co trzecie, czwarte słowo było mi nieznane. Mimo mojej trudności w nauce, miałam bardzo dobre oceny. Przyznaję się, że wtedy nauka sprawiała mi przyjemność, coraz więcej się dowiadywałam, rozszerzałam swoją wiedzę. Długo nie mogłam zrozumieć, dlaczego moje koleżanki z klasy uczyły się w ostatniej chwili, czyli w przeddzień przed szkołą i świetnie umiały, a ja potrzebowałam więcej czasu. Wtedy wmawiałam sobie, że to nie z powodu mojego niedosłuchu, lecz nie umiałam bardziej się skupić na nauce. Ten czas traktowałam jako wyścig. Żeby jak najszybciej się nauczyć i mieć wolne. Ale i tak kończyło się to późnymi wieczorami. W weekendy miałam zrobiony plan przez siebie, pierwszego dnia uczyłam się regularnie danego przedmiotu i co godzinę lub dwie godziny zmieniałam przedmioty. A drugi dzień poświęcałam na powtórzenie. Ot, tak wyglądało moje życie w szkole podstawowej.

Gimnazjum

Gdy weszłam do gimnazjum jako pierwszy rocznik, nie miałam stresu, bo to była ta sama szkoła, ta sama klasa, ta sama wychowawczyni. Zmienili się tylko nauczyciele, z nauką już nie miałam problemów, największym problemem był język polski, wciąż musiałam nadrabiać zaległości. W międzyczasie uczęszczałam na kółko techniczno-artystyczne, gdzie byłam bardzo dokładna, skupiałam się tylko na swojej pracy. Dzięki temu zdobyłam dwukrotnie I miejsce na Wystawie Twórczości Technicznej. Nauczyciel od plastyki wpajał mi chęć do rysowania, mogę powiedzieć, że to był najsurowszy nauczyciel, jakiego ja znałam. Oceniał moje rysunki, powtarzał, że mam zdolność manualną, sporo czasu dla mnie się poświęcił. Więc wolne chwile spędzałam na rysowaniu i czytaniu. Pokochałam książki, potrafiłam jednego dnia przeczytać 200-stronicową książkę

i im właśnie zawdzięczam coraz lepiej rozwinięty język polski. Mogę powiedzieć, że jeśli chodzi o edukację naukową byłam już na poziomie, jak moja klasa.

Liceum ogólnokształcące

Muszę się przyznać, że to była dla mnie najtrudniejsza decyzja, już od dawna myślałam nad moją przyszłością. Wtedy pierwsza myśl, jaka mi przyszła do głowy, to była szkoła w Warszawie lub w Lublińcu. Ale nie byłam pewna, czy postępuję słusznie, czy to właściwa droga. W ogóle nie myślałam o tym, abym dalej uczęszczała do powszechnego liceum. Chyba za bardzo się bałam, myślałam, że w średniej szkole będzie o wiele ciężej niż w dotychczasowych szkołach. Gdzieś w wakacje, przed ostatnią klasą w gimnazjum wyjechałam na kolonie z małą grupą niesłyszających ze szkoły w Lublińcu. Tam miałam okazję poznać ich prawdziwe życie. Wtedy już umiałam rozmawiać na migi, dowiadywałam się od nich, że trzeba spać w internacie, jest się oderwanym od rodziny, zobaczyłam, jaki jest ich język polski, był całkowicie nieprzekształcony, niegramatycznie pisali, nie umieli mówić. Chyba właśnie tego się przestraszyłam, że jeśli pójdę do specjalnej szkoły, to przestanę mówić, zapomnę języka polskiego, którego nauka kosztowała mnie bardzo dużo wysiłku. Nie wyobrażałam sobie, że mogłabym być daleko od rodzinnego miasta, że będę tak mało przebywać w domu. Wróciłam z wakacji zdecydowana na szkołę masową. I tak tej decyzji nie zmieniałam przez rok...

Dostałam się do wymarzonej szkoły za pierwszym podejściem, mimo że nie zdawałam egzaminów wstępnych do szkoły średniej. Było to jedno z najlepszych liceów. Miałam świadomość, że będzie mi ciężko. Początkowo dobrze sobie radziłam w nauce, były to powtórzenia materiałów, których ja się nauczyłam w gimnazjum, później program był coraz trudniejszy, a ja coraz bardziej borykałam się z tymi problemami. Wśród nauczycieli nie czułam komfortu. Nauczyciele bardzo często zapominali, odwracali się tyłem do mnie, niewiele rozumiałam na lekcjach indywidualnych, przez to trochę opuściłam się w nauce. Może, dlatego, że zaczęły się problemy emocjonalne, z którymi ja już sobie nie radziłam, mówię o jakiejś blokadzie psychicznej, o czym wspomnę później. Mimo mojego zaniedbania z nauką, nie miałam problemów z uczeniem się. Czasem dostawałam piątki, a czasem dwójki. Dla mnie ten problem był tak

„powszechny”, jak u pozostałych uczniów. Gdy zbliżała się matura, ja wtedy nie wierzyłam w siebie, chciałam przesunąć maturę na przyszły rok i powtarzać klasę. Na szczęście pani dyrektor wybiła mi to z głowy, a grono pedagogiczne mnie dowartościowało i nakłoniło mnie do zdawania matury. Po ostrym wkuwaniu zdałam bez problemu maturę i skończyłam szkołę z dobrą średnią ocen.

Studia

Już wspomniałam, że jestem studentką trzeciego roku. Dostałam się także za pierwszym razem. Zanim złożyłam papiery na studia, miałam duże wątpliwości, czy rzeczywiście dam sobie radę, jak sobie poradzę w zupełnie innym środowisku, z dala od rodziny. Wtedy postawiłam wszystko na jedną kartę. Powiedziałam sobie: spróbuję, a zobaczę, co się wydarzy. Wybrałam się na studia chyba bardziej z chęci sprawdzenia samej siebie niż ze względu na tradycję studiowania. Studia miały być formą rehabilitacji, początkiem bardziej samodzielnego życia. Wybrałam taką uczelnię, bo akurat interesowała mnie pedagogika, a poza tym dlatego, że tam na studia chodziło kilku studentów niesłyszących. Prawdę mówiąc, na początku studiowania przeżywałam straszny stres, bałam się własnej samodzielności, nie wierzyłam we własne możliwości. Pragnęłam wrócić do swojego domu, w którym będzie ktoś, kto pomoże za mnie załatwiać sprawy. Jednak szybko ta niepewność mi zniknęła i zaczęłam żyć tak, jak inni studenci. Na uczelni nie zawsze była taka sielanka, sama musiałam się uporać ze swoimi specyficznymi problemami. Na szczęście wykładowcy byli wyrozumiali dla mnie, ale nigdy mnie nie traktowali ulgowo, co mnie cieszyło, bo chciałam, żeby ludzie uznali mnie za normalnego członka w społeczeństwie, a nie za kalekę skrzywdzoną przez los. Moim jedynym błędem było to, że powinnam była od razu na początku nauki powiedzieć wykładowcom o swoich problemach ze słuchem. Bywało, że wykładowcy zwracali mi nieraz uwagę, że za mało przychodzę na zajęcia; mimo, że przychodziłam na wszystkie zajęcia, musiałam się tłumaczyć, że nie usłyszałam, jak było czytane moje nazwisko. Czasem też byłam brana za osobę, która nie uważa i nie traktuje zajęć poważnie, a to dlatego, że nie zauważyłam jak wykładowca mnie wybrał do odpowiedzi na pytania. Radziłam sobie na różny sposób: poświęcałam więcej

czasu na czytanie książek w bibliotece, dostałam dużo gotowych notatek od mojej współlokatorki, która była o rok wyżej niż ja, ale miałyśmy tę samą specjalność, więc mogę to nazwać dużym szczęściem. Moim największym problemem jest zdobycie dobrych notatek, gdyż bez nich bardzo trudno było mi zaliczyć sesję. Dziś, na drugim roku jest mi łatwiej, ponieważ już nie jest mi to obce. Nauczyłam się samodzielności, nauczyłam się pytać, prosić o pomoc. Nie zawsze spotykam się z życzliwością wykładowców, ale nauczyłam się bronić własnego zdania, wybrnąć z każdych kłopotów. Dzięki studiom uwierzyłam, że wszelkie bariery są do pokonania, jeśli się tego bardzo chce.

Język migowy

Już opowiedziałam o swojej edukacji szkolnej i o swoim towarzystwie, a teraz chciałabym opowiedzieć o języku migowym, dlaczego tym się zainteresowałam, skoro obracałam się wokół słyszących? Kiedy ja zaczęłam interesować się językiem migowym? Myślę, że w wieku około 12 lat język migowy mnie zaintrygował. Początkowo w ukryciu przed Mamą zaczęłam się uczyć alfabetu palcowego (palcówki). Używałam także gestów. Mama w dalszym ciągu była przeciwna językowi migowemu. Poczulałam się bardzo samotna i odczuwałam wielką potrzebę, aby się spotykać z ludźmi, a kontakty ze słyszącymi sprawiały mi wiele trudności i przykrości. Bardzo chciałam poznać ludzi podobnych do mnie z takimi problemami, jak moje. Oznajmiłam mamie, że chcę zacząć się spotykać z głuchymi, chcę zobaczyć, jak oni żyją w swoim świecie. Mama nie widziała w tym nic złego, nawet się cieszyła, że mam takie zmienione podejście do nich. Wcześniej w ogóle nie chciałam się z nimi kontaktować, wolałam towarzystwo tylko słyszących. Trochę się tego bałam, co by na to powiedziała, gdybym zaczęła migać. Mama przyznała mi rację i stwierdziła, że to już jest dobra pora, abym mogła się uczyć migać. Najlepsza pora była wtedy, gdy miałam już dobrze rozwiniętą mowę, więc mama się nie obawiała, że kiedykolwiek przestanę mówić, że wolę migać niż mówić. I tak mama mi pomogła pożyczyć słownik języka migowego i z niego korzystałam. Wtedy myślałam, że taki język, którego ja się uczę, jest uniwersalny. Przychodził do mnie znajomy ze szkoły z Instytutu Głuchoniemych w Warszawie, razem się uczyliśmy przez kilka miesięcy. Moim wielkim zaskoczeniem było to, że on zupełnie inaczej migał określone znaki niż

pokazywał obraz w słowniku. Najbardziej zwracałam uwagę na mimikę twarzy, elastyczność rąk i szybki ruch. On mnie wprowadził do środowiska głuchych i zaczęłam chodzić do klubu PZG. Zobaczyłam, jak łatwo mogłam zawierać znajomości. Po dwóch latach miałam duże grono znajomych niesłyszących z różnych miast. Dzięki językowi migowemu zaakceptowałam ich język polski. W trakcie moich studiów zaczęłam przychodzić z ciekawości na zajęcia Polskiego Języka Migowego (PJM) prowadzone przez dr. Piotra Tomaszewskiego i przy okazji chciałam jeszcze udoskonalić ten język. I tam zrozumiałam, że do tej pory używałam Systemu Językowo-Migowego (SJM) i jaka jest różnica między SJM a PJM. Już rok uczę się PJM. Mogę o sobie powiedzieć, że jestem osobą dwujęzyczną.

Implant ślimakowy — co to jest

- elektroniczna proteza, która ma zastąpić nieczynne komórki zmysłowe w uchu wewnętrznym;
- umożliwia bezpośrednią stymulację elektryczną zakończeń włókien nerwowych w celu wywołania wrażeń słuchowych.

Kryteria implantowania

Kryteria zastosowania implantów:

- obustronna całkowita utrata słuchu;
- obustronny głęboki niedosłuch;
- klasyczne aparaty słuchowe nie powodują poprawy słyszenia;
- brak innych poważnych problemów zdrowotnych;
- gotowość do wzięcia udziału w długotrwałym treningu słuchowym.

Budowa implantu ślimakowego:

Implant ślimakowy składa się z części wewnętrznej i zewnętrznej.

Części zewnętrzne implantu — procesor mowy, mikrofon, nadajnik — noszone przez użytkownika.

Części wewnętrzne implantu — wszczepiane są chirurgicznie:

- odbiornik/stymulator — w kość za uchem;
- elektroda — do wnętrza ślimaka.

Połączenie części implantu:

- drogą radiową (wszczepiany odbiornik i zewnętrzny nadajnik) — najczęściej stosowane;
- poprzez wszczępienie złącza (brak nadajnika i odbiornika).

Funkcje systemu implantu:

- mikrofon — zbiera dźwięki z otoczenia;
- procesor mowy — wybiera i koduje dźwięki najbardziej użyteczne w rozumieniu mowy;
- nadajnik — przekazuje zakodowane sygnały do odbiornika;
- odbiornik/stymulator — dekoduje sygnały elektryczne i przekazuje je do elektrod;
- elektroda — przekazuje sygnały elektryczne do zachowanych włókien.



Rys. 1. Procesor mowy



Rys. 2. Procesor mowy

Działanie implantu ślimakowego

Etapy Rehabilitacji

Pierwszym etapem rehabilitacji będzie wykrywanie dźwięków (dotyczy to zarówno dźwięków z otoczenia, jak i dźwięków mowy). Najłatwiej sprawdzisz, co słyszy Twoje dziecko, wykorzystując już znaną Ci zabawkę na sygnał.

Następny etap to różnicowanie, czyli zauważanie podobieństw i różnic między bodźcami słuchowymi (przede wszystkim dźwiękami mowy).

Trzecim etapem jest umiejętność rozpoznawania powtórzenia, pokazania lub napisania usłyszanych dźwięków mowy.

Ostatni etap to rozumienie.

O sobie

W listopadzie 1992 r. miałam przeprowadzoną operację wszczepienia implantu ślimakowego. Moja matka po długim wahaniu przekonała mnie. Po założeniu procesora mowy przeżyłam mały szok, byłam zaskoczona tym, co ja słyszę, cieszyłam się, że coś słyszę. Odgadywałam odgłosy z otoczenia, niektóre nawet mnie straszyły (jak ostre hamowanie samochodów, głośny szelest reklamówki). Słyszałam dosłownie wszystko, lecz mowy nie rozumiałam. Zrezygnowałam od razu z aparatu słuchowego, bo stwierdziłam, że po co on mi jest, skoro nic nie słyszałam. Zawsze chętnie nosiłam implant i on był dla mnie

najważniejszą rzeczą, jaką posiadałam. Bez implantu nie czułam się bezpiecznie, lecz nieswojo. Cieszyło mnie to, że mogłam sama pilnować, gdy ktoś puka, czy gotuje się woda. Nawet pies przestał mnie potrzebować, gdyż wtedy przed operacją był zastępstwem mojego słuchu. Jak wspomniałam, że przed wszczepieniem bardzo mało rozumiałam, co się mówiło do mnie, a rok po wszczepieniu stały się widoczne efekty. Chciałabym Państwu pokazać krótki film, jak rozumiałam rok przed implantem, a jak wyglądały efekty rok po rehabilitacji. Oto jest właśnie dowód, że implant pomógł mi w rozwoju i rozumieniu mowy. Chciałabym też Państwu powiedzieć, że dwa lata temu miałam przeprowadzoną następną operację, wszczepiono mi nowszy, wielokanałowy implant (do tej pory miałam jednokanałowy) i zdecydowanie dużo lepiej słyszę, łatwiej jest mi odbierać na drodze dźwiękowej. Tu chcę powiedzieć, że przez 3 miesiące nic nie słyszałam, odrzucałam aparaty słuchowe (cyfrowe; pożyczone od znajomych), czułam się zagubiona, coraz gorzej mówiłam, ponieważ już nie miałam kontroli nad wymową, zaczęłam bardzo „wysoko” mówić, nie miałam żadnej kontroli, czy dobrze, poprawnie mówiłam. Czułam też „izolację”, bo już nie wiedziałam, kto co przed chwilą powiedział. Czułam się tak, jakbym była wśród cudzoziemców, zdana tylko na siebie. I przez to coraz częściej unikałam rozmów, aby nie doznać nieprzyjemnych sytuacji. Można by powiedzieć, że nie potrafiłam funkcjonować normalnie... Chcę więc nadmienić, że implant bardzo mi pomógł w życiu codziennym, lecz my wszyscy wiemy, że sama operacja nie przywróci nam prawidłowego słuchu ani implant nie zastąpi rehabilitacji. Swoją procesor mowy traktuję jako normalny sprzęt, jak aparat słuchowy, bo przecież implant to też aparat słuchowy, tylko że jest to bardziej skomplikowane urządzenie. Potwierdzam, że nie jest to słuch fizjologiczny, ale do niego zbliżony. Tak naprawdę to nie wiem i nigdy się nie dowiem, jak to się słyszy u osób zdrowych.

Moje towarzystwa

Od samego początku miałam kontakty tylko z osobami słyszącymi, byłam w masowym przedszkolu, bawiłam się razem z nimi, w szkole też miałam niezłe relacje z nimi, słyszący przychodzili do mnie, aby wyjść ze mną na dwór. Byłam dzieckiem odważnym, spokojnym, nie wstydziłam się mówić; wtedy wydawało

mi się to takie normalne, miałam przyjaciółkę z jednej ławki. Kiedy dużo czasu zabierała mi nauka, dzieci przestały przychodzić, ale w szkole chętnie trzymały mnie za rączkę, nawet kilkoro dzieci walczyło o miejsce w ławce ze mną, w ciągu całego jednego roku zamieniałam się z koleżankami; chętnie się mną opiekowały, na przerwach czasem się zdarzało, że koleżanki były przy mnie, by nic mi się nie stało. Były przewodnikami po świecie słyszących. Dopiero w ostatniej klasie szkoły podstawowej zaczęło się coś psuć między mną a klasą; wtedy wkroczyliśmy w dojrzewanie. Myślałam, że to tylko chwilowo i zaraz im przejdzie. Niezbyt tym się przejmowałam, ponieważ miałam towarzystwo z podwórka i często z nimi wychodziłam na spacer. Potem z niewiadomych przyczyn koleżanki nagle przestały do mnie przychodzić, moja przyjaciółka, z którą siedziałam w jednej ławce, zostawiła mnie i znalazła inne towarzystwo (dziś mogę powiedzieć, że była zmęczona moją rozmową). W gimnazjum już byłam całkiem izolowana od klasy, bardzo mocno przeżywałam, wtedy moja Mama zachęciła mnie do chodzenia do PZG na zajęcia logopedyczne. I tak zaczęłam tam chodzić, bardzo szybko się zaprzyjaźniłam z rówieśnikami słabo-słyszącymi, używającymi tylko języka oralnego, bardzo lubiłam tam przychodzić, gdyż to były moje jedyne kontakty, lecz brakowało mi takich „intymnych” rozmów, gdzie można było swobodnie sobie porozmawiać. W szkole mała grupa chłopców zaczęła mi złośliwie dokuczać. Nie dawali mi spokoju, korzystali z każdej okazji, aby mnie wyprowadzić z równowagi i przyczyniło się do tego, że uciekałam od klasy. Miałam wielki żal do klasy o to, że tylko biernie temu się przypatrywała i nikt nie próbował stanąć w mojej obronie. Nie chciałam się skarżyć, nikomu nic nie mówiłam. Każdy wiedział o tym, że jestem sama, ale nikt nie wiedział, jak bardzo ucierpiałam z powodu samotności. Moje oczekiwania w stosunku do klasy narastały, mój „świat wśród znajomych” bardzo się skurczył. Tygodniami klasa się nie odzywała do mnie ani słowem, a ja coraz częściej rozmawiałam ze swoim przyjacielem, którego stworzyłam w wyobraźni. Potrafiłam godzinami z „nim” rozmawiać, miałam obraz tej osoby przed oczami. Nawet nauczyłam się mówić do Mamy, że idę się spotkać z moim kolegą i nie było mnie przez kilka godzin. Wtedy, niezależnie od pogody, przychodziłam do lasu, miałam tam swój ulubiony zakątek, ceniłam ciszę i spokój, gdzie nie było nikogo. I całą złość, swoje żale wylewałam na drzewa, później zapisywałam w pamiętniku. Uważałam, że przez głuchotę mam zmarnowane życie. Po wielu odwiedzinach

tęgo zakątku powoli zaczęłam się godzić ze swoją innością. Pod koniec gimnazjum nadal nie było poprawy ze strony klasy; zaczęłam się kolegować z niedosłyszającą, o rok młodszą koleżanką. Po miesiącu byliśmy serdecznymi przyjaciółkami. Na całym świecie tylko ją miałam. Kończyłam gimnazjum z wielką nadzieją, że w liceum znajdę parę koleżanek. Już w pierwszym dniu odniosłam wrażenie, że klasa jest nastawiona całkiem przyjaźnie. Pamiętam, kiedy się przedstawiłam jako osoba niesłyszająca, nikt nie reagował, wszyscy uznali to za normalną sprawę. Mogłam wreszcie od nowa budować przyjaźń. Sama klasa napominała nauczycieli, aby mówili do mnie wyraźniej i wolniej. Klasa pilnowała, abym nie była sama, nikt się mnie nie bał. Byłam wniebowzięta. Może wtedy mi się wydawało, że się nie boję nowej znajomości, ale czułam się jakoś zestresowana. Starałam się to ukryć i sobie wmawiać, że jest dobrze, że nie mam żadnych kłopotów. Zaczęły się problemy z wymową, zaczęłam się jąkać, nie potrafiłam wydobyć z siebie głosu. Przeżywałam coraz większy stres, na przykład nie miałam odwagi, aby zapukać do sekretariatu i poprosić o jakieś zaświadczenia. Zawsze takie sprawy oddawałam koleżankom, aby za mnie załatwiały. Nie wiedziałam, co się dzieje ze mną. Martwiłam się tym, czy ja dobrze mówię, czy oni będą mnie dobrze rozumieli. Zobaczyłam też, że nie umiem rozmawiać, nie wiedziałam jak zacząć rozmowę ze słyszącymi. Myślałam, że żeby rozmawiać wystarczy mieć rozwiniętą mowę, a (nie chciałabym się przechwalać) już śpiewająco mówiłam. Przekonałam się jednak, że za mało wiem, co się dzieje na świecie, aby rozwinąć jakikolwiek temat. Prawie zawsze miałam wrażenie, że każde moje słowa, zdanie czy nawet poglądy na spotykane przez nas sytuacje są odbierane jako głupia treść. I nastąpił przełom, przeżywałam kryzys swojej osobowości. Dlaczego? Gdyż w tym czasie zaczęłam się spotykać z trzema dziewczynami, z którymi do dziś żyję w przyjaźni. Utworzyłyśmy razem paczkę przyjaciół. Wtedy odkrywałam siebie, jaka ja jestem wśród słyszących, a jaka wśród głuchych. Z przerażeniem stwierdziłam, że wśród głuchych jestem bardziej sobą, zobaczyłam siebie jako zwariowaną, rozgadaną, odważną dziewczynę. Zobaczyłam, że tylko do nich nie boję się mówić. Zabolało mnie, że nigdy taka nie byłam do tej pory. Zawsze byłam uważana za szarą myszkę, nijaką, cichą, zbyt poważną jak na swój wiek koleżankę. Odkrywałam siebie, zaczęłam lepiej siebie poznawać. Zaczęłam rozumieć, że zawsze będę inna wśród słyszących. Nie potrafiłam jednak z tym się pogodzić.

Zawsze chciałam, aby we mnie zobaczyli normalnego człowieka, który ma mały problem ze słuchem. Tak chciałam, aby rozumieli moją mowę, lubili mnie bez względu na słuch. Poczułam się, jakbym właśnie przegrała, że nie uda mi się przekonać świata do siebie. Teraz wcale się nie dziwię, bo kto mógłby polubić taką osobę jak ja, która bardzo mało mówi? Podkreślam, że to nie wynikało z mojej winy, po prostu nie umiałam być sobą, mogę powiedzieć, że mnie traktowano tak, jakbym była osobą głuchoniemą, a nie jest to prawda, gdyż nauczyłam się mówić. A to mnie kosztowało wiele stresu, bardzo dużo wysiłku, aby móc swobodnie porozmawiać... Być może, że rozmawiając ze słyszącymi mniej wyraźnie mówię, co wynika z braku pewności siebie. Zauważyłam, że przy głuchych mam zupełnie czysty głos i naprawdę nieźle mówię. Im częściej się spotykałam z głuchymi, tym trudniej było mi się odnaleźć wśród słyszących, przy których czułam się tak, jakbym była cudzoziemką, która mówi obcym językiem. Od tego zaczęły się moje wagary i zaległości w nauce, nie umiałam pokonać lęku, aby po prostu wejść do szkoły i niczym się nie przejmować, ciągle do mnie wracało wspomnienie z gimnazjum i tego jak jestem nastawiona w stosunku do klasy. Unikałam jak ognia tego, aby nie musieć tak się wysilać, aby wydobyć głos. W drugiej klasie kilka razy stałam w gabinecie dyrektora z prośbą o wypisanie mnie z masowej szkoły i że chcę się przenieść do szkoły dla niesłyszących. Dyrektorka nie popierała mojej decyzji, twierdząc, że skoro tak dużo przesłam, to wytrzymam jeszcze rok. Szkoda byłoby zmarnować tyle czasu, który spędziłam w liceum. Więc zostałam, odsunęłam się od klasy i zaczęłam się spotykać z głuchymi. Gdyby nie głusi, nie dotrwałabym do ukończenia szkoły. Maturalna klasa to był dla mnie najtrudniejszy okres. Zadałam sobie pytanie, do jakiego świata ja należę, czy wolę mówić czy migać, czy warto porzucić to wszystko, czego do tej pory się nauczyłam i pójść inną drogą, tj. zacząć się spotykać tylko z głuchymi. To pytanie, na które ja nie umiałam sama odpowiedzieć. Pewnego dnia w szkole koleżanka słyszająca, która miała wadę serca, nalegała, abym jej powiedziała, co mi jest. Nie było okazji, abym z nią sobie poplotkowała, była dla mnie jak obca osoba. Jednak zdecydowałam się przełamać i zwierzyłam się jej i mówiłam o tych pytaniach. To miały być retoryczne pytania. Odpowiedziała mi jednak: „No cóż, rzeczywiście bardzo dużo tych trudności pokonałaś w życiu i bardzo szkoda byłoby, gdybyś to wszystko porzuciła. Jeśli Ty nie możesz się zdecydować, w którym świecie chcesz

