

# Potrzeby edukacyjne uczniów niesłyszących w szkolnictwie ogólnodostępnym; zarys koncepcji kształcenia dwujęzycznego – z perspektywy surdologopedy

## Educational needs of deaf students in public education; an outline of the concept of bilingual education – from the viewpoint of a speech-language pathologist

Halina Furmann<sup>1</sup>

Powiatowy Ośrodek Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego i Doradztwa Metodycznego  
ul. Targowa 1, 59-100 Polkowice

### STRESZCZENIE

Uczniowie niesłyszący, uczący się w szkole ogólnodostępnej, borykają się na co dzień z wieloma poważnymi barierami komunikacyjnymi. Postępy, sukcesy, trudności edukacyjne tych uczniów zależą od wielu czynników, jednak wyróżniającym a zarazem pierwszoplanowym jest poziom umiejętności porozumiewania się w języku fonicznym (w aspekcie rozumienia i ekspresji). Rozwój mowy ucznia niesłyszącego przebiega, najczęściej, z dużym opóźnieniem i bywa znacząco ograniczony. Ponad 90 procent uczniów niesłyszących ma słyszących rodziców; pierwszym środowiskiem językowym dziecka jest więc w tej sytuacji polszczyzna mówiona – sensorycznie dostępna w (bardzo) ograniczonym stopniu. Rodzice słyszący wkładają dużo wysiłku, by swoje dziecko nauczyć posługiwania się mową. Zdarza się, że traktują język migowy jako ostateczność, rodzaj upośledzenia a nawet klęski edukacyjnej. Różnorodne uwarunkowania rozwoju umiejętności komunikacyjnych sprawiają, że czasem dziecko niesłyszące staje się bezjęzyczne: nie potrafi nauczyć się języka polskiego i nie ma dostępu do języka migowego. Człowiek ma prawo do poczucia spełnienia w procesie porozumiewania się, potrzebuje zrozumienia własnych komunikatów oraz tych, które są do niego kierowane. Poszanowanie praw komunikacyjnych wymaga więc zdecydowanych, konsekwentnych i powszechnych działań w obszarze edukacji – poprzez uznanie prawa uczniów niesłyszących do języka migowego a także konieczności zapewnienia im kształcenia dwujęzycznego (z wykorzystaniem języka migowego oraz fonicznego).

*Słowa kluczowe: niesłyszący, słabosłyszący, orzeczenie, kształcenie specjalne, PJM (Polski Język Migowy), dwujęzyczność*

### ABSTRACT

Deaf students face many serious communication barriers in the state education system on a daily basis. The progress, success, and educational difficulties of these students depend on many factors, but the distinctive and the foreground is the level of their ability to communicate in phonic language (in terms of understanding and expression). The speech development of a deaf student is usually delayed and can be significantly limited. Over 90 percent of deaf students have hearing parents; The first language environment of the child in this situation is therefore spoken Polish - sensorially available to a significantly limited extent. Hearing parents put a lot of effort into teaching their children to speak. It happens that they treat sign language as a last resort, a kind of disability or even an educational disaster. A deaf child sometimes becomes non-lingual: he or she cannot learn Polish and has no access to sign language. Every person has the right to feel fulfilled in the process of communication, needs to understand his internal messages and those that are addressed to him by his environment. Therefore, respect for communication rights requires decisive, consistent and universal actions in the field of education - by recognizing the right of deaf students to sign language and the necessity to provide them with bilingual education (using sign and phonic languages).

*Key words: deaf, hearing-impaired, opinion, special education, PJM (Polish Sign Language), bilingualism*

### Wprowadzenie

W Polsce kształcenie specjalne dzieci słabosłyszących i niesłyszących najczęściej realizuje się w szkołach ogólnodostępnych. Może to wynikać ze zmieniających się poglądów na temat kształcenia specjalnego – mających odzwierciedlenie w dominacji segrega-

cyjnych form kształcenia (do 1989 roku) oraz w późniejszym rozwoju edukacji integracyjnej i włączającej [1]. Wiąże się to, z pewnością, także z ograniczonym dostępem do szkół dla dzieci z deficytem słuchu (placówek takich, w skali kraju, jest niewiele – ok. 30); nauka w nich oznacza często konieczność „umieszczenia” dziecka w internacie. Rosnącą tendencją kształcenia dzieci z deficytem słuchu w szkołach ogólnodostępnych obserwuje się także na świecie np. w Wielkiej Brytanii, w USA [2].

<sup>1</sup> e-mail: halina@furmann.pl

Kształcenie specjalne dla dzieci słabosłyszących i niesłyszących organizuje się w Polsce na podstawie orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej, o wydanie którego wnioskuje rodzice lub prawni opiekunowie dziecka [3]. Zespół Orzekający ma za zadanie, na podstawie diagnozy funkcjonalnej przeprowadzonej przez psychologa, pedagoga i logopedę, ocenić możliwości funkcjonowania ucznia w środowisku szkolnym – zwłaszcza w kontekście poziomu umiejętności posługiwania się mową foniczną. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność słuchu może odnosić się jedynie do dwóch kategorii diagnostycznych: słabosłyszenia lub niesłyszenia. Tymczasem, niezbędna do wydania orzeczenia, dokumentacja lekarska zawiera diagnozę sformułowaną najczęściej według klasyfikacji BIAP (uszkodzenie słuchu w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym lub głębokim), która w ograniczonym stopniu przystaje do wymogów formalnych w oświacie – ze względu na konieczność posługiwania się wyłącznie dwoma pojęciami (słabosłyszenie i niesłyszenie). Zespół Orzekający analizuje potrzebę wydania orzeczenia o kształceniu specjalnym na określonym etapie edukacyjnym. Wskazuje także warunki i sposoby wsparcia (np. zajęcia rewalidacyjne, pomoc psychologiczno-pedagogiczną) oraz najlepszą formę realizacji kształcenia specjalnego. Ostateczna decyzja w sprawie wyboru szkoły należy jednak do rodziców i dyrektorów placówek. Orzeczenie stanowi decyzję administracyjną, od której rodzice mogą się odwołać do właściwego Kuratorium Oświaty. Pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych są odpowiedzialni za wyjaśnienie rozbieżności terminologicznych nie tylko rodzicom, ale i nauczycielom. W literaturze przedmiotu, dla określenia osób niesłyszących, spotyka się terminy: osoby z uszkodzonym narządem słuchu, osoby z deficytem słuchu, osoby niedosłyszące, osoby z upośledzeniem lub ubytkiem słuchu, osoby głuche. W świetle powyższych zawirowań terminologicznych nie dziwi utrzymywanie się w potocznej polszczyźnie pojęcia „głuchoniemy”, którego większość osób niesłyszących nie lubi i nie akceptuje. Świadomość problemu związanego z opisem niepełnosprawności zmysłu słuchu, wśród osób słyszących, wydaje się niewystarczająca i z pewnością wymaga działań popularyzujących wiedzę z tego obszaru.

### Rozwój mowy dziecka słyszącego i niesłyszącego

Dziecko zaczyna słyszeć jeszcze przed swymi narodzinami (pierwsze reakcje na dźwięki zaobserwowano między 4 i 5 miesiącem życia płodowego). Narząd Cortiego u dziecka zdrowego jest w pełni rozwinięty i umożliwia odbiór dźwięków już w 20 tygodniu ciąży. Można zaryzykować więc stwierdzenie, że są to także pierwsze miesiące przygotowań do rozwoju języka w życiu dziecka. Język bywa definiowany wielorako, z różnych perspektyw – np. filozoficznej, językoznawczej, psychologicznej. Językoznawca S. Milewski twierdzi, że język jest składnikiem mowy – zbiorem wyrazów i reguł, mającym charakter społeczny i abstrakcyjny. W polskiej logopedii funkcjonuje definicja języka stworzona przez L. Kaczmarka, wg której język stanowi dwuklasowy system symboli oraz reguł ich łączenia. Psycholingwistyczna definicja języka,

autorstwa I. Kurcz, traktuje język jako narzędzie porozumiewania się – zgodnie z systemem znaków dźwiękowych oraz reguł fonologicznych, syntaktycznych i semantycznych. Mowę definiuje się jako konkretny akt użycia języka, zawiera się w tym mówienie i rozumienie (nadawanie i odbiór sygnału mowy) [4].

W rozwoju mowy dziecka wyróżnia się następujące okresy:

- okres melodii – obejmuje pierwszy rok życia dziecka; niemowlę rozwija swoją aktywność głosową – najpierw na zasadzie odruchu (głuzenie, czyli samoistne wypowiedanie głosek głównie tylnojęzykowych k ,g, ch) a potem około 6 miesięcy życia – poprzez świadome działanie: gaworzenie i echolalie (powtarzanie słów bezpośrednio po ich usłyszeniu);
- okres wyrazu – trwa do końca drugiego roku życia,
- okres zdania – zajmuje kolejny rok życia dziecka,
- okres swoistej mowy dziecięcej – trwa od czwartego do szóstego/siódemego roku życia; dziecko w tym czasie m.in. poszerza zasób słownictwa, doskonali umiejętności artykulacyjne, gramatyczne oraz narracyjne [5].

Dla osiągnięcia pełni rozwoju mowy konieczne jest przejście dziecka przez wszystkie omówione powyżej okresy. Dopuszczalne opóźnienie dla każdego etapu (mieszczące się w granicach normy dla wieku dziecka) wynosi około 6 miesięcy – pod warunkiem jednak, że nie obserwuje się jednocześnie innych, współwystępujących opóźnień bądź zaburzeń rozwojowych. Rozwój mowy dziecka niesłyszącego jest bardzo mocno uzależniony od momentu, w którym nastąpiła utrata słuchu. Klasyfikuje się zatem głuchotę nie tylko z uwagi na rodzaj i głębokość niedosłuchu, ale także ze względu na czas, w którym do tego uszkodzenia doszło. Głuchota określana jako prelingwalna (zaistniała przed rozwojem mowy) oznacza, iż szanse dziecka na osiągnięcie pełni umiejętności porozumiewania się w języku fonicznym są bardzo ograniczone. Głuchota perilingwalna (do utraty słuchu dochodzi w czasie rozwoju mowy) pozwala prognozować obniżony lub prawidłowy poziom kompetencji komunikacyjnych dziecka (pod warunkiem prawidłowego funkcjonowania dziecka w pozostałych obszarach rozwojowych oraz w zależności od okresu rozwoju mowy, w którym doszło do utraty słuchu). Głuchota postlingwalna (występująca po zakończeniu rozwoju mowy) w najmniejszym stopniu, spośród rodzajów głuchot wymienionych powyżej, skutkuje problemami w funkcjonowaniu językowym osoby niesłyszącej.

Dzieci niesłyszące od urodzenia (lub od bardzo wczesnego okresu życia) głużą, ale nie reagują na własne „produkcje”; nie przechodzą przez etap gaworzenia – wyraźnie milkną (co powinno być symptomatyczne dla rodziców). Rozwój mowy dziecka niesłyszącego trwa zdecydowanie dłużej niż dziecka słyszącego a opóźnienie bywa bardzo duże. Odstępstwa w rozwoju mowy, w stosunku do normy wiekowej, mają charakter ilościowy oraz jakościowy: znacząco uboższy zasób słownictwa, dysgramatyzm, zaburzenia głosu i artykulacji, nieprawidłowa prozodia (a więc rytm, intonacja, akcent), problemy związane ze słuchem fonemowym oraz uwagą i pamięcią słuchową.

Dziecko niesłyszące od urodzenia, najczęściej, nie tylko z dużym opóźnieniem osiąga etap wyrazu, ale i długo na nim pozostaje. Zdarza się, że etap zdania nie jest „zamknięty” nawet u dorosłej osoby niesłyszącej; potrafi ona budować dość długie wypowiedzi składające się z ciągów wyrazów, które nie są jednak powiązane gramatycznie (stwierdzenie na podstawie własnych obserwacji z pracy surdologopedycznej).

Rozwój mowy dziecka z uszkodzonym słuchem jest uzależniony m.in. od:

- tego, czy zaburzenie słuchu stanowi jedyny deficyt rozwojowy czy też występuje obok innych zaburzeń,
- stopnia, rodzaju i czasu, w którym nastąpiło uszkodzenia słuchu,
- czynnika wywołującego uszkodzenie słuchu; czy jest to schorzenie postępujące,
- czasu, w którym zdiagnozowano uszkodzenie słuchu,
- czasu rozpoczęcia rehabilitacji,
- czasu zaopatrzenia dziecka w odpowiednią protezę słuchu a także pełnego jej wykorzystania,
- tego, czy rