

PIOTR TOMASZEWSKI¹, EWELINA MOROŃ², MARIUSZ SAK³

Kultura tudzież rehabilitacja: Ku zmianie paradygmatu w edukacji głuchych i słabosłyszących w Polsce⁴

W dyskusjach na temat złożonych relacji zachodzących między językiem a tożsamością. Głusi wyróżniają się jako przypadek wyjątkowo skomplikowany, a zarazem intrygujący. [...] widoczna jest obecnie tendencja przyznawania, iż osoby głuche identyfikują się ze społecznością Głuchych. Taka kulturowa konceptualizacja głuchoty stanowi znaczące wyzwanie dla bardziej rozpowszechnionej wśród osób słyszących opinii o głuchocie jako niepełnosprawności

Timothy Reagan (2002, s. 41–42)

ABSTRACT

The social functioning of people with dysfunctions is an essential part of any training programme for future special education teachers. Special Education Studies involve two large class modules dedicated, among other things, to the methodology of teaching and the social functioning of children, youth

¹ Piotr Tomaszewski, Katedra Psychologii Rehabilitacji i Zdrowia, Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski, Polska, tomasz@psych.uw.edu.pl.

² Ewelina Moroń, Zakład Współczesnego Języka Polskiego, Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet Wrocławski, Polska.

³ Mariusz Sak, Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Głuchych im. Jana Sienkiewicza, Warszawa, Polska.

⁴ Niniejsza praca była subsydiowana z funduszy na Badania Statutowe Wydziału Psychologii UW (BST 177746/2016, BST 181437/2017).

and adults with disabilities. With respect to deaf and hard of hearing persons (DHH), one can speak about focusing on rehabilitation and integration of DHH students into the whole of hearing society in the broad sense of the terms: this approach is specific to Polish surdo-pedagogy which is one of the fields of Special Education. Consequently, Polish surdo-pedagogy devotes relatively little attention to deaf people's manual communication, in particular the Polish Sign Language (PJM) or to deafness from the cultural perspective. These two dominant features of Polish surdo-pedagogy, i.e., the affirmation of special therapy and the ignorance of the communication aspect, will be subject to an analysis that is necessary in view of the emancipation of *Deaf Studies*, or of an interdisciplinary approach to the problems of deafness from the DHH community's perspective. *Deaf Studies* cover the same issues as surdo-pedagogy. However, while surdo-pedagogy is based on the medical definition of deafness (inability to hear) and its effect on the functioning of people with hearing loss, the foundation for *Deaf Studies* is the social functioning of DHH persons among d/Deaf people, which reflects the developmental dynamics of their cultural identity within the linguistic minority, with all the consequential implications.

Keywords:

surdo-pedagogy, *Deaf Studies*, deaf education, literacy

1. NIESŁYSZĄCY, G/GŁUCHY, OSOBA Z OGRANICZONYM SŁUCHEM

Powyższy dualizm kulturowo-rehabilitacyjny jest widoczny już na poziomie terminologicznym. Autorzy zorientowani na rehabilitacyjny aspekt surdopedagogiki chętnie sięgają po takie nominacje, jak: „osoba z uszkodzonym słuchem, osoba z wadą słuchu, osoba niesłysząca” (Moroń, 2014, s. 23). Kiedy autorzy prezentują interdyscyplinarne podejście do głuchoty, powyższe terminy zastępują obecnie coraz częściej wyrażeniem: „osoba z ograniczonym słuchem” (Spencer, Koester, 2016)⁵. Autorzy zorientowani na aspekt kulturowy, gdy piszą o najważniejszych podmiotach działań, częściej używają imiesłówów i przymiotników w funkcji rzeczownikowej: niesłyszący, głusi. W drugim przypadku stosują także ortograficzne

⁵ W niniejszej pracy używamy określenia „ograniczony słuch” (*limited hearing*) zamiast terminu „uszkodzenie słuchu” (bądź „wada słuchu”), który przez wiele osób odbierany jest jako mający bezzasadnie negatywny wydźwięk.

rozdzielenie: głusi/Głusi. W tym kontekście wyraz „głuchy” zapisywany małą literą określa osoby, które mają ubytek słuchu w stopniu znacznym i głębokim, czyli wg Międzynarodowego Biura Audiofonologii (BIAP) od 70 dB. Termin „głuchy” wymiennie z „niesłyszącym” uwzględnia głównie medyczny aspekt głuchoty definiowanej jako niepełnosprawność⁶, jest także używany w znaczeniu neutralnym. Wariant ortograficzny „Głuchy” często, choć nie bezwyjątkowo, oznacza osobę obdarzoną odrębną tożsamością kulturowo-społeczną lub walczącą o nią; świadomą własnej inności, języka (PJM-u) i kultury (por. Sak, 2014; Tomaszewski, 2015). Określenie „Głuchy” wskazuje przede wszystkim na przynależność kulturową do społeczności Głuchych, a nie na wadę słuchu. Brak słuchu jest w przypadku „Głuchych” głównym komponentem tożsamości negatywnej, oznacza jednak w autostereotypowym postrzeganiu własnej społeczności szansę do przestrzennej percepcji rzeczywistości, złożonego wyrażania swych uczuć, myśli – dzięki możliwościom języka o wizualnej modalności. Zdarza się także, że nominacja ta jest afirmatywnie używana przez samych Głuchych na określenie osób, które mają stwierdzony niedosłuch. Występuje również odwrotna sytuacja – wyrównanie ortografii do zapisu wyłącznie małą literą, aby pokazać spektrum tożsamości: osoby głuchej, niedosłyszącej, słabosłyszącej, zaapartowanej itp. (Cawthon, Garberoglio, 2017).

2. WSPÓŁCZESNA SURDOPEDAGOGIKA – KONCEPCJA SURDO- JAKO IDEAL INTEGRACYJNY I REHABILITACYJNY

Surdopedagogika, wywodząca się z tradycji „defektologicznych”, podobnie jak inne działy pedagogiki specjalnej, jest obszarem nauki skupionym raczej na ograniczeniach towarzyszących jednostce niż na możliwościach jednostki w jej unikatowej sytuacji. Wiąże się to z medycznym paradygmatem przyjmującym założenie, że osoba z niepełnosprawnością skazana jest na ograniczony rozwój osobniczy i społeczny (Tomaszewski, Bargiel-Matuszewicz, Pisula, 2015). Klasyczne prace polskiej pedagogiki specjalnej i wywodzącej się z niej surdopedagogiki (Grzegorzewska, 1964; Hoffmann, 1979; Lipkowski, 1981; Sękowska, 1985) miały charakter czysto rehabilitacyjny. Do dziś nie został wydany w Polsce podręcznik pedagogiki specjalnej, który wiadomości o głuchocie opierałby nie tylko na mo-

⁶ Także językową: obuuszny ubytek słuchu powyżej 70–75 dB uniemożliwia – bez pomocy technicznych – spontaniczny rozwój mowy fonicznej (zob. Skarżyński, Muller-Malesińska, Wojnarowska, 1997, s. 56).

delu medycznym, ale też na kulturowym. Należy jednak zwrócić uwagę, że model kulturowy został już dostrzeżony (por. Smith, 2008). Dostrzeżenie to jednak jest jednostkowe i nie przekłada się na surdopedagogiczną praktykę, która nadal jest ściśle ukierunkowana na oddziaływania rewalidacyjne. Do nielicznych wyjątków na poziomie akademickim należy m.in. otwarta w roku 2017/2018 rekrutacja na podyplomowe studia z Języków i kultury Głuchych w Dolnośląskiej Szkole Wyższej czy studia podyplomowe „PJM” na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego odbywające się w latach 2008–2016.

Bezpośrednim efektem takiego podejścia jest koncentracja na sprawach integrowania GSS ze społeczeństwem, przede wszystkim w warstwie komunikacyjnej. Ideałem surdopedagogiki staje się człowiek, który możliwie najmniej różni się od osoby „normalnej”, czyli osoby „słyszącej”. Takiego punktu widzenia nie należy negować, gdyż możliwość usprawniania różnych składowych funkcjonowania człowieka głuchego lub słabosłyszącego w społeczeństwie jest zawsze pożądana. Surdopedagogika jako dyscyplina naukowa ma niezaprzeczalne osiągnięcia w obszarach rewalidacji i rehabilitacji, badań nad integracją GSS (Dogmała-Zyśk, Karpińska-Szaj, 2011). Wymienione obszary są istotne i nie ma powodów do podważania ich wartości, które to głosy dają się zauważyć w debacie nad stanem wiedzy o głuchocie w Polsce.

Efekty takiego podejścia są dobre – można nawet zaryzykować twierdzenie, że bardzo dobre – jednak w odniesieniu do trzech przenikających się grup:

- 1) osób mających lekki i umiarkowany stopień ubytku słuchu, czyli tam, gdy rehabilitacja jest prowadzona na bazie języka już nabytego;
- 2) osób z głuchotą odbiorczą, które w zaawansowanych aparatach słuchowych rozwijają mowę foniczną;
- 3) osób z implantami ślimakowymi, które mają (coraz większy) dostęp do języka fonicznego.

Surdopedagogika w warstwie dydaktyki akademickiej sprawdza się w przypadku kształcenia kadr na potrzeby szkół integracyjnych i edukacji włączającej. Zakres przedmiotów wchodzących w skład studiów z surdopedagogiki, poza przedmiotami typowymi dla bloku pedagogicznego (pedagogika, psychologia, dydaktyka, socjologia, metodyki nauczania i wychowania etc.). Zawiera też przedmioty związane z podstawami audiologii, neurologii, przedmioty związane z terapią, rehabilitacją oraz surdologopedią, np.: podstawy audiologii; surdopedagogika i prawne podstawy funkcjonowania osób z wadą słuchu; surdologopedia z elementami fonetyki; metodyka nauczania i wychowania dzieci z wadą słuchu; metodyka terapii indywidualnej i rewalidacja dziecka z wadą słuchu; surdopsychologia; metody diagnozy psychopedagogicznej; uczeń z wadą słuchu w edukacji

integracyjnej i włączającej; organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówce oświatowej; wczesna rehabilitacja z wychowaniem słuchowym dzieci z wadą słuchu⁷.

W odniesieniu do g/Głuchych surdopedagogika była i bywa bezradna. Zazwyczaj oferta surdopedagogiczna sprowadza się do sugestii implantacji oraz podjęcia wysiłku rehabilitacyjnego. Próby wcielania w praktykę surdopedagogiczną ideałów integracyjnych dają wymierne rezultaty w przypadku jednostek, w dodatku są okupione gigantycznym nakładem pracy – co jest istotne – przede wszystkim rodziców. Co więcej, jak pisze Ladd (2003), klasyczne, rehabilitacyjno-integracyjne podejście samo z siebie generuje dodatkowe problemy, które wydają się nie do pominięcia. Do nich zalicza się konsekwencje kulturowe trwałej implantacji, np. kryzys tożsamości osoby z implantami ślimakowymi czy wręcz odrzucenie w środowisku radykalnych g/Głuchych (por. Tomaszewski, w druku).

Kluczowym przemilczanym zagadnieniem w polskiej surdopedagogice jest rozwój kompetencji językowych niesłyszących uczniów – zwłaszcza w aspekcie glottodydaktycznym, rozumianym jako umiejętność posługiwania się językiem polskim jako obcym przez GSS. Zmiana podejścia w nauczaniu polszczyzny jest istotna, gdy u danego ucznia nie jest możliwa lub jest bardzo utrudniona akwizycja językowa, czyli naturalne przyswajanie języka. W działaniach rehabilitacyjnych duży nacisk kładzie się na naukę wymowy, co przekłada się na pewne korzyści i sukcesy na tym polu, nie jest jednak tożsame z rozwojem struktur gramatycznych ani leksykonu (zasobu słów) u danego ucznia. Z drugiej strony, w ostatniej dekadzie daje się wyraźnie zauważyć ustępowanie surdopedagogiki na rzecz logopedii w zakresie nauczania i usprawniania wymowy w związku z szybkim rozwojem technologii słyszenia (implanty ślimakowe i aparaty słuchowe).

Drugim obszarem surdopedagogicznego oddziaływania językowego jest nauka czytania i pisania, którego efekty, podobnie jak zagadnienia mowy GSS, są w dość ogólnym ujęciu nieprzewidywalne. Zarówno język polski w odmianie pisemnej, jak i mowie (rozumianej jako kod mówiony i węzeł – jako wymowa) dzieci głuchych i słaboosłyszących są inne niż u ich słyszących rówieśników. Wynika to oczywiście z faktu, że dla głuchych od urodzenia (zatem głuchych prelingwalnie), zwłaszcza dla głuchych o głębokim stopniu ubytku słuchu, język polski jest językiem *de facto* obcym. Wspomaganie implantem ślimakowym (CI) może sprzyjać akwizycji językowej – wpływa na to korzystnie zarówno zmiana technologii (np. do Polski dotarły CI, które nie wykluczają badań rezonansem magnetycznym do 1,5 Tesli),

⁷ Przykładowe przedmioty dostępne pod adresem: https://www.polsl.pl/Wydzialy/RKP/Strony/Podyplomowe_Surdopedagogika.aspx.

jak i coraz większa liczba osób z CI (zob. Tomaszewski, w druku). W akwizycji języka przez osoby z ograniczonym słuchem mamy jednak unikatową trudność: fizyczne zakłócenia transmisji dźwięku – czyli nośnika komunikatu – w kanale powietrznym spowodowane uszkodzeniem analizatora słuchu. Choć język foniczny staje coraz bardziej dostępny dla dzieci z CI, nawet w sensytywnym okresie rozwoju języka, to nie zawsze potrafią one zweryfikować ani odtworzyć procesu artykulacji, ponieważ fizycznie nie słyszą wymawianych głosek bez szumów komunikacyjnych. Trudność także może sprawiać utożsamianie brzmienie głoski z jej graficznym odpowiednikiem, czyli literą. Do rozwoju artykulacji potrzebna jest dobrze rozwinięta możliwość percepcji słuchowej – dzieci niestymulowane do ćwiczeń z zakresu artykulacji nie rozwiną tej umiejętności – nawet po wszczępieniu CI⁸. Fleksyjność języka polskiego stanowi kolejną przeszkodę w procesie edukacji językowej – np. końcówki fleksyjne oraz supletywizm tematyczny mogą uniemożliwić rozpoznanie w trzech, czterech, pięciu formach jednego wyrazu. W polskich realiach rehabilitacyjnych występuje jeszcze jeden, najpoważniejszy problem: u dzieci głuchych może nie zostać prawidłowo wykorzystany proces tzw. złotego okresu mowy, czyli nabywania kompetencji językowych przez dziecko, budowania strukturalnych podstaw leksykonu oraz pojęciowej wiedzy o świecie. Ów okres – zakończony według różnych źródeł między 4 a 7 rokiem życia dziecka (por. Leigh, Andrews, 2017; Mayberry, 2010) – najczęściej jest wykorzystywany do procesu rozbudzenia artykulacji i stymulacji resztek słuchowych, a więc fizjologicznych odruchów związanych ze słyszeniem i mówieniem. Kulturowa orientacja wprowadza w opozycji zjawisko kompensacji sensorycznej opisane przez Grzegorzewską (1989). Osoby, dla których język migowy jest preferowanym językiem, potrafią tak dostosować analizator wzrokowy, aby w pełni odbierać i dekodować informacje o charakterze wizualnym; są zatem szczególnie wrażliwi na niuanse mimiki i całej mowy ciała.

3. TYPOWY PROGRAM SURDOPEDAGOGIKI A ZMIANY PARADYGMATU JAKO ZJAWISKA SOCJOKULTUROWEGO

Do połowy lat 80. XX wieku w polskich szkołach dla głuchych stosowano wyłącznie metodę oralną, a w toku rewalidacji praktykowano jedynie wychowanie słuchowe – to wszystko miało na celu nauczanie dzieci z ograniczonym słuchem

⁸ Jednym z najczęściej powielanych mitów dotyczących CI jest mit mówiący o pasywnej rehabilitacji mowy i słuchu zaimplantowanych dzieci.

kompetencji w języku mówionym, taktownej kontroli parajęzyka, świadomości prozodycznej. Proces posiłkował się wszelkimi środkami dostępnymi w surdopedagogice, której głównymi zadaniami były: „rozwój zdolności percepcji mowy dźwiękowej oraz stałe jej usprawnienie. Należy także ćwiczyć kontrolę własnej mowy, uczyć języka oraz jego treści, a także możliwie zrozumiałej wymowy” (Löwe, 1995, s. 44). Niestety jako metoda wychowania słuchowe w tamtych czasach obciążone było błędami: w swych założeniach rozwijało język (a przede wszystkim artykulację) za pomocą ćwiczeń słuchu, które opierają się na „już istniejącym zasobie językowym” (Löwe, 1995, s. 44). Zasób językowy w tym ujęciu równoznaczny był z mową foniczną, co skutkowało upośledzaniem intelektualnym głuchych mających znaczny albo prelingwalny ubytek słuchu, nawet jeśli biegle posługiwali się oni językiem migowym. W konsekwencji już sama głuchota bywała sprowadzana do kalectwa poznawczo-językowego (por. Sacks, 1998).

To, że w tamtym okresie nie wykorzystano języka migowego w nauczaniu uczniów głuchych, wiązało się z poglądem w surdopedagogice, że „język migowy jest podrzędny wobec języka mówionego i że aby głuchy uczeń mógł funkcjonować poznawczo na poziomie abstrakcji, musi nauczyć się posługiwać się mową – będącą podstawowym filarem prawidłowego rozwoju intelektualnego i społecznego” (Tomaszewski, Moroń, w druku). Ograniczanie się do nauki języka mówionego spowodowało, niestety, niezadowalające wyniki nauczania językowego, zwłaszcza w wymiarze podstawowych umiejętności czytania i pisania (alfabetyzmu⁹, ang. *literacy*) uczniów głuchych na poziomie kształcenia specjalnego, co na przełomie lat 80. i 90. XX w. wymusiło na kadrze nauczycieli i specjalistów wprowadzenie i rozpowszechnianie w szkołach dla głuchych systemu językowo-migowego (SJM) jako metody nauczania uwzględniającą m.in. korzyści płynące z języka migowego. Strategię tę podjęto w celu ułatwienia uczniom głuchym osiągnięcia kompetencji językowej w języku polskim – przy założeniu, że próby ich poddawania oddziaływaniu modelu komunikacji w SJM ukierunkowane są na zapewnienie im pełnego odbioru wizualnego struktury języka polskiego. Użycie SJM polega na wizualizacji struktury gramatycznej języka polskiego poprzez podporządkowanie znaków migowych polskiemu językowi mówionemu zgodnie z jego gramatyką, a zatem SJM nie jest językiem migowym, lecz językiem mówionym wspomaganym znakami migowymi. Słowem – pełni funkcję wizualnej transkrypcji języka polskiego.

⁹ „Alfabetyzm” w podstawowym znaczeniu można łączyć z szerszą umiejętnością czytania i pisania (jako antonim „analfabetyzmu”) lub czytania ze zrozumieniem, dodanie jednak przydawki przymiotnej („zdrowotna”) lub rzeczownej („dokumentów”) zmienia je i precyzuje.

SJM został – dużo wcześniej – opracowany kompletnie przez Szczepankowskiego i jego zespół (1999, s. 154): „w latach 1964–65 jako jeden z pierwszych w Europie, a po raz pierwszy opublikowany (pod zmienioną później nazwą „system językowo-migowy”) w roku 1966”. Na początku lat sześćdziesiątych założenia tej polityki językowej realizował Polski Związek Głuchych, który w tym okresie uruchamiał pierwsze kursy SJM. Warto zauważyć, że w obrębie tego stowarzyszenia szerzącego GSS będące członkami polskiej społeczności g/Głuchych zwrócono wtedy uwagę na socjokulturowy aspekt głuchoty: Głusi posługują się naturalnym językiem migowym jako własnym narzędziem codziennej komunikacji. Można by się zastanowić, dlaczego w ramach planowania językowego nie wprowadzono od razu – w tamtych latach – naturalnego języka migowego zamiast różniącego się od niego SJM. Odpowiedź możemy znaleźć w wypowiedzi Szczepankowskiego (1999, s. 162):

„Język migowy w swej klasycznej postaci jest wyjątkowo trudny do opanowania, zarówno czynnego, jak i biernego. Wynika to z jego całkowitej odmienności od języków dźwiękowych, tak pod względem sposobu przekazywania informacji, jak i pod względem struktury gramatycznej. Świadomość tego zniechęca często do nauki języka migowego profesjonalistów współpracujących z niesłyszącymi – logopedów, audiologów, psychologów, pielęgniarki, nauczycieli, pracowników socjalnych itd. [...] Brak możliwości opanowania klasycznego języka migowego w ramach krótkich kursów spowodował, że od początku przyjęto założenie, iż uczestnicy kursów będą się uczyć języka miganego [tego SJM – przyp. aut.], w którym wykorzystuje się zasady gramatyczne języka polskiego, a znaki migowe demonstruje się równoległe z mową dźwiękową. Osoby uczące się migać nie musiały więc opanowywać skomplikowanych zasad gramatycznych klasycznego języka migowego, lecz uczyły się znaków migowych, wykorzystując je jako ilustrację wypowiedzi słownej”.

Każda uczelnia oferująca studia z zakresu surdopedagogiki, niezależnie od stopnia tych studiów, oferuje różne warianty kursów porozumiewania się manualnego. Zazwyczaj jest to kurs SJM, aczkolwiek należy zauważyć, że powoli lektoraty z SJM są zastępowane przez lektoraty z naturalnego języka migowego i kultury g/Głuchych. Wiąże się to głównie z jedną ze zmian paradygmatu głuchoty jako zjawiska socjokulturowego, a nie tylko medycznego: na podstawie wstępnych badań lingwistycznych zaczęto postrzegać język migowy, zwłaszcza polski język migowy (PJM), jako naturalny język – funkcjonujący podobnie jak inne języki

foniczne (Farris, 1994; Świdziński, Gałkowski, 2003). Doprowadziło to z kolei do zmiany podejścia do GSS: stopniowo uświadomiono sobie, że g/Głusi jako użytkownicy PJM stanowią mniejszość językową, co sprzyjało rozszerzeniu swobody językowej GSS w kontekście nieskrępowanego użycia PJM lub wariantowych kodów migowych w życiu codziennym. Implikowało to z kolei wdrożenie rozwiązania edukacyjnego w formie wprowadzenia dwujęzycznej edukacji uczniów głuchych, która obejmuje język migowy (np. polski język migowy) używany przez społeczność g/Głuchych oraz język mówiony (język polski), którym posługuje się słysząca większość. Zręby tak rozumianego nauczania dwujęzycznego uczniów głuchych powstały w warunkach eksperymentu, a jednym z głównych inicjatorów jest Instytut Głuchoniemych w Warszawie (por. Tomaszewski, Sak, 2014). Jednocześnie pod koniec lat 90. XX wieku w niektórych polskich uczelniach¹⁰ podjęto pierwsze kroki w kierunku organizacji lektoratów PJM, a w polskim piśmiennictwie zaczęły pojawiać się pierwsze prace obejmujące metodyczny opis nauczania PJM jako obcego języka dla osób słyszących (Tomaszewski, Gałkowski, Rosik, 2002). Oprócz tych kursów uruchomione były również akademickie zajęcia obejmujące wprowadzenie do problematyki społeczności g/Głuchych pod kątem językowym, poznawczym, społecznym i kulturowym. Można zatem uznać, że cały ten proces stanowił załączek budowania strategii wdrożenia programowego modelu *Deaf Studies* – koncentrującego się na socjokulturowych aspektach głuchoty.

4. CZYM JEST DEAF STUDIES?

Podstawową różnicą między surdopedagogiką a *Deaf Studies* jest definiowanie głuchoty (deficyt słyszenia i czynnik tożsamościotwórczy; czynnik ograniczający i czynnik modyfikujący warunki rozwoju) oraz koncentracja na odrębnych jej obszarach. Podczas gdy surdopedagogika koncentruje się na przede wszystkim zagadnieniach ograniczenia słuchu, samego faktu niesłyszenia lub zaburzeniach słyszenia, *Deaf Studies* jest przede wszystkim ogólną wiedzą o g/Głuchych (Lane, 1996; Sak, 2014).

Deaf Studies charakteryzuje się dość obszernym obszarem zagadnień reprezentowanych przez sporą liczbę kursów akademickich na zachodnich uczelniach. Trudno bezpośrednio odnieść się w tym kontekście do programu surdopedagogicz-

¹⁰ Między innymi w roku akademickim 1997/1998 na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej, po czym od 1998 r. na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, od 1998 r. na Uniwersytecie Warszawskim, od 2006 r. na Uniwersytecie Wrocławskim.

nego, gdyż w pewien specyficzny uwarunkowany historycznie oraz geopolitycznie sposób są to zupełnie różne systemy kształcenia kadr. Historycznie ten stan rzeczy ugruntował się w Europie w XIX wieku, gdy edukację językową niesłyszących zdominowała oralistyczna szkoła włosko-francuska: na Kongresie Edukacji Głuchych w Mediolanie w 1880 roku słyszący surdopedagodzy przyjęli rezolucje zabraniające używania języka migowego w procesie edukacji niesłyszących. Głusi nauczyciele na czas obrad zostali pozbawieni – dosłownie i w przenośni – prawa głosu¹¹. Wprowadzony do edukacji w 1880 roku nurt oralistyczny został zakwestionowany przez UNESCO w 1984 roku; raport wskazuje na potrzebę dostępności języka migowego – jeśli pomoże to osobom z głębokim ograniczeniem słuchu dobrze funkcjonować¹². Echa kryzysu mediolańskiego pobrzmiwają także współcześnie, i to w nieoczywistym obszarze. W Polsce, która w latach 60.–70. XX wieku przyjęła model oralistyczny jako obowiązujący, *Deaf Studies* w rozumieniu kursu czy kierunku akademickiego nie istnieje. Natomiast w krajach¹³, w których historia badań nad intelektualnym funkcjonowaniem GSS zwróciła się w latach 70. XX wieku ku badaniom specyficznych ograniczeń w funkcjonowaniu językowym (Marschark, Wauters, 2011), dział ten funkcjonuje jako dyscyplina akademicka; surdopedagogika nie jest wyodrębniana jako osobna dziedzina naukowa, ewentualnie jest włączona na poziomie przedmiotu do dziedziny „edukacja głuchych” (ang. *Deaf Education*). Różnica ta widoczna jest przede wszystkim w jasnym określeniu zakresu odbiorców, celów badawczych i profilach absolwentów. Odbiorcami surdopedagogiki są przyszłe kardy specjalistów *pracujących* z głuchymi dziećmi i głuchą młodzieżą, najczęściej słyszący specjaliści. Odbiorcami *Deaf Studies* – głusi i słyszący specjaliści, którzy będą *współpracować* ze środowiskiem g/Głuchych lub – jak w brytyjskiej tradycji edukacyjnej – *służyć* temu środowisku. Biorąc pod uwagę kwestię praktyki kształcenia w dyscyplinie *Deaf Studies*, zauważamy, że w programie typowych kursów *Deaf Studies* znajdują się przedmioty zorientowane na kwestie języka migowego i komunikacji z g/Głuchymi

¹¹ Już w pierwszej rezolucji, przyjętej przez 160 słyszących delegatów, zawetowanej przez czterech słyszących delegatów przy braku prawa do głosowania niesłyszących delegatów, możemy przeczytać: „Biorąc pod uwagę niezaprzeczną przewagę mowy nad znakami w przywracaniu głuchoty do społeczeństwa i nadaniu mu pełniejszej znajomości języka, zaleca się preferowanie metody ustnej dla edukacji i nauczania głuchoniemych” (tłum. własne, źródło: www.istc.cnr.it/mostralis/eng/pannelo14.htm).

¹² Por. zwłaszcza punkt 13 raportu: „Język migowy powinien być uznany za język naturalny [dosł. system językowy – przyp. aut.] i mieć taki sam status jak inne systemy językowe” (tłum. własne, źródło: UNESCO, 1984, s. 21).

¹³ Np. w Stanach Zjednoczonych.

(kursy kwalifikacyjne lub doskonalące z języka migowego, kursy translatoryki migowej, elementy językoznawstwa etc.), przedmioty powiązane z kulturą Głuchych (historia Głuchych, dynamika prześladowań wobec Głuchych w kontekście historycznym, funkcjonowanie społeczne g/Głuchych, prawo wobec g/Głuchych) oraz pozostałe typowe dla bloków humanistycznych (psychologia, socjologia, antropologia, filozofia języka, pedagogika krytyczna, komunikacja międzykulturowa, zagadnienia audiologii, edukacji). Jak już wspomniano, w przypadku surdopedagogiki przedmioty akademickie skupiają się na procesach rewalidacyjnych mowy i resztek słuchowych.

Podsumowując: *Deaf Studies* to nauka związana z odkrywaniem, opisywaniem i przekazywaniem występujących w społecznościach g/Głuchych zjawisk społeczno-kulturowych zarówno do świata ludzi słyszących, jak i samych GSS. Proces ten mógłby sprzyjać nadzorowaniu polityki reprezentacji poprzez „mówienie za siebie” i unikać tym samym ryzyka bezkrytycznej akceptacji tego, co osoby słyszące mają do powiedzenia na temat kultury Głuchych i ich języka (Tomaszewski, 2015). Przykładem dążenia do tej polityki jest praca „Innovation in Deaf Studies: The Role of Deaf Scholars” pod redakcją głuchych badaczy Kusters, De Meulder i O’Brien (2017), w której pokazana jest także perspektywa emicjno-metabadawcza.

5. SURODPEDAGOGIKA CZY *DEAF STUDIES* – IMPLIKACJE NA GRUNCIE POLSKIM

Zestawienie surdopedagogiki z *Deaf Studies* może prowokować do porównań, ustalania roli czy też wagi danej dyscypliny. Jak wykazano powyżej, różnice są jednak zbyt duże. Aby wyjaśnić kwestię obustronnych relacji surdopedagogiki i *Deaf Studies*, należy przypomnieć, że w obu dyscyplinach przedmiotem analiz jest przede wszystkim człowiek głuchy bądź słabosłyszący, w dalszej kolejności uwaga skupia się na aspektach otoczenia i funkcjonowania takiej osoby w jej otoczeniu. Każda osoba jest inna, każde ograniczenie słuchu wpływa na życie człowieka, zatem u każdego skutki głuchoty są inne: ich rodzaj, intensywność, czas występowania, konsekwencje indywidualne i społeczne. Surdopedagogika, jak już wcześniej wspomniano, skupia się na możliwościach kompensacji uszkodzeń oraz funkcjonowaniem w społeczeństwie słyszących. *Deaf Studies* z kolei koncentruje się na badaniach więzi wspólnoty g/Głuchych. Więzy, którą Ladd (2003) sprowadza do koncepcji tak zwanej *Deafhood*: sumy wszystkich pozytywnych aspektów, jakimi dysponuje społeczność g/Głuchych, co stanowi przeciwieństwo tej „głuchoty” (*deafness*) widzianej w kategoriach negatywnych

cech, których źródło stanowi sam fakt niesłyszenia. Tak więc wizją *Deaf Studies* jest „przeformułowanie reprezentacji głuchoty ze zmysłowego braku do zmysłowej i poznawczej różnorodności wnoszącej istotny wkład do zróżnicowania ludzkości” (Bauman, Murray, 2014, s. 216). Podsumowując: *Deaf Studies* zakłada, że opisywanie sposobów funkcjonowania w kontekście wizualnym przyczyniać się może do bogactwa życiowego i różnorodności ludzi. Jak bowiem podkreślają Padden i Hurphiers (2005, s. 180):

Mamy lekcję historii Głuchych: bez bogactwa kultury, języka, i różnych sposobów widzenia świata, nigdy nie dowiedzielibyśmy się, jak ludzie na przeróżne sposoby prowadzą życie. Językowe i społeczne warunki życia Głuchych dają nam szansę na poznanie ogromnych możliwości ludzkiego języka i kultury.

W związku z powyższym implikacją dyscypliny *Deaf Studies* jest kolejna koncepcja tak zwanego *Deaf Gain* (w znaczeniu korzyści bądź zysku z głuchoty), którego paradygmat koncentruje się na przeformułowaniu wagi istnienia g/Głuchych i przeciwdziałaniu poglądom, że g/Głuchych należy za wszelką cenę „normalizować” poprzez próbę likwidowania niepełnosprawności, jaką jest głuchota.

Jednakże inny obszar zainteresowań badawczych oraz celów dyscypliny nie może usprawiedliwiać pominięcia w procesie akademickiej transmisji wiedzy zagadnień językowych – związanych z polszczyzną oraz językiem migowym. Holistyczność komunikacyjna powinna być obustronna i rozszerzona – zarówno surdopedagogika, jak i *Deaf Studies* powinny zgłębiać takie zagadnienia, jak (re)habilitacja mowy, język migowy (PJM, potem – SJM), totalna komunikacja i alternatywne formy komunikacji, polszczyzna w odmianie mówionej i pisanej; metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Przyszłych specjalistów należy przy tym uczulić na fleksybilność metod komunikacyjnych, tym bardziej, że obecnie GSS stanowią coraz bardziej zróżnicowaną populację i są coraz bardziej elastyczni w przechodzeniu z jednej modalności komunikacyjnej do drugiej – w zależności od sytuacji komunikacyjnej. Głównym celem i warunkiem osiągnięcia sukcesu szkolnego jest wyposażenie uczniów w umiejętności poruszania się w kodzie rozwiniętym i rozwijania go. Dlatego podstawowymi zagadnieniami są: polszczyzna w odmianie mówionej i pisanej oraz język migowy oraz metodyka pracy glottodydaktycznej – z zestawem sprawności dostępnych percepcyjnie GSS. Oznacza to najczęściej ewentualne ograniczenie sprawności mówienia i głośnego czytania, jeśli zakres możliwości GSS może nie wystarczyć na opanowanie polszczyzny drogą akwizycji słuchowej. Pozostałe należy dopasować do możliwości

komunikacyjnych GSS. Należy zatem wyjść poza klasyczne rozróżnienie paradygmatyczne: medyczne vs socjokulturowe; surdopedagogika vs *Deaf Studies*; metoda oralna vs metoda migowa. W nowym paradygmacie – interparadygmacie – przede wszystkim należy uwzględnić nowe stanowiska, poglądy, przekonania oraz różnorakie metodologie w odniesieniu do sposobów kształcenia osób głuchych i słabosłyszących – o zróżnicowanych kompetencjach językowych i społecznych (Tomaszewski, Moroń, złożony do druku).

6. PODSUMOWANIE: ZALECENIA TEORETYCZNE

Poniżej przedstawiono zbiór zaleceń teoretycznych wynikających z założeń zaproponowanego interparadygmatu i służących optymalizacji kształcenia przyszłych specjalistów związanych ze środowiskiem g/Głuchych. Nie zaproponowano jednak fuzji dyscyplin; obie – tak różnorodne – są potrzebne na poziomie kształcenia akademickiego. Dlatego prezentowane zalecenia zostały podzielone na dwie części – właściwe każdej dyscyplinie.

- Surdopedagogika nie odrzuca ani nie lekceważy polskiego języka migowego (PJM), który z językoznawczego punktu widzenia spełnia wszystkie kryteria języka naturalnego, za wyjątkiem foniczności. Aktualnie nauczany system językowo-migowy jest miganą kalką języka polskiego – niezwykle ograniczonym zbiorem znaków bazujących na polskiej gramatyce. Z punktu widzenia akwizycji języka jest nie do przyswojenia przez dzieci, u których mowa (a przez to i struktury gramatyczne) nie rozwija się spontanicznie. SJM nie jest naturalnym językiem i ma bardzo niewiele wspólnego z językiem (często – ze względu na brak nauczania w PJM i o PJM na poziomie szkolnym – językową hybrydą) używanym przez g/Głuchych.
- Surdopedagogika redefiniuje pojęcie sukcesu szkolnego, czy szerzej – rewalidacyjnego. Obecnie głuche lub słabosłyszące dziecko, które nie nauczyło się co najmniej pisać po polsku, nie spełnia kryterium sukcesu szkolnego. Tymczasem miarą sukcesu szkolnego powinno stać się opanowanie alfabetyzmu.
- Surdopedagogika zwiększa kompetencje specjalistów. W chwili obecnej jako dyscyplina akademicka przygotowuje bowiem kadrę do pracy z osobami z głuchotą lekką lub osobami z ograniczonym słuchem, u których wystąpiła akwizycja języka fonicznego.
- *Deaf Studies* określa obszar badawczy. *Deaf Studies* jest młodą dyscypliną badawczą – i do tego dyscypliną bazującą na emicznych założeniach.

W 1985 roku odbyły się pierwsze Międzynarodowe Warsztaty Badawcze Głuchych na Uniwersytecie Bristolskim, podczas których wypracowano podwaliny teoretyczne *Deaf Studies* (Marschark, Humphries, 2010)¹⁴. Aktualnie w rozumieniu dyscypliny akademickiej *Deaf Studies* w Polsce nie istnieje, dlatego największym wyzwaniem jest w tym przypadku określenie, czy tworząca się dyscyplina ma ograniczać się do obszaru głuchoty kulturowej, czy też ma być ogólną wiedzą o głuchocie.

- *Deaf Studies* poszerza pole zainteresowań badawczych. Obecnie w środowisku badaczy *Deaf Studies* pojawiają się postulaty teoretyków-purystów, ograniczające dyscyplinę do kwestii kulturowych i językowych, jednak nie jest to dobry kierunek rozwoju. Należy wziąć pod uwagę dwa istotne fakty. Pierwszym jest niski odsetek dzieci, których socjalizacja pierwotna odbywa się w środowisku Głuchych; dzieci głuche rodziców słyszących stanowią bowiem 95% populacji w stosunku do dzieci głuchych rodziców głuchych (Mitchell, Karchmer, 2011). W pewien naturalny sposób wymusza to zainteresowanie tymi, którzy w tę kulturę nie weszli, a jednocześnie mają pewien potencjał i wolę, by w nią wejść. Drugim jest znaczna liczba GSS, które identyfikują się jedynie z wybranymi elementami kultury Głuchych. Dodatkowo – brak ustalonej, zaakceptowanej powszechnie definicji i zakresu kultury Głuchych sprawia, że granica między światem głuchych a „niegłuchych” jest bardzo płynna (por. Tomaszewski, Moroń, złożony do druku). Z tego względu zakres modelu *Deaf Studies* winien obejmować również wykraczające ponad paradygmat kultury Głuchych sposoby konceptualizacji i definiowania jakości życia tych głuchych i słabosłyszących, którzy „odnoszą” zyski z głuchoty niezależnie od znajomości języka migowego. Chodzi o to, by przyjrzeć się temu, jak głusi, którzy nie są powiązani z kulturą Głuchych, zarządzają swoim środowiskiem i jak swój wzrok w połączeniu albo bez słuchu (poprzez technologię słyszenia) wykorzystują w sposób, który może się okazać inny niż u słyszących osób.

Niezależnie jednak od różnic obie dyscypliny mogą i powinny czerpać z doświadczeń specjalistów, którzy je reprezentują: kard akademickich i szkolnych. Teoretyków i praktyków obu dyscyplin łączą przecież podobne cele: rozwój dzieci głuchych, ich możliwości poznawcze i percepcyjne oraz transmisja wiedzy i kultury, w których dzieci są zanurzone.

¹⁴ Od tamtej pory w piśmiennictwie obowiązuje ortograficzne rozróżnienie „g/Głusi”.

Bibliografia

- Leigh, I.W., Andrews, J.F. (2017). *Deaf People and Society: Psychological, Sociological and Educational Perspectives*. New York: Routledge.
- Bauman, H.-D.L., Murray, J.J. (2014). Deaf Studies in the Twenty-First Century: ‘Deaf-Gain’ and the Future of Human Diversity. W: M. Marschark, P.E. Spencer (red.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (s. 210–225). New York: Oxford University Press.
- Cawthon, S.W., Garberoglio, C.L. (2017). Introduction. W: S.W. Cawthon, C.L. Garberoglio (red.), *Research in Deaf Education. Contexts, Challenges, and Considerations* (s. ix–xvii). New York: Oxford University Press.
- Dogmała-Zyśk, E., Karpińska-Szaj, K. (2011). *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Farris, M.A. (1994). Sign language research and Polish Sign Language. *Lingua Posnaniensis*, 36, s. 13–36.
- Grzegorzewska, M. (1989). *Wybór pism*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej.
- Grzegorzewska, M. (1964). *Pedagogika specjalna*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej.
- Hoffmann, B. (1979). *Podstawy postępowania pedagogicznego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kusters, A., De Meulder M., O’Brien D. (red.) (2017). *Innovation in Deaf Studies: The Role of Deaf Scholars*. New York: Oxford University Press.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture. In Search of Deafhood*. Multilingual Matters LTD.
- Lane, H. (1996). *Maska dobroczynności: deprecjacja społeczności głuchych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Lipkowski, O. (1981). *Pedagogika specjalna w zarysie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Löwe, A. (1995). *Wychowanie słuchowe. Historia – metody – możliwości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Marschark, M., Humphries, T. (2010). Deaf Studies by Any Other Name? *Journal of Language, Identity, and Education*, 15(1), s. 1–2. DOI: 10.1093/deafed/enp029.
- Marschark, M., Wauters, L. (2011). Cognitive Functioning in Deaf Adults and Children. W: M. Marschark, P.E. Spencer (red.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, 1, 2nd ed. (s. 487–499). New York: Oxford University Press.
- Mayberry, R.I. (2010). Early Language Acquisition and Adult Language Ability: What Sign Language Reveals About the Critical Period for Language. W: M. Marschark, P.E. Spencer (red.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, 2 (s. 281–291). New York: Oxford University Press.
- Mitchell, R.E., Karchmer, M.A. (2011). Demographic and Achievement Characteristics of Deaf and Hard-of-Hearing Students. W: M. Marschark, P.E. Spencer (red.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, 1, 2nd ed. (s. 18–31). New York: Oxford University Press.

- Moroń, E. (2014). Ideologiczny kontekst wiedzy milczącej w artykułach naukowych o głuchocie. W: M. Sak (red.), *Deaf Studies w Polsce*, 1 (s. 17–31). Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.
- Padden, C., Humphries, T. (2005). *Inside Deaf culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reagan, T. (2002). Toward an „Archeology of Deafnes”: Etic and Emic Constructions of Identity in Conflict. *Journal of Language, Identity, and Education*, 1(1), s. 41–66. DOI: 10.1207/S15327701JLIE0101_4.
- Sacks, O. (1998). *Zobaczyć głos: Podróż do świata ciszy*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Sak, M. (2014). *Deaf Studies w Polsce*. W: M. Sak (red.), *Deaf Studies w Polsce*, 1 (s. 7–16). Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.
- Sękowska, Z. (1985). *Pedagogika specjalna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Skarżyński, H. i in. (1997). Klasyfikacje zaburzeń słuchu. *Audiofonologia*, 10, s. 49–61.
- Smith, D.D. (2008). *Pedagogika specjalna – podręcznik akademicki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Spencer, P.E., Koester, L.S. (2016). *Nurturing Language and Learning. Development of Deaf and Hard-of-Hearing Infants and Toddlers*. New York: Oxford University Press.
- Szczepankowski, B. (1999). *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównanie szans*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Świdziński, M., Gałkowski, T. (red) (2003). *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Tomaszewski, P. (2015). Kształtowanie kompetencji socjokulturowej w nauczaniu polskiego języka migowego. W: P. Tomaszewski i in. (red.), *Kulturowe i społeczne aspekty niepełnosprawności* (s. 21–40). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Tomaszewski, P. (w druku). *Implanty ślimakowe – etyka a wybór. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*.
- Tomaszewski, P. i in. (2002). Nauczanie polskiego języka migowego jako obcego języka: Czy osoby słyszące mogą przyswoić język wizualny? *Czasopismo Psychologiczne*, 8(1), s. 7–20.
- Tomaszewski, P., Sak, M. (2014). Is it Possible to Educate Deaf Children Bilingually in Poland? W: M. Olpińska-Szkiełko, L. Bertelle (red.), *Zweisprachigkeit und Bilingualer Unterricht* (s. 129–149). Frankfurt: Peter Lang Edition.
- Tomaszewski, P. i in. (2015). Między patologią a kulturą: Społeczne uwarunkowania niepełnosprawności. W: P. Tomaszewski, K. Bargiel-Matusiewicz, E. Pisula (red.), *Kulturowe i społeczne aspekty niepełnosprawności* (s. 9–17). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Tomaszewski, P., Moroń, E. (w druku). W poszukiwaniu eklektycznego paradygmatu edukacji głuchych. *Studia Edukacyjne*.
- Tomaszewski, P., Moroń, E. (złożony do druku). *Quo vadimus? Dynamika paradygmatów głuchoty we współczesnym świecie*. W: J. Kowalska, R. Dziurla, K. Bargiel-Matusiewicz (red.), *Kultura a zdrowie i niepełnosprawność*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- UNESCO (1984). *Consultation on Alternative Approaches for the Education of the Deaf: Final Report*. Paris. ED-84/WS/102.