żyć, zacznij uczyć się żyć w dwóch światach. Mówisz, bo Mama Cię nauczyła, migasz, bo taka jest Twoja natura, nie porzucaj tego wszystkiego. W szkole, teraz, Ty mówisz, ale po szkole przecież możesz się umówić z jakimś kolegą i będziesz mogła się poczuć sobą. Nikt w jakimś społeczeństwie nie jest zawsze sobą i pamiętaj o tym, że świat wśród słyszących jest dla Ciebie, kiedy chodzisz do pracy, kiedy rozmawiasz zawodowo, wykonujesz zadania zalecane przez szefa i nie ma miejsca na osobiste sprawy. A poza tym poczułaś się mówiąc o tym tak, jakby to teraz do Ciebie dotarło, że Ty nie słyszysz”. Zaskoczyła mnie jej odpowiedź i bardzo długo nad tym myślałam. Tę odpowiedź do dziś mam zapisaną w pamięci. Kiedy się dostałam na studia, już miałam obszerne kontakty z osobami z wadą słuchu, ponieważ we wcześniejszym czasie zdążyłam się zapoznać z tymi mieszkającymi w Warszawie lub uczęszczającymi do szkół specjalnych na Łucką czy na PTK. A to dzięki częstym wyjazdom do stolicy na badania słuchu w Instytucie Fizjologii i Patologii Słuchu, także turnusom rehabilitacyjnym, gdzie poznałam ludzi z tych szkół, które już wymieniałam i stowarzyszeniem „Echo”. Przyznaję, że wtedy nagle się przeniostałam do świata głuchych i zaczęłam się obracać wokół nich. Nie chciałam już dalej szukać kontaktów ze studentami ze swojej uczelni. Byłam zbyt „zmęczona”, potrzebowałam odpoczynku i tak jest do dziś. Lecz dziś jest zupełnie inaczej niż na początku studiów. Co to znaczy?

Podsumowanie

Chciałabym to wszystko podsumować, jak już wszystko wcześniej powiedziałam, o tym, jak wyglądały moje towarzystwa. Chciałabym powiedzieć, że połowę życia spędziłam wśród ludzi słyszących, ludzi mających problemy ze słuchem wtedy znałam mało i mało miałam do czynienia z nimi. Dopiero potem zaczęłam nawiązywać kontakt z niesłyszącymi, gdy uzmysłowiłam sobie, że zostałam „banowana” ze świata słyszących, kiedy ostatecznie zrozumiałam, że jest ten MUR, że oni nie uznają i nie potraktują mnie jak równego sobie, po prostu już nie chciałam zabiegać o kontakty z otoczeniem „zewnętrznym”, zabrakło mi sił, aby udowadniać całemu światu, że nie jestem „inna”. Już w liceum i na studiach nikt nie miał do mnie „dostępu”, tj. nie pozwalałam się nikomu zapoznać, może byłam z charakteru człowiekiem skrajnie introwertycznym, czy

to niedosłuch mnie tak ukształtował, w każdym razie teraz działa to jak sprzężenie zwrotne. Chciałam być w tym samym świecie podobnych do mnie, początkowo spotykałam się ze słabosłyszającymi, gdzie nosili aparaty słuchowe i mieli poczucie wyższości nade mną, bo miałam implant, bo gorzej mówiłam, bo miałam mniejszy zasób słownictwa. Mimo to próbowałam nadal wejść w to środowisko i po jakimś czasie odnalazłam w tej grupie osoby i z nimi nawiązywałam bliskie, przyjacielskie znajomości (w tym 3 dziewczyny, o których już wspomniałam). Kiedy te spotkania przestały mi już wystarczać, zaczęłam chodzić do klubu PZG, aby poznać świat Głuchych. Właściwie nie miałam problemów z dogadywaniem się (wtedy używałam SJM, a oni PJM, gdy czegoś nie rozumiałam, to starali się mówić). Nie czułam właśnie tego muru, może to ja tego nie zauważyłam, może nie chciałam tego widzieć. A może rzeczywiście tego muru nie było? Ale teraz już zupełnie inaczej to widzę, zdobyłam bogate doświadczenia, dowiadywałam się bardzo dużo. Zauważyłam, że im głośniej mówi się o kulturze Głuchych, tym częściej się mówi o dyskryminacji osób zaimplantowanych. Obecnie Głusi, a także słabosłyszający uważają, że my powinniśmy się zaliczać do świata słyszących, że jesteśmy głusi medycznie. W sumie ja się z tym zgadzam, że implant jest po to, żeby słyszeć dźwięki. Ale to wcale nie znaczy, że po wszczepieniu implantu ślimakowego już staliśmy się osobami słyszącymi. Nadal jesteśmy osobami z wadą słuchu, tyle tylko, że używamy zupełnie innego sprzętu, który jest wciąż mało akceptowany w świecie Głuchych. Dla mnie jest przykre to, że w świecie Głuchych potocznie się mówi, że są osoby Głuche, migające i osoby słabosłyszające mówiące, omijając zupełnie osoby zaimplantowane. Często słyszę, że implantowiec to nie człowiek, niby robot. A zatem ja mam pytanie: do jakiego świata ja należę, nie mówiąc o świecie słyszących? Zgadza się, że w niektórych sytuacjach jestem osobą niedosłyszającą, kiedy tylko mówię, a w niektórych okolicznościach jestem uznana za osobę głuchą, ale nie kulturowo(!), bo tylko migam. Ale do jakiego świata ja naprawdę należę? Czy można zaliczyć mnie do osób słabosłyszających, gdzie większość z nich jest tylko za aparatami słuchowymi? Często słyszę różnego typu pytania takie jak: „implant Ci pomaga?”, „w ogóle słyszysz w implancie?” czy „rozumiasz przez komórkę?” Ja znam swoją prawdę i dzielę się nią ze wszystkimi, odpowiadam na te pytania, że CI mi pomaga, chciałabym dalej potwierdzać, jak bardzo mi pomaga implant, dzięki implantom nauczyłam się wyjaśniać, dlaczego

nie mogę rozmawiać przez telefon. Ale żaden z moich argumentów nie pomaga przekonać, że implant to była moja jedyna szansa. Czasem sama się dziwię, dlaczego nikt nie pyta mnie, czy słyszę „s” czy „sz”, czy może szelest papieru? Nie dlatego, że chcę aby wszyscy mieli implant, zapewne są osoby głuche, które sobie radzą lepiej od nas. My, niestety, potrzebujemy wspomagania, jakim jest słuch i właśnie bardzo chciałabym, aby Państwo zrozumieli, dlaczego my dokonaliśmy takiego wyboru. Zaś niektórzy głusi mają silnie zakorzenioną potrzebę manifestowania swojej wady. Pokazania, że to nie jest wada. Akurat ja i moi znajomi, z którymi się kontaktuję, ze swoją wadą się nie godzą. Chciałabym także powiedzieć w imieniu moich dwóch przyjaciół, którzy mają CI, jedna z tych osób wybrała drogę, która jest jej przeznaczona, czyli chce być ze słyszącymi i funkcjonować normalnie, jednakże zdradziła, że bardzo chciałaby poznać Głuchych i nauczyć się PJM, jednakże Głusi stawiają przed nią mur, ponieważ jest osobą niedosłyszającą i żaden język migowy nie jest jej potrzebny. Ta osoba jednego nie może zrozumieć, dlaczego im tak bardzo przeszkadza, że ma CI... i dlaczego ma nie być szczęśliwą, jeśli się dobrze czuje wśród słyszących, dlaczego miałaby robić to, co inni by sobie życzyli. A druga osoba (nachalnie poprosiła mnie o anonimowość) powiedziała, że jak zdecydowała się na wszczep, to wszyscy jej znajomi bardzo się od niej odsunęli, przyznała się, że cały czas musi toczyć (jak to ona sama określiła) „wojnę” o tożsamość, od około dwóch lat czuje się bardzo samotna, powiedziała także, że zdecydowała się na tę operację dlatego, że wcześniej dobrze słyszała w aparatach słuchowych, jednak z czasem stopniowo jej słuch się pogarszał i ona sama przyzwyczajona do takiego trybu życia nie potrafiła sobie wyobrazić, jak będzie żyć w zupełnej ciszy... oto jej powód na zdecydowanie się na wszczepienie. Nie może się z tym pogodzić, że wcześniej nosiła aparaty i była całkiem akceptowana przez otoczenie niesłyszących, a teraz jest inaczej, nie tak sobie wyobrażała... itd. Przedstawione dwie historie brzmią smutno i to bardzo przykra sprawa. Na koniec mojego wykładu chciałabym Państwu przekazać, abyśmy na wszelkie informacje byli otwarci, tak jak ja na PJM, aby słowa „implant” nie traktowali jako temat tabu.

Jestem jak gdyby pomiędzy dwoma murami, odgradzającymi mnie od społeczności słyszących i od ludzi zupełnie głuchych, po prostu słyszący traktują mnie jak głuchą, a głusi jako kogoś ze świata słyszących. Jak wspomniałam o murze w stosunku do słyszących i chcąc podać przykład o moim punkcie

widzenia, jaki ja do tej pory miałam i teraz ja stwierdzam, że był on bardzo błędny, że ja nie miałam racji, a o co w tym chodzi? Chodziło wtedy, że w głowie miałam takie myśli, że to oni nie chcą ze mną się kontaktować, że nie akceptują mojej głuchoty, a także, że trudno im jest sobie ot tak pogadać ze mną. A jak to się stało, że tak nagle ja zrozumiałam? Otóż tak, podjęłam pracę (a to było na początku sierpnia) na tymczasowy okres i tam też się obracam wokół słyszących. Nagle zobaczyłam, jak ja mogę swobodnie sobie pogadać i się przekonałam, że właśnie w tej pracy nie mam stresu (!), który mi towarzyszył przez połowę mojego życia... Dopiero teraz zrozumiałam, co to znaczy mieć stres i niełatwo można z tym zwalczyć. Doszłam sama do wniosku, że sama sobie jestem winna, że tak się stało między nami w liceum czy na studiach. I jeszcze jedno, rozmawiałam z moimi byłymi koleżankami, nie po to, aby odnowić te relacje, nie tego już oczekiwałam, ale chciałam ich za to przeprosić i oni mi się przyznali, że bardzo chcieli ze mną się kolegować (bo podobno byłam osobą towarzyską i miałam różne pomysły na szalone zabawy) i bardzo żałują, że inaczej się potoczyło. Powiedzieli mi też, że to ja im stawiałam właśnie ten mur i dlatego ja od tej chwili już nie będę myślała źle o słyszących.

A o murze w stosunku do osób niesłyszących to szczerze się przyznaję, że jest jakby podwójny mur, bo nie tylko, że jestem osobą niedosłyszącą czy jestem osobą mówiącą, ale przede wszystkim, że jestem osobą zaimplantowaną. I proszę Państwa, pomóżcie Nam przebić właśnie ten „mur”.

European Union of the Deaf

Europejska Unia Głuchych jest organizacją, która reprezentuje interesy głuchych Europejczyków i broni ich praw do porozumiewania się językiem migowym.

Delegaci narodowych organizacji osób głuchych w granicach Wspólnoty Europejskiej postanowili 6 marca 1985 r. utworzyć europejską organizację głuchych.

Początkowo nosiła ona nazwę: European Community Regional Secretariat (Europejski Sekretariat Komunikacji Regionalnej), o skrócie ECRS.

Na Walnym Zgromadzeniu delegatów, które odbyło się 10 października 1994 r. ECRS zmienił swoją nazwę na European Union of the Deaf — Europejską Unię Głuchych.

Dwa lata później, na Walnym Zgromadzeniu, które odbyło się 14–15 października 1996 r. głusi delegaci uchwalili rezolucję wystąpienia do władz Belgii o uznanie EUD za pełnoprawną organizację.

Uznanie nastąpiło 17 maja 1997 r. prawomocnym aktem belgijskim, na mocy którego EUD stała się międzynarodową organizacją głuchych powołaną dla celów naukowych, społecznych, artystycznych i edukacyjnych.

EUD działa w oparciu o Statut. Na mocy tego Statutu funkcję kierowniczą w EUD pełni 5-osobowy Zarząd, wybierany co 4 lata w tajnym głosowaniu w czasie Walnego Zgromadzenia państw będących tzw. pełnymi członkami EUD.

W maju 2005 r. w Luksemburgu został ustanowiony Zarząd EUD. Przedstawiał się następująco:

Prezydent:	Helga Stevens (Belgia)
Wice-prezydent:	Adrien Pelletier (Francja)

Członkowie: Yannis Yallouros (Grecja)
 Kajetana Maciejska-Roczan (Polska)
 Berglind Stefansdottir (Islandia)

W końcu września 2007 roku nastąpiła poważna zmiana w składzie Zarządu. Helga Stevens złożyła oficjalną rezygnację z pełnienia funkcji prezydenta EUD. Rezygnacja została spowodowana wyższą koniecznością — pani Stevens została wybrana na senatora do parlamentu belgijskiego. Musiała złożyć rezygnację, gdyż obawiała się, że może nie podołać zwiększonym obowiązkom. Jako senator będzie miała duże możliwości działań na rzecz głuchych w Belgii i pośrednio również w Europie. Jest to ogromne osiągnięcie dla środowiska głuchych, nie tylko w Europie, ale również na całym świecie.

Prezydentem został pan Adrien Pelletier z Francji. Jest to osoba praktycznie głuchoniema, wywodząca się z rodziny niesłyszących od paru pokoleń. Nowy prezydent EUD zna jednak biegle w piśmie język angielski, co jest niezmiernie ważne dla osoby pełniącej tę odpowiedzialną i zaszczytną funkcję na szczeblu europejskim.

Zarząd pracuje wyłącznie społecznie. Posiada jednak 2 pracowników: kierownika biura (administratora) oraz sekretarza. Są oni wynagradzani z funduszu Komisji Europejskiej. Zatrudnianie osób na tych stanowiskach odbywa się na drodze konkursu i decydujący głos mają członkowie Zarządu EUD.

Obecny kierownik biura również jest osobą głuchą. Sekretarz jest pracownikiem słyszącym, ale biegle posługuje się językiem migowym. Pochodzi z rodziny osób głuchych.

Siedzibą Zarządu EUD jest Belgia. Jest to bardzo wygodne dla członków Zarządu z uwagi na centralne położenie w Europie i dobre połączenia komunikacyjne. Poprzednie biuro EUD mieściło się w Gent (Gandawa). Było to dość uciążliwe dla członków Zarządu z uwagi na konieczność dodatkowego dojazdu pociągiem. Od ubiegłego roku Komisja Europejska zaoferowała EUD nową siedzibę w centrum Brukseli.

Posiedzenia Zarządu EUD odbywają się zazwyczaj 2 razy w roku i są dwudniowe. Na zaproszenie Zarządu Głównego Polskiego Związku Głuchych jedno z takich posiedzeń odbyło się w dniach 28–29 stycznia 2006 r. w Warszawie w siedzibie Oddziału Mazowieckiego przy ul. Białostockiej 4. Dzięki temu nasza organizacja „zaistniała” w historii EUD i mamy już tam swój polski ślad

w postaci uchwał i dyrektyw podjętych w Warszawie. Było to bardzo ważne dla promocji Polskiego Związku Głuchych w Europie.

EUD prowadzi swoją stronę internetową pod adresem: www.eudnet.org. Niezależnie od tego EUD prowadzi również stronę info@eudnet.org, na której co miesiąc podawane są informacje dotyczące ważnych wydarzeń ze środowiska osób głuchych z Europy i świata.

Pełnym członkiem EUD może być z danego państwa tylko jedna organizacja. Polski Związek Głuchych jako jedyna organizacja w Polsce spełniał wymagane warunki przynależności do EUD.

Do EUD należą narodowe organizacje głuchych z 32 państw Europy. Raz w roku, zazwyczaj w maju, odbywa się Walne Zgromadzenie, w którym może uczestniczyć 2 przedstawiciele każdego państwa członkowskiego. Zjazdy odbywają się w kolejnych państwach pod konkretnym hasłem przewodnim.

W czasie tych zgromadzeń formułowane są wnioski i rezolucje dotyczące osób głuchych, które są następnie kierowane do Komisji Europejskiej. W ten sposób EUD może pośrednio wpływać na politykę europejską odnośnie osób niepełnosprawnych, w szczególności głuchych.

W ostatnich latach odbyły się następujące Walne Zgromadzenia:

2003 r. w Atenach pod hasłem „Genetyka i bioetyka”;

2004 r. w Dublinie pod hasłem „Przeciw dyskryminacji w zatrudnieniu”;

2005 r. w Luksemburgu pod hasłem „Jedność w różności”;

2006 r. w Wiedniu pod hasłem „Wieloraka dyskryminacja”;

2007 r. w Berlinie pod hasłem „Równe szanse dla wszystkich”.

Polski Związek Głuchych wystąpił do Zarządu EUD z ofertą zorganizowania Walnego Zgromadzenia również w naszym kraju.

EUD współpracuje z wieloma organizacjami europejskimi: Komisją Europejską, Radą Europy, Radą Niepełnosprawnych przy Parlamencie Europejskim, Światową Federacją Głuchych, Europejską Unią Młodych Głuchych, Europejskim Forum Osób Niepełnosprawnych i wieloma innymi organizacjami.

EUD opracowała plan strategiczny na najbliższe lata swojej działalności. Podstawowymi priorytetami, wokół których będzie koncentrować się działalność EUD są:

- przyspieszenie działań zmierzających do uznania języka migowego w państwach członkowskich UE;

- walka z dyskryminacją osób głuchych i języka migowego we wszystkich obszarach społecznych;
- rozszerzanie zasięgu EUD — zwiększenie liczby państw członkowskich;
- poprawa przepływu informacji między państwami — członkami EUD w celu wymiany doświadczeń i wzajemnego wspierania się w działalności na rzecz osób głuchych;
- wzmocnienie struktur organizacyjnych i roli EUD w reprezentowaniu interesów osób głuchych w Unii Europejskiej.

Duszpasterstwo niesłyszących w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej

Duszpasterstwo jest postrzegane często jako instytucja działająca w ramach hierarchicznych struktur Kościoła, np. Duszpasterstwo Akademickie Archidiecezji Łódzkiej, Duszpasterstwo Niepełnosprawnych Archidiecezji Łódzkiej, Duszpasterstwo Niesłyszących Archidiecezji Łódzkiej czy Duszpasterstwo Nauczycieli Archidiecezji Łódzkiej.

Słownikowe definicje duszpasterstwa wskazują na inny niż instytucjonalny charakter tego pojęcia, określając je po prostu jako „pracę duszpasterza”. Z kolei „duszpasterz” to specyficzne określenie kapłana kładące nacisk na jego powołanie, zwłaszcza głoszenie Ewangelii i upowszechnianie zasad wiary¹.

Dla potrzeb tego wystąpienia przyjmijmy, że duszpasterstwo to wspólnota ludzi połączonych nie tylko wyznawaną wiarą, ale także innymi specyficznymi więzami, np. wykonywanym zawodem czy sytuacją życiową, wspólną funkcjonującą w określonym środowisku. (Ten „środowiskowy” charakter duszpasterstw widać choćby w nazwie: „Duszpasterstwo Środowisk Twórczych Archidiecezji Łódzkiej”).

W tych wspólnotach możemy wyróżnić grupę wiernych o określonych uwarunkowaniach środowiskowych i potrzebach oraz duszpasterza, który realizuje swoje powołanie zaspokajając specyficzne potrzeby tej grupy.

Tworzenie różnorodnych duszpasterstw służy jak najlepszemu zaspokajaniu owych specyficznych potrzeb danej wspólnoty w jej naturalnym środowisku i umożliwieniu jej członkom brania jak najpełniejszego udziału w życiu Kościoła.

¹ *Słownik Języka Polskiego*, red. M. Bańko, Warszawa 2007, tom 1, s. 413.

Specyfiką Duszpasterstwa Głuchych jest to, że wierni tej wspólnoty posługują się naturalnym dla ich środowiska językiem migowym. Między innymi właśnie ta odrębność językowa sprawia, że Kościół do tej pory nie rozwiązał problemu właściwej posługi duszpasterskiej dla tej społeczności. W tym przypadku określenie „właściwej” należy rozumieć jako porównywalnej z posługą oferowaną przez Kościół osobom słyszącym.

W Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej zamieszkiwanych przez ok. 293 miliony ludzi, żyje liczna społeczność niesłyszących i słabosłyszących, szacowana, w zależności od przyjętych kryteriów, na ok. 15 mln osób. To bardzo duża grupa, niemal pięciokrotnie liczniejsza od tamtejszej (USA) społeczności posługującej się językiem polskim, szacowanej na ok. 3 400 tys.². Społeczność Głuchych w USA odpowiada liczebnością niemal 40% ludności Polski.

Tak duże środowisko niesłyszących dość szybko było w stanie uświadomić sobie i wyartykułować potrzebę zaznaczenia swej odrębności, a następnie wywalczyć dla siebie wynikające z tego prawa. Kluczowym było uznanie American Sign Language (ASL) za pełnoprawny język.

W 2002 roku Gallaudet University w Washington DC zorganizował Międzynarodowy Festiwal Sztuki i Konferencję Głuchych *Deaf Way II*. Będąc tam uczestniczyłam w nabożeństwach odprowadzanych dla Głuchych w ASL, a koncelebrowanych nie tylko przez słyszących i głuchych księży, ale i przez głuchoniewidomego kapłana. Pierwszy raz w życiu zetknęłam się z nabożeństwem sprawowanym w naturalnym języku migowym. Zainteresowało mnie jakie zmiany musiały nastąpić w Kościele Rzymsko-Katolickim, by odprowadzanie nabożeństw w ten, naturalny dla niesłyszących, sposób było możliwe. Procesy zmian można prześledzić czerpiąc z doświadczeń kapłanów odprowadzających msze dla uczestników *Deaf Way II*.

Jerry Trancone — słyszący ksiądz prowadzący msze w naturalnym języku migowym (ASL).

Trancone zetknął się z językiem migowym w 1969 r., ponieważ w swojej pierwszej parafii zaprzyjaźnił się z rodziną, która miała głuchego syna. W 1972 r. zmienił parafię, ale nie stracił kontaktu z językiem migowym, gdyż proboszcz

² <http://www.ethnologue.com> (Languages of USA).

zachęcił go do studiowania ASL. Ten sam proboszcz rekomendował kandydaturę Jerry'ego, gdy zwolniło się stanowisko kapelana w Gallaudet University. Od 1978 r. ksiądz Jerry zarządza *St. Francis of Assisi Deaf Catholic Church*, która działa jak każda inna parafia, choć z powodów formalnych oficjalnie nią nie jest. W Archidiecezji Waszyngtońskiej są tylko dwa kościoły, w których odprowadzane są msze w języku migowym, tzw. *Deaf Mess* lub *Signed Mess*. Jest to Gallaudet University, gdzie msze odbywają się w każdą niedzielę oraz dni powszednie z wyjątkiem poniedziałków przez cały rok akademicki (od września do maja) oraz *St. Francis of Assisi Deaf Catholic Church and Center of Deaf Ministries*, gdzie msze odprowadzane są co niedziela³.

Jerry Trancone kieruje także pracami *Center of Deaf Ministries* koordynującego działalność wspólnoty niesłyszących katolików. Zaowocowało to współpracą z 14 kościołami, w których co prawda nie ma mszy miganych, ale Głusi mogą tam uczestniczyć w mszach interpretowanych (*interpreted Mess*). W tym przypadku ksiądz odprawia mszę w języku angielskim, a dodatkowa osoba, tzw. interpretator przekłada ją na ASL. Choć msze interpretowane zapewniają jasny przekaz treści, to Głusi zdecydowanie wolą msze migane, gdyż nie ma potrzeby wprowadzania dodatkowej osoby interpretatora, przekaz jest bezpośredni, kapłan posługuje się tym samym językiem, co wierni. Z tego powodu więcej księży powinno uczyć się migania (ASL), umiejętności tak samo niezbędnej jak np. dla niektórych amerykańskich kapłanów znajomość języka hiszpańskiego⁴.

Nie należy mylić mszy interpretowanej z mszą tłumaczoną na system językowo migowy — Signed English (mszą transliterowaną, *translated Mess*). W przypadku transliteracji kapłan odprawia mszę w języku angielskim, a dodatkowa osoba, tzw. translator, przekłada ją słowo po słowie na Signed English, który jest jedynie narzędziem wspomagającym komunikację, a nie naturalnym językiem dla niesłyszących wiernych.

³ <http://hometown.aol.com/deafmind/>.

⁴ http://www.gazette.net/stories/022306/landnew205457_31940.shtml.

Thomas Coughlin — pierwszy, głuchy od urodzenia, ksiądz wyświęcony w USA.

Coughlin ukończył szkołę dla dzieci głuchych w Buffalo, studiował język angielski w Gallaudet University, potem w 1968 r. został przyjęty na studia w *Trinitarian seminary* in Washington D.C. W 1977 roku przyjął święcenia kapłańskie. Podróżował przez 11 miesięcy w roku spotykając się z niesłyszącymi wiernymi. Dzięki jego działalności duszpasterskiej wiele osób po raz pierwszy mogło w pełni doświadczyć chrześcijańskiej wspólnoty. Głusi byli zadowoleni, że pojawił się ksiądz, który był jednym z nich, natomiast sam Coughlin ze smutkiem zauważył, że wielu głuchych katolików porzuca swój Kościół i przechodzi do innych, często bardzo fundamentalistycznych wspólnot protestanckich żaląc się, iż „Kościół Katolicki nie potrafi zbawić ich duszy”⁵.

By zaradzić odpływowi wiernych Coughlin stara się rozwijać duszpasterstwo głuchych, szczególnie nacisk kładąc na sprawy powołań wśród niesłyszących. W 1979 roku udaje się na prywatną audiencję do Watykanu, gdzie uzyskuje aprobatę Jana Pawła II dla swych działań. Papież popierał w pełni ideę głoszenia Słowa Bożego w języku migowym. Obecnie w USA jest 7 głuchych księży i 4 głuchych seminarzystów, a słyszący księży na kursach w Gallaudet University uczą się ASL i sprawowania posługi duszpasterskiej wśród niesłyszących.

Patrick Graybill — diakon, głuchy od urodzenia.

Z siedmiorga rodzeństwa aż pięcioro dzieci było niesłyszących. Ukończył szkołę dla głuchych w rodzinnym Kansas i kontynuował edukację w Gallaudet University studiując język angielski i kształcenie głuchych. Przez 10 lat był członkiem zespołu National Theatre of the Deaf, był też wykładowcą w National Technical Institute for the Deaf. W 1982 r. został wyświęcony na diakona i do dziś nieprzerwanie pełni swą posługę duszpasterską. Czynił wiele wysiłków by krzewić Słowo Boże, m.in. przyczynił się do wydania kaset video z migową narracją do Ewangelii wg św. Łukasza i św. Marka. Współpracuje z uczelniami przy tworzeniu programów kształcenia dla potrzeb duszpasterstw niesłyszących,

⁵ <http://www.georgiabulletin.org/local/1981/12/10/b>.

oraz z organizacjami Głuchych np. prowadząc warsztaty dla Międzynarodowego Stowarzyszenia Głuchych Katolików. Tworzy oryginalne dzieła w ASL, tłumaczy na ten język teksty angielskie⁶.

Cyril Axelrod — tego człowieka i historii jego życia nie sposób podsumować jednozdaniowym opisem. Można próbować nazwać go pierwszym w historii głuchoniewidomym księdzem katolickim, ale to nawet w małej części nie pozwoli na scharakteryzowanie jego dokonań.

Urodził się w 1942 r. w Johannesburgu w RPA. Jako głuchy od urodzenia ukończył tamtejszą szkołę dla głuchych (*ST Vincent School for the Deaf*). Studiował w USA psychologię i filozofię (Gallaudet University, Catholic University of America). Warto przytoczyć tu jego własny opis sposobu podjęcia w 1966 r. nieoczekiwanej decyzji: „Pewnego dnia byłem w słyszącym kościele katolickim i widziałem tam Głuchych, którzy byli zupełnie pozbawieni możliwości korzystania z tego, co mówił słyszący ksiądz. Właśnie wtedy, po prostu zdecydowałem, że zostanę księdzem.”

Powrócił więc do ojczyzny Południowej Afryki, gdzie w Pretorii przez trzy lata studiował teologię w St. John Vianney Seminary, aby w 1970 r. przyjąć święcenia kapłańskie.

Ojciec Cyril pracował z głuchymi w różnych częściach Afryki organizując dla nich szkolnictwo i walcząc z rządem RPA o prawo do używania wśród głuchych jako wykładowego języka angielskiego. Dzięki jego wysiłkom powstała *School for the Black Hearing Impaired* kształcąca obecnie ok. 200 uczniów. Za jego sprawą w 1986 r. ruszył w Cape Town pierwszy ośrodek pomocy społecznej. Po spotkaniu Redemptorystów w 1988 r. podjął się prowadzenia działalności misyjnej w Macau (Chiny), gdzie spędził kolejnych 12 lat. Od podstaw nauczył się tam chińskiego języka miganego i mówionego oraz portugalskiego — oficjalnego języka władz Macau. Podobnie jak w Afryce Południowej, współtworzył ośrodki wsparcia dla niepełnosprawnych osób, szczególnie dużo troski poświęcając głuchym i niewidomym. We współpracy z *Hong Kong Society for the Blind* opracowywał metodę komunikacji z chińskimi głuchoniewidomymi, którym tradycyjna kultura zabraniała dotykania innych osób. Obecnie przebywa w Wielkiej Brytanii służąc tamtejszej społeczności

⁶ <http://www.archatl.com/congress/2007/dtrack.htm>.

głuchoniewidomych⁷. W 2005 roku ukazała się jego autobiograficzna książka *And the Journey Begins*⁸.

Krótko podsumujemy przeciwności losu, z jakimi zmagał się ojciec Cyril i które udało mu się pokonać:

- urodził się zupełnie głuchy w rodzinie żydowskiej (jego dziadek był rabinem), a jednak stał się katolickim księdzem, pierwszym głuchym księdzem w historii Kościoła Katolickiego;
- nie chodził do trzeciego roku życia, a jednak jego praca powiodła go przez pięć kontynentów;
- nie mówił do dziewiątego roku życia, a jednak nie przeszkodziło to w poznaniu piętnastu języków;
- dorastał w apartheidzie RPA, a jest pionierem współpracy między ludźmi różnych ras;
- stracił wzrok, lecz nigdy nie przestał widzieć sensu swej pracy;
- obecnie nie widzi i nie słyszy, ale ani ślepotą, ani głuchotą nie stanowią dla niego żadnej przeszkody w życiu i pracy.

Przez bardzo długi czas Głusi uczestnicząc w mszach dla osób słyszących mieli poczucie, że Bóg jest tylko „Bogiem świata słyszących”. Zmieniło się to z chwilą wprowadzenia ASL do sprawowania mszy. Był to przełom, który śmiało można porównywać ze zmianami w liturgii kościoła rzymsko-katolickiego spowodowanymi reformami Soboru Watykańskiego II, zwłaszcza umożliwieniem odprawiania mszy w języku narodowym zamiast po łacinie. W jednym i drugim przypadku wierni zyskali lepszy kontakt z kapłanem i głoszoną przez niego Dobrą Nowiną o Jezusie Chrystusie. Dzięki posługiwaniu się wspólnym językiem pośrednik (tłumacz/interpretator) stał się zbędny, a relacje z kapłanem bardziej osobiste, bezpośrednie. Bóg nie jest już „tylko dla słyszących”.

⁷ <http://www.usherlife.co.uk/usherstories/usherlifestories/chanmanonfatherc.html>.

⁸ <http://www.usherlife.co.uk/usherliferecommends/cyrilaxelrodbook.html>.

W USA jest obecnie ośmiu Głuchych księży, a St. Patrick's Seminary & University w Menlo Park (Kalifornia) kształci kolejnych niesłyszących seminarzystów⁹.

Bibliografia

Słownik Języka Polskiego, red. M. Bańko, Warszawa 2007, tom 1, s. 413.

Źródła internetowe:

<http://www.ethnologue.com> [Languages of USA]

<http://hometown.aol.com/deafmindc/>

http://www.gazette.net/stories/022306/landnew205457_31940.shtml

<http://www.georgiabulletin.org/local/1981/12/10/b>

<http://www.archatl.com/congress/2007/dtrack.htm>

<http://www.usherlife.co.uk/usherstories/usherlifestories/chanmanonfatherc.html>

<http://www.usherlife.co.uk/usherliferecommends/cyrilaxelrodbook.html>

<http://www.catholicvoiceoakland.org/07-07-02/inthisissue.htm>.

⁹ <http://www.catholicvoiceoakland.org/07-07-02/inthisissue.htm>.

Niesłyszący w Czechach

Zawartość

Tekst przekazuje wiadomości o rozpoznawaniu wady słuchowej i wczesnej opiece, możliwościach edukacyjnych, lingwistyce Czeskiego Języka Migowego, dostępie do usług tłumaczeniowych, a także o kulturze środowiska Niesłyszących w Czechach.

Wstęp

Językowa i kulturowa mniejszość Niesłyszących w Czechach, tak jak mniejszości Niesłyszących w innych krajach, ma swój sposób życia, własne wartości, konwencje, humor, język, historie... W czym się Niesłyszący Czesi odróżniają od Niesłyszących w innych krajach? Przede wszystkim trochę innymi warunkami życia niż mają np. brytyjscy Niesłyszący. Podejrzewam, że większość z Państwa nie ma bezpośredniej styczności ze społecznością Niesłyszących w Czechach i z tego też powodu posiadane przez Państwa wiadomości o sytuacji w Republice Czeskiej są raczej skąpe. Chciałabym przybliżyć Państwu ten temat i przedstawić kilka aspektów z życia ludzi niesłyszących, nie tylko tych pisanych przez wielkie „N”.

Sfer i dziedzin, o których można opowiadać, jest wiele, wybrałam, mam nadzieję, te najistotniejsze. Zatem zamierzam Państwu przekazać wiadomości m.in. o rozpoznawaniu wady słuchowej i wczesnej opiece, możliwościach edukacyjnych, lingwistyce czeskiego języka migowego, dostępie do usług tłumaczeniowych czy kulturze środowiska Niesłyszących¹.

¹ Tekst wystąpienia został przed wydrukowaniem poprawiony i uzupełniony.

Najbardziej jednak chciałabym zwrócić Państwa uwagę na to, że choć jestem z osobami n/Niesłyszącymi w kontakcie zarówno służbowym (pracuję w poradni socjalnej dla osób z wadą słuchu), jak i osobistym (w wolnym czasie uczestniczę w różnych przedsięwzięciach Niesłyszących lub spotykam się z przyjaciółmi) i świat Niesłyszących oraz uczenie się ich języka coraz więcej mnie „pochłania”, to mój referat jest tylko punktem widzenia osoby słyszącej, a nie członka społeczności Niesłyszących.

1. Ile n/Niesłyszących żyje w Czechach

W celu określenia dokładnej liczby mieszkających w Czechach osób z zaburzeniem słuchu, potrzebne są wyniki dokładnych badań statystycznych, ale takich niestety nie ma. Ustawa nr 101/2000 Sb. o ochronie danych osobowych mówi, że dane o stanie zdrowotnym są tzw. „danymi wrażliwymi”. Takie dane według ustawy można uzyskać tylko za zgodą osób, których dane te dotyczą, lub w przypadku ratowania życia lub zdrowia danej osoby. Dlatego też pozostaje tylko szacowanie i porównywanie ze statystykami z innych krajów.

Posłużę się statystyką według Hrubý’ego z 1998 r. Hrubý szacuje, że w Republice Czeskiej żyje około pół miliona osób z upośledzeniem słuchowym. Większość z nich stanowią ludzie starsi — niedosłyszący (proces starzenia się może wpływać na powolną utratę słuchu). Około 15 000 z tej liczby to osoby niesłyszące i niedosłyszące z ciężką utratą słuchu — wadą słuchu wrodzoną lub nabytą we wczesnych latach szkolnych.

Niesłyszący (pisani przez wielkie „N”) to mniejszość z własnym językiem i kulturą, tworzona tylko przez część osób z zaburzeniem słuchu i nie wszyscy, którzy czują się członkami tej społeczności, są niesłyszący. Do mniejszości Niesłyszących należą nie tylko osoby niesłyszące lub niedosłyszące, ale także osoby słyszące, np. słyszące dzieci Niesłyszących rodziców — tzw. CODA². Zatem dokładna liczba Niesłyszących w Czechach też nie jest znana.

² Nie można jednoznacznie stwierdzić, kto należy wciąż do mniejszości Niesłyszących, a kto już nie. W samej językowo-kulturowej mniejszości Niesłyszących w Czechach istnieją dwa główne podejścia: 1. członkami są wyłącznie te osoby, które nie słyszą, 2. członkami mogą być też osoby słyszące, np. CODA, tłumacze języka migowego itp.

2. Diagnostyka i opieka medyczna, wczesne wspomaganie rozwoju dziecka

Diagnostyka

Wyniki badań zagranicznych dowodzą, że około 90–99% dzieci z wadą słuchu rodzi się w rodzinach słyszących. Szacuję, że w Czechach statystyki te wyglądałyby podobnie³. Jeszcze dziś zdarza się, że rozpoznanie wady i jej zdiagnozowanie nie występuje odpowiednio wcześnie. To może mieć znaczący wpływ na rozwój dziecka, jego języka i tworzenie własnej osobowości. Tylko w przypadku, gdy ciąża czy poród nie przebiega prawidłowo, czy też przewiduje się, że może się urodzić dziecko niesłyszące, przeprowadzane są konieczne badania. Badanie słuchu noworodków (*screening* neonatologiczny) za pomocą metody otoemisji akustycznych (OAE), która pozwala na wczesne rozpoznanie problemów ze słuchem, jest w Czechach przeprowadzane tylko w kilku większych szpitalach położniczych w miastach takich, jak: Praga, Brno, Pilzno, Ostrawa⁴. Planowany jest program przesiewowego *screeningu* noworodków, ale jego realizacja zależy od wielkości przeznaczonych na niego funduszy oraz od edukacji na temat potrzeby takich badań.

Opieka medyczna

Po diagnostyce wady audiolodzy zazwyczaj przepisują aparat słuchowy. Są pewne zasady przyznawania bezpłatnych aparatów, zapisane w ustawie oraz w przepisach szczegółowych urzędu ubezpieczenia zdrowotnego, określające m.in. maksymalny koszt jednego aparatu w zależności od rodzaju wady, podział osób według wieku czy limit aparatów na osobę, itp. Tak np. zgodnie z przepisami dziecko do drugiego roku życia może bezpłatnie otrzymać tylko jeden aparat słuchowy i tylko „pudełkowy” (nie zauszny). Oczywiście, najkorzystniej byłoby, gdyby dziecko nosiło dwa aparaty zauszne i raczej cyfrowe. Rodzice mogą wtedy złożyć poprzez lekarza do urzędu wnioski o odstępstwo od przepisów i w przypadku zgody dziecko otrzymuje dwa aparaty, jednak w przypadku

³ Podczas wystąpienia podana została liczba 90%. Por. z danymi w: A. Neisser, *The Other Side of Silence (Sign Language and the Deaf Community in America)*, Washington D. C.: GU, 2002 (monografia); L. Długołęcka, *CRSLR2: kolejne warsztaty lingwistyki migowej w Nijmegen* [online], [cyt. 22.10.2007], w: http://www.pzg.org.pl/sc/sc_jm_nijmegen.asp (artykuł); A. Macurová, *Naše řeč? Naše řeč*, 1998, nr 4, s. 179–188 (artykuł); V. Strnadová, *Některé specifické problémy neslyšících rodičů se slyšícími dětmi*, Gong. 2002, nr 9, s. 238 (artykuł).

⁴ Patrz: O. Wildová, *Kochleární implantáty v České republice*, [online], [publ. 6.03.2007]. [Cit. 20.10.2007], w: http://www.medicina.cz/verejne/clanek.dss?s_id=7168&s_ts=39159,7771875 (artykuł).

wyboru lepszego aparatu cyfrowego rodzice muszą większość ceny pokryć ze środków własnych lub zgłosić wniosek o wsparcie finansowe do fundacji. Od lipca tego roku osoby m.in. z uszkodzeniem przewodu słuchowego zewnętrznego mogą po otrzymaniu zgody od urzędu bezpłatnie otrzymać implant zakotwiczony BAHA, co jest wielkim krokiem naprzód.

W przypadku, gdy aparaty słuchowe nie przynoszą dziecku żadnych efektów lub dają bardzo małe stymulowanie dźwiękowe, audiolodzy proponują rodzicom wszczepienie implantu ślimakowego. Wszczepienia implantów ślimakowych w Czechach rozpoczęły się w 1993 r. i do końca 2006 r. wszczepiono je 270 osobom dorosłym i 100 dzieciom⁵. Dla osób zakwalifikowanych do wszczepienia zakup systemu implantu ślimakowego, wszczepienie oraz opieka pooperacyjna finansowane są z środków ubezpieczenia zdrowotnego⁶.

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka

W Czechach istnieje tylko jedna środowiskowa poradnia wspomagania rozwoju dziecka⁷ dla rodzin, których dzieci mają upośledzenie słuchowe. Przyjmowane są rodziny z dziećmi z zaburzeniem słuchu (od 0 do 4 roku życia), dzieci niesłyszące z dodatkowymi zaburzeniami (od 0 do 7 roku życia) oraz rodziny niesłyszące, które mają dzieci słyszące. Głównym zadaniem zespołu pracowników jest ustalenie kierunków i harmonogramu działań w zakresie wczesnego wspomagania i wsparcia rodziny dziecka. Do rodzin jeździ na wizyty doradca (m.in. surdopedagog, psycholog, lektor języka migowego), uczy rodziców pierwszej komunikacji z dzieckiem, wypożycza zabawki służące do rozwoju resztek słuchu, pomaga rodzicom przy załatwianiu formalności związanych z zakupem aparatów słuchowych oraz udziela informacji socjalno-prawnych dotyczących osób niepełnosprawnych.

⁵ Wszczepienia implantów ślimakowych robione są w szpitalu w Pradze (Centrum kochleárních implantací, Fakultní nemocnice Motol); O. Wildová, *Kochleární implantáty v České republice*, [online], [publ. 6.03.2007]. [Cit. 207.10.2007], w: http://www.medicina.cz/verejne/clanek.dss?s_id=7168&s_ts=39159,7771875 (artykuł).

⁶ Przeróżające są ogromne różnice pomiędzy kosztem zakupu aparatów słuchowych, kosztem zakupu i zamocowania aparatu BAHA a kosztem zakupu, wszczepienia implantu ślimakowego i opieki rehabilitacyjnej rzędu milionów koron czeskich. Osoby implantowane lub z aparatem BAHA otrzymują potem wszystko bezpłatnie, a osoby używające aparatu słuchowego mają bardzo niskie limity finansowe.

⁷ Středisko rané péče Tamtam — dział organizacji Federace rodičů a přátel sluchově postižených — z siedzibą w Pradze i oddziałem w Olomurcu.

Działania środowiskowej poradni wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka określa ustawa nr 108/2006 Sb. o służbach socjalnych, obowiązująca od 1 stycznia 2007 r., poradnia także prowadzi działalność zgodnie ze standardami wczesnej opieki. Świadczone przez poradnię usługi są bezpłatne. Z powodu braku poradni środowiskowych oraz ograniczonego dostępu do jedynej z nich, funkcję ich starają się pełnić też centra specjalno-pedagogiczne przy szkołach dla dzieci niesłyszących (patrz na następny rozdział), chociaż ustawowo miały opiekować się dziećmi dopiero od trzeciego roku życia. Rodzice więc mogą skorzystać z usług oboje razem.

Niestety niektórzy lekarze (foniatry, audiolodzy...) jeszcze dziś często nie wiedzą o tym, że istnieją poradnie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka. Zdarza się też, że lekarze mają obawy związane z językiem migowym, ostrzegają przed jego używaniem oraz ignorują jego istnienie i jego poważną rolę w życiu niesłyszącego dziecka. Po diagnostyce wady i uzyskaniu aparatu dzieci często trafiają tylko do logopedy, którego praca ukierunkowana jest głównie na komunikację w języku mówionym, lub do centrum specjalno-pedagogicznego. O istnieniu poradni wczesnego wspomaganie rodzice dowiadują się tylko od niektórych lekarzy lub pielęgniarek, ale najczęściej od innych rodziców, przez Internet (fora i czaty), od studentów pedagogiki specjalnej itp.

3. Edukacja

Historia i podejścia

W Czechach są stosowane trzy metody komunikacyjne w procesie nauczania dzieci niesłyszących: metoda oralna, bilingwalna i filozofia komunikacji totalnej. Tak jak w wielu krajach europejskich w ostatnim stuleciu ważną rolę pełnił oralizm, który umocnił swoją pozycję w latach powojennych w krajach socjalistycznych. Aż do lat 80-tych praktycznie dzieci nie mogły w szkole migać, nie mówiąc już o nauce za pomocą języka migowego. W latach 80-tych, wraz z nadejściem filozofii komunikacji totalnej nastąpiła zmiana, niektóre szkoły zaczęły przechodzić do tej metody, która jest do dziś najczęściej stosowana.

Podejście do edukacji uczniów i studentów z upośledzeniem słuchowym jest wielościętkowe. Istnieją szkoły dla dzieci niesłyszących lub niedosłyszących,

stosowana jest też edukacja indywidualna w szkołach publicznych. Do szkół publicznych bardzo rzadko trafiają dzieci z ciężką wadą słuchu, większość stanowią dzieci niedosłyszające, które dzięki dogodnym warunkom (dobry aparat słuchowy, sprzęty audiologiczne, czasami mniej dzieci w klasie itp.) słyszą język mówiony, odczytują z ruchu ust i dzięki temu mogą się kształcić w języku mówionym. Z braku odpowiednich przepisów pozycja tłumaczy języka migowego w szkołach jest bardzo skomplikowana, choć dzieci mają prawo do korzystania z pomocy tłumaczy. Ustawa o języku migowym⁸ daje niesłyszącym uczniom i studentom prawo do „kształcenia z wykorzystaniem języka migowego”, a studentom szkół średnich i wyższych prawo do bezpłatnego korzystania z pomocy tłumacza przy nauce. Warunki korzystania z takiej pomocy miały być sprecyzowane w odrębnym przepisie. Ministerstwo Edukacji jednak do dziś nie potrafiło tego, jakże istotnego, przepisu przygotować. Jeśli zatem szkoła zgodzi się na zatrudnienie tłumacza, musi sama wygospodarować odpowiednie środki finansowe⁹.

W Czechach istnieją dwie placówki edukacyjne dla dzieci głuchoniewidomych — przedszkole dla dzieci z kombinowanymi zaburzeniami w Berounie i klasa szkoły podstawowej przy specjalnej szkole podstawowej w Ołomuńcu.

Szkoły podstawowe i przedszkola

W Czechach obecnie działa 13 podstawowych szkół specjalnych¹⁰ dla dzieci niesłyszących/niedosłyszających:

- a) trzy szkoły skierowane są głównie na metodę oralną (mówiony czeski i odczytywanie z ust — większość dzieci stanowią dzieci niedosłyszające),

⁸ Zákon č. 155/1998 Sb. o znakové řeči.

⁹ W szkołach specjalnych mogą być zatrudniani tzw. asystenci pedagoga, którzy współpracują z nauczycielem i są opłacani przez szkołę (często są to asystenci niesłyszący). W szkołach publicznych często zamiast tłumacza zatrudnieni są asystenci indywidualni (osobní asistenti), którzy opiekują się tylko jednym uczniem i nie są zaliczani do pracowników szkoły.

¹⁰ Aktualnie w nazwie szkoły nie używa się już terminu „szkoła specjalna” — określa się tylko rodzaj i specjalizację (szkoła podstawowa dla dzieci niesłyszących). System edukacji jest inny niż w Polsce, w skrócie można przedstawić to następująco: szkoła podstawowa trwa 9 lat i dzieli się na stopień pierwszy (1–5 klasa) i drugi (6–9 klasa). W trakcie kształcenia — po piątej lub siódmej klasie podstawówki uczniowie mogą zdać egzaminy wstępne i rozpocząć naukę w wieloletnim gimnazjum (podobne do polskiego liceum). Po ukończeniu szkoły podstawowej można kontynuować naukę w czteroletnim gimnazjum, czteroletniej szkole średniej lub w szkole zawodowej (najczęściej trzy lata). Uczniowie zdają maturę zazwyczaj po 15 latach nauki (szkoła podstawowa i szkoła średnia) i mogą kontynuować edukację w szkołach wyższych.

- b) w dwóch czy trzech szkołach lub w niektórych ich klasach wykorzystuje się metody bilingwalne (język czeski z akcentem na pisemną formę i naturalny język migowy),
- c) większość szkół używa filozofii komunikacji totalnej — stosowane są wszystkie środki wspomagające przy komunikacji — zajęcia mogą być prowadzone w systemie językowo-migowym (migany czeski), w języku czeskim, rzadko w czeskim języku migowym itp.

Większość pracowników, opiekunów i nauczycieli w szkołach i ich internatach to osoby słyszące. Wiele szkół utrzymuje (głównie szkoły kierujące się filozofią komunikacji totalnej), że metody komunikacyjne są dostosowywane do potrzeb uczniów — trudno mi sobie wyobrazić praktyczne rozwiązanie sytuacji, gdy nauczyciel ma w klasie np. pięcioro uczniów i każdy z nich preferuje inny środek komunikacji. Wydaje mi się, że wybierana jest raczej ta metoda komunikacji, którą preferuje nauczyciel, najczęściej ta, którą najlepiej opanował. Język migowy jako narzędzie do komunikowania się i nauczania preferują głównie pedagodzy niesłyszący. W niektórych szkołach (głównie oralnie nastawionych) do dziś dzieci nie uczą się języka migowego, nawet nie mają do wyboru takiego przedmiotu jako przedmiotu fakultatywnego! Języka migowego uczą się tak najczęściej od swych rówieśników z rodzin Niesłyszących lub wymyślają znaki własne.

Współczesną tendencją w zakresie opieki nad dziećmi z dużą utratą słuchu jest wczeszenie implantu ślimakowego, a następnie nauka w szkołach specjalnych stosujących metodę oralną lub integracja w szkołach publicznych.

Przedszkola dla dzieci głuchych funkcjonują przy szkołach podstawowych i oprócz grup dla dzieci niesłyszących lub niedosłyszących istnieją też grupy dla dzieci z zaburzeniami mowy lub grupy dla dzieci niedosłyszących i z implantem ślimakowym. Stosowane metody komunikacji są te same, którymi posługuje się dana szkoła podstawowa.

W 1996 r. założono prywatne przedszkole — Bilingwalne Przedszkole Pipan, które powstało z inicjatywy rodziców. Jest to jedyne przedszkole, w którym używa się do komunikacji metody bilingwalnej — mówiony czeski i czeski język migowy. Przedszkole jest integracyjne, chodzą do niego nie tylko dzieci niesłyszące, ale także ich słyszące rodzeństwo itp. — praktycznie rodzic może do niego zgłosić każde dziecko, jeżeli odpowiada mu system edukacyjny.

Przedszkole organizuje różne dodatkowe zajęcia, m.in. kursy języka migowego dla rodziców, które prowadzi Niesłyszący „native speaker”.

Szkoły średnie

W porównaniu do sytuacji z przed roku 1989 obecna sytuacja jest o wiele lepsza. Wachlarz możliwości wyboru kierunków nauczania ciągle się rozszerza. Studenci uczą się w szkołach specjalnych i publicznych. Do nowoczesnych kierunków nauczania w szkołach specjalnych możemy zaliczyć np. pedagogikę przedszkolną i pozaszkolną, hotelarstwo i turystykę, informatykę, studium dla asystentów technika dentystycznego i inne. Ostatni z wymienionych kierunków realizowany jest w szkole w Pradze i stosowaną tam metodą jest metoda bilingwalna (zawsze obecny jest tłumacz lub naukę prowadzi nauczyciel niesłyszący). Kierunki nauczania w szkołach zawodowych są bardziej tradycyjne, np. nauczanie w zawodzie: cukiernik, kucharz, malarz, krawiec, malarz wnętrz, stolarz itd.

Szkoły wyższe

Obecnie uniwersytety i szkoły wyższe udostępniają kierunki studiów także ludziom niepełnosprawnym. Należy wymienić tu dwa bardzo poważne kierunki studiów, które prawdopodobnie zapoczątkowały zmiany oraz rozszerzenie możliwości studiowania dla osób niesłyszących.

Pierwszą szkołą, która umożliwiła studiowanie niesłyszącym, była Janaczkowa Akademia Sztuk Pięknych, Wydział Teatralny w Brnie (DIFA JAMU Brno). Począwszy od roku akademickiego 1992/1993 otworzony został kierunek: „Drama wychowawcze niesłyszących”. Studia są 3-letnie, licencjackie, absolwenci mogą uczyć dramy w szkołach (jako nauczyciele w szkołach dla niesłyszących i są przez dzieci bardzo lubiani), grać w teatrze (część absolwentów założyła własny teatr — Divadlo Neslyšim (Teatr Niesłyszę, patrz rozdział Kultura). Do tej pory jest tylko jeden słyszący absolwent (reszta to osoby niesłyszące), na wykładach jest zawsze obecny tłumacz¹¹. Na pierwszym roku nauka języka migowego jest obligatoryjna.

Po DIFA JAMU otwiera się możliwość studiowania czeskiego języka migowego, na początku jako dopełnienie kierunku studiów „Język czeski

¹¹ Absolwenci mówią, że niestety ów tłumacz nie używa naturalnego języka migowego, ale systemu języka migowego.

i literatura" (od 1996 r.), a od roku akademickiego 1998/1999 jako odrębny kierunek pod nazwą: „Język czeski w komunikacji niesłyszących” (CNES) na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Karola w Pradze. Obecnie istnieje możliwość podjęcia 3-letnich studiów licencjackich i uzupełniających dwuletnich studiów magisterskich, równocześnie na 2 kierunkach: „Język czeski i literatura” oraz „Język czeski w komunikacji niesłyszących”¹². Na początku studiowało na kierunku licencjackim więcej osób niesłyszących, dziś tworzą oni mniejszość (1-5 niesłyszących na 20 studentów na roku). Na wykładach, konsultacjach, testach zawsze jest obecny tłumacz języka migowego, osobno prowadzona jest nauka czeskiego dla słyszących i niesłyszących, istnieje specjalny lektorat języka angielskiego dla niesłyszących i niedosłyszących. Do obligatoryjnych przedmiotów należą m.in.: lektorat czeskiego języka migowego czy struktura i funkcjonowanie języka migowego. Absolwenci uczą w szkołach dla dzieci niesłyszących języka czeskiego, tłumaczą z i na język migowy, pracują w organizacjach oferujących pomoc ludziom niesłyszącym, biorą udział w badaniach nad czeskim językiem migowym i społecznością Niesłyszących itp.

Wsparcie dla uczniów i studentów

Praktycznie przy każdej specjalnej szkole podstawowej dla niesłyszących działa centrum specjalno-pedagogiczne. Pracownicy (surdopedagog, logopeda, pracownik socjalny, czasami także psycholog) diagnozują dzieci, przygotowują dzieci i instytucje do integracji, wspierają uczniów, opracowują plany specjalne itp.) Z ich usług mogą korzystać rodzice dzieci, które nie ukończyły 18-go roku życia.

Przy niektórych uniwersytetach i szkołach wyższych działają centra dla studentów niepełnosprawnych, np. na Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu, Uniwersytecie Karola w Pradze, Uniwersytecie Masaryka w Brnie, także w nowopowstałej Wyższej Szkole Ekonomicznej w Pradze itd. Centra dostarczają studentom sprzęty rehabilitacyjne i kompensacyjne. Studenci niesłyszący mogą (na zwykłych kierunkach studiów) korzystać z usług zapisywania wykładów, materiałów drukowanych, nauki formą e-learningu, czasami też

¹² Studia licencjackie były na początku 4-letnie, magisterskie 5-letnie.

z usług tłumaczy języka migowego, w niektórych szkołach istnieje możliwość specjalnej nauki języka czeskiego lub angielskiego dla niesłyszących (najwięcej działań dla niesłyszących studentów jest w zakresie Centrum Teiresiás przy Uniwersytecie Masaryka w Brnie).

4. Lingwistyka czeskiego języka migowego

Badania nad językiem migowym

Badania nad Czeskim Językiem Migowym rozpoczęto dopiero w latach 90-tych, dokładnie w 1993 r. z inicjatywy Instytutu dla Niesłyszących w Berounie, który współpracował z Ministerstwem Edukacji (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR)¹³. Później do współpracy dołączył Instytut Języka Czeskiego i Teorii Komunikacji (Ústav českého jazyka a teorie komunikace) Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Karola w Pradze pod kierunkiem prof. PhDr. Aleny Macurowej, CSc., gdzie badania prowadzone są do dziś. Na początku badania były finansowane z funduszy ministerstwa, obecnie z uzyskanych grantów. Badaniem zajmują się słyszący i Niesłyszący lingwiści, którzy zajęli się zagadnieniami takimi, jak: komunikacja niesłyszących, pisany język czeski niesłyszących, czeski język migowy i edukacja niesłyszących¹⁴.

Część badań prowadzona jest przez studentów wyżej opisanego kierunku studiów „Język czeski w komunikacji niesłyszących”.

Wyniki badań

Pierwsze artykuły o czeskim języku migowym (CZJ) ukazały się jeszcze w latach 90-tych, najwięcej artykułów pojawiło się dopiero na początku XXI-go wieku (np. artykuły prof. Macurowej w czasopiśmie „Speciální Pedagogika”). Powstają też prace studentów Uniwersytetu Karola, dotyczące nie tylko struktury CZJ, ale też problematyki edukacji niesłyszących itp. Wszystkie te prace są tylko częściowymi opisami struktury gramatycznej CZJ, badania nad całym opisem CZJ są wciąż prowadzone.

¹³ A. Macurová, *Poznávání český znakový jazyk (Úvodní poznámky)*, w: *Speciální pedagogika*, 2001, nr 2, s. 69–75. (artykuł).

¹⁴ A. Macurová, *Dějiny a výzkum znakového jazyka*. Wykład w ramach seminarium Czeskiej Izby Tłumaczy Języka Migowego, Praga, 11 lutego 2006 r. (wykład).

Rozwija się też aktywność publikacyjna w zakresie lingwistyki aplikowanej. Powstają podręczniki, książki do nauki, ale głównie słowniki języka migowego w formie drukowanej, na taśmach video czy na nośnikach CD-ROM i DVD. Są to materiały różnej jakości pod względem merytorycznym, ale pozytywne jest to, że pomimo braku materiałów potrzebnych do studiowania języka migowego, powstaje wciąż mnóstwo pomysłów, które następnie są realizowane. Przeważają jednak prace, które nie respektują pewnych zasad tworzenia takich materiałów czy też głównych zasad lingwistycznych i wyników ich badań. Publikacje te wydawane są przez różne organizacje i uniwersytety, bardzo rzadko pracuje nad tym zespół lingwistów i leksykografów (tak jak w przypadku opracowywania słowników języków mówionych), najczęściej są to surdopedagodzy i Niesłyszący nieposiadający odpowiedniego wykształcenia w zakresie lingwistyki oraz inne osoby zawodowo związane ze środowiskiem Niesłyszących.

Taki system tworzenia wyżej opisanych publikacji¹⁵ określany jest terminem: „aplikacja niewybadanej teorii”. Do dalszych problemów związanych z badaniem CZJ Macurová zalicza trudne uzyskiwanie materiału lingwistycznego czeskiego języka migowego, który jest podstawą profesjonalnego badania nad językiem migowym.

Kursy języka migowego

Osoba, która chce nauczyć się języka migowego, ma przynajmniej dwie możliwości: spotykać się z Niesłyszącymi — użytkownikami CZJ (lepszy wariant) lub uczestniczyć regularnie w kursie języka migowego. Obecnie kursy języka migowego prowadzone są praktycznie w każdym większym mieście, w którym istnieje środowisko Niesłyszących. Największym problemem jest tutaj brak świadomości o tym, że w wielu organizacjach nauczany język migowy nie jest naturalnym językiem migowym lecz systemem językowo-migowym. Poziom kształcenia na kursach też pozostawia wiele do życzenia¹⁶. Więc jeszcze dziś zdarza się, że osoba, która ukończyła kilka takich kursów, ma problemy z porozumieniem się z osobami Niesłyszącymi. Zauważa wtedy, że osoba

¹⁵ A. Macurová, *Dějiny a výzkum...*

¹⁶ Często zdarza się, że zamiast natywnego użytkownika CZJ uczy osoba słyszcząca, a w najlepszym przypadku niedosłysząca, ale z pewnością mówiąca itp.

Niesłysząca miga jakoś inaczej, dla niej niezrozumiale — o takich sytuacjach kursanta nikt nie uprzedza.

Na szczęście są pewne kursy, na których uczy się Czeskiego Języka Migowego i takie kursy prowadzi organizacja Pevnost — Czeskie Centrum Języka Migowego. Organizację tę założyły w 1999 r. osoby Niesłyszące i jej członkami, pracownikami i lektorami są wyłącznie Niesłyszący (oprócz sekretarek). Organizacja stara się podwyższyć poziom kursów i uczynić lektoraty języka migowego bardziej profesjonalnymi przez przygotowanie metodyki nauczania CZJ.

Tłumaczenie

Usługi tłumaczeniowe w porównaniu do początku lat 90-tych są bez wątpienia o wiele lepszej jakości i są coraz bardziej profesjonalne. Istnieje ustawa o języku migowym, prawo zapewnia niesłyszącym tłumacza w sądzie, w urzędzie, w szkole, u lekarza itp. Prawo zapewnia też tłumaczenie wiadomości w telewizji publicznej na CZJ i pewien procent napisów jest wyświetlany. Nowe filmy, które powstają w Czechach, powinny mieć już napisy w języku czeskim. Niestety, z braku niektórych, odpowiednio szczegółowych przepisów¹⁷ niesłyszący nie mogą w pełni korzystać ze swoich praw. Obecnie przygotowywana jest nowelizacja ustawy o języku migowym.

W 2003 r. powstało Centrum Pomocy Tłumaczeń dla Niesłyszących, przez które niesłyszący może zamówić tłumacza i skorzystać bezpłatnie z jego usług¹⁸. W Czechach istnieje kilka organizacji zajmujących się tłumaczeniami, ale najbardziej aktywną z nich jest Czeska Izba Tłumaczy Języka Migowego. Założona została w 2000 r. i jest profesjonalną organizacją tłumaczeniową. Członkami są nie tylko tłumacze, ale także inni zainteresowani. Spektrum działań jest bardzo szerokie, np.: certyfikacja (edukacja) tłumaczy; kształcenie lektorów i przygotowywanie materiałów edukacyjnych dla tłumaczy języka migowego, transliteratorów miganego czeskiego i wizualizatorów mówionego czeskiego;

¹⁷ Na przykład przepisu wykonawczego Ministerstwa Edukacji do ustawy o języku migowym, który miał regulować zasady i warunki korzystania z bezpłatnych usług tłumacza w szkołach, zasady kwalifikacji nauczycieli w szkołach dla dzieci Niesłyszących w zakresie znajomości języka migowego, określać program oraz sposoby finansowania kursów języka migowego dla rodziców dzieci niesłyszących.

¹⁸ Centrum zprostředkování tlumočnicků pro neslyšící — projekt strzechové organizace neslyšících ASNEPu.

przygotowanie konferencji EFSLI w 2006 r.; współpraca z różnymi teatrami — tłumaczenia spektakli w różnej formie: tłumaczenie cieniowe (np. „Tracygo Tygrys”, „Róża dla Algernon”, „Ogród/The Garden” — tłumaczenie do CZJ/IS¹⁹), tłumaczenie zonowe („W arbuzowym cukieru”), tłumaczenie statyczne („Perfect Days”), tłumaczenie eksperymentalne („Racek” — grają słysząca i niesłyszące aktorki), tłumaczenie koncertów muzyki klasycznej i nowoczesnej (benefis „Podpisano sercem” — w ramach aukcji dzieł sztuki jest tłumaczony koncert Narodowej Orkiestry Symfonicznej). Członkowie — tłumacze powinni kierować się przyjętym Kodeksem etycznym²⁰.

Kultura

Świat Niesłyszących

Kultura Niesłyszących znacznie różni się od kultury słyszących. Podstawy tego znajdują się w życiu bez dźwięków — w głuchocie i w zależności od niej w używaniu własnego wizualno-motorycznego języka, tworzeniu własnych wartości, konwencji i zwyczajów, własnego gatunku humoru, poezji, a po prostu Niesłyszący mają własną kulturę.

Oprócz własnego języka, konwencji i zwyczajów do kultury czeskich Niesłyszących należy też teatr, pantomima, literatura, poezja i „muzyka” w języku migowym, humor i dowcipy, sztuka piękna i „multimedialna” (malarstwo — malowanie obrazów, malowanie szkła, fotografia, grafika komputerowa, filmy itp.), życie klubowe, sport, turystyka, wybory MISS, bale, czasopisma, Telewizyjny Klub Niesłyszących (TKN), itd.

Kultura klubowa

Tak jak wszędzie, Niesłyszący lubią spotykać się ze sobą — w klubach i środowiskach niesłyszących lub tak po prostu w knajpie, kawiarni itp. W Czechach istnieją kluby tradycyjne, do których chodzi średnia generacja i starsze pokolenia niesłyszących. Niektóre kluby się podzieliły z powodu odrębnych wymagań i aktywności (oddzielnie niesłyszący, oddzielnie niedosłyszący, np. w Związku Niesłyszących i Niedosłyszących, oddział w mieście

¹⁹ CZJ — Czeski Język Migowy, IS — International Sign — Międzynarodowy System Migowy.

²⁰ Więcej: <http://www.cktzj.com/index.php?page=kodex>.

Most), w innych się ludzie spotykają bez względu na różne potrzeby. W ramach klubu i środowiska istnieją zajęcia sportowe, twórcze, terapeutyczne, oświatowe, kulturalne, działalność publikacyjna, można też skorzystać z pomocy tłumacza czy pracownika socjalnego, wypożyczyć sprzęty kompensacyjne itp.

Młodzi Niesłyszący trafiają do takich klubów bardzo rzadko, raczej spotykają się poza klubem, w knajpie lub uprawiają wspólnie sport, uprawiają pantomimę, chodzą do kina lub na dyskotekę itp.

Teatr i pantomima

Na wyżej wymienionym kierunku studiów „Drama wychowawcze niesłyszących” na DIFA JAMU w Brnie studenci przygotowują spektakle, które odnoszą bardzo wielkie sukcesy (np. „Genesis”, „Abeceda”). Część absolwentów założyła w 2001 r. własny teatr — Divadlo Neslyším (Teatr Niesłyszę). Spektakle grane są w języku migowym i skierowane głównie do młodych widzów. Teatr ten jest pierwszym profesjonalnym zespołem niesłyszących aktorów, który od 2003 r. jest samoistną organizacją. Istnieje zespół NEPANTO (wystąpił w tym roku na II Europejskim Festiwalu Sztuki Osób Niesłyszących w Łodzi), Europejskie Centrum Pantomimy Niesłyszących. Raz na dwa lata w Brnie organizowany jest Międzynarodowy Festiwal Pantomimy Niesłyszących²¹ lub Festiwal pantomimy „Otevieno”. Każdego roku organizowany jest w październiku bardzo popularny przegląd „Mluvící ruce” („Mówiące ręce”) (organizatorem jest Czeska Unia Niesłyszących), na którym można zobaczyć spektakle teatralne, pantomimę, poezję w języku migowym, muzykę w języku migowym (zespół Cicha Muzyka), krótkie etiudy uczniów itd., i to nie tylko czeskich, ale i zagranicznych uczestników.

Poezja i muzyka w języku migowym

Poezja w języku migowym korzysta z możliwości i bogactwa wyrazowego języka migowego. Autor lub osoba interpretująca poezję wybiera pewien temat i przedstawia widzom w języku migowym związane z nim osobiste wyobrażenia, odczucia, korzystając też z pantomimy.

W 1998 r. powstał przy średniej szkole pedagogicznej w Hradci Kralove zespół Cicha Muzyka. Zespół założyła i kieruje nim Katerina Cervinkova

²¹ Najbliższy Festiwal odbędzie się w listopadzie bieżącego roku, organizatorem jest Związek Niesłyszących i Niedosłyszących w Republice Czeskiej.

Houskova, słyszająca nauczycielka i tłumaczka. Zespół tworzą młodzi ludzie — słyszący, niedosłyszący i niesłyszący, którzy potrafią migać. Podstawą dla tworzenia „cichej muzyki” są różne interesujące piosenki o ciekawej historii — piosenka jest tłumaczona tak, aby śpiewanie w języku migowym nie tylko oddało jej sens, ale także by przybierało ładną formę. Śpiewanie w języku migowym kieruje się rytmem piosenki, która jest jednocześnie grana.

Film, fotografia i malarstwo

W czerwcu tego roku grupa młodych niesłyszących (Team AWI FILM) zorganizowała pokaz premierowy filmu „The Quarterfoil”. Team AWI FILM tworzą amatorzy, ale widzowie (słyszący i niesłyszący) byli bardzo zadowoleni i zachwyceni zarówno filmem, jak i pomysłem kręcenia filmów przez niesłyszących. Pierwszą organizacją udostępniającą filmy z napisami dla niesłyszących była organizacja „Dźwięk Ciszy”, obecnie zajmuje się tym nowopowstała organizacja Camino, która stara się udostępniać też festiwale filmowe, w niewielkim stopniu działania takie prowadzi także APPN — Agencja Zawodowego Doradztwa Niesłyszących.

Z młodych artystów niesłyszących powinnam wymienić malarkę Ivanę Tetauerową lub fotografów Jakuba Malíka i Šimona Sedláčka. W 2006 r. powstał też projekt „Zamknij uszy, otwórz oczy”, podczas którego młodzi niesłyszący wspólnie fotografują, a następnie efekty swojej pracy prezentują na wystawach, wernisażom towarzyszy zawsze program, np. z pantomimą, poezją w języku migowym itp.

Sport i turystyka

Turystyka (starsza generacja) i sport jest najbardziej lubianą i wszystkim znaną formą aktywności Niesłyszących. Istnieje wiele klubów sportowych z tradycyjnymi dyscyplinami sportu, młodzi niesłyszący też podążają za nowymi stylami w sporcie, np. w tym roku grupa sportowców, którzy interesują się Free Style’em zorganizowała Summer Deaf Free Style Camp z możliwością nauki, m.in. skoków do wody na nartach czy snowboardzie.

Podsumowanie

Społeczność Niesłyszących w Czechach ciągle rozwija swoją działalność, zwraca uwagę na swoje miejsce i rolę w społeczeństwie, walczy o swoje prawa jako prawa mniejszości językowej i kulturowej, jej kultura i życie stają się coraz bogatsze. Mam nadzieję, że przybliżyłam Państwu ich „świat” oraz zachęciłam do, być może, próby nawiązania bezpośredniego kontaktu z osobami Niesłyszącymi w Czechach (i nie tylko!)

Bibliografia

Awí Film. *The Quarterfoil*. [online]. [cyt. 7.10.2007] w: <http://www.awifilm.xf.cz/> (strona internetowa).

K. Červinková Houšková, *Svět neslyšících II*. [online]. [publ. 17.04.2007] [cyt. 7.10.2007], w: <http://ruce.cz/clanky/1/2> (strona internetowa).

Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. [online]. [cyt. 7.10.2007]. w: <http://www.cktzj.com/> (strona internetowa).

L. Długołęcka, *CRSLR2: kolejne warsztaty lingwistyki migowej w Nijmegen* [online], [cyt. 22.10.2007], w: http://www.pzg.org.pl/sc/sc_jm_nijmegen.asp (artykuł).

L. Długołęcka, *Niesłyszący i niedosłyszący w Polsce*. w: *Studia nad językiem migowym*, 2006, nr 1, [online], [cyt. 7.10.2007], w: <http://www.ipjm.pl> (artykuł).

J. FIKES, *Svět neslyšících I*, [online], [publ. 17.04.2004] [aktualizacja 10.2006] [Cyt. 7.10.2007], w: <http://ruce.cz/clanky/1> (artykuł).

R. Horáková, *Analýza tlumočnických služeb pro sluchově postižené* (Disertační práce), w: *Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity*, Brno 2006. (praca naukowa).

J. Hrubý, *Kolik je u nás sluchově postižených?*, w: „Speciální pedagogika”, 1998, nr. 2, s. 5–20 (artykuł).

R. Kuda, *Uplatnění sluchově postižených na trhu práce ve Středočeském a Olomouckém kraji* (praca dyplomowa), Hradec Králové, Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2004 (praca magisterska).

A. Macurová, *Dějiny a výzkum znakového jazyka*. Wykład w ramach seminarium Czeskiej Izby Tłumaczy Języka Migowego, Praga, 11 lutego 2006 r. (wykład).

- A. Macurová, *Naše řeč? Naše řeč*, 1998, nr 4, s. 179–188 (artykuł).
- A. Macurová, *Poznáváme český znakový jazyk (Úvodní poznámky)*. *Speciální pedagogika*. 2001, nr 2, s. 69–75. (artykuł).
- A. Neisser, *The Other Side of Silence (Sign Language and the Deaf Community in America)*. Washington D. C.: GU, 2002 (monografia).
- Report: Summer Deaf Freestyle Camp* [online], [Cyt. 7.10.2007], w: <http://www.freeridecz/snb/clanky/4250-report-summer-deaf-freestyle-camp> (artykuł).
- Š. Sirůčková, *Soubor znaků českého znakového jazyka pro obor: zeměpis*. (diplomová práce), Olomouc, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2006 (praca magisterska).
- Slyšitelné ticho*, [online]. [cyt. 7.10.2007], w: <http://ruce.cz/slysitelne-ticho> (steno-gram wywiadu w radiu).
- V. Strnadová, *Některé specifické problémy neslyšících rodičů se slyšícími dětmi*, *Gong*. 2002, nr 9, s. 238 (artykuł).
- O. Wildová, *Kochleární implantáty v České republice*, [online], [publ. 6.03.2007]. [Cit. 207.10.2007], w: http://www.medicina.cz/verejne/clanek.dss?s_id=7168&s_ts=39159,7771875 (artykuł).
- Zákon č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů* [online]. [Cyt. 22.10.2007]. Źródło w Internecie: <http://business.center.cz/business/pravo/zakony/ooou/> (ustawa).
- Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách*. [online]. [cyt. 7.10.2007], źródło w: <http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?cd=76&typ=r&zdroj=sb06108> (ustawa).
- Zákon č. 155/1998 Sb. o znakové řeči* [online], [cyt. 7.10.2007], w: <http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?zdroj=sb98155&cd=76&typ=r> (ustawa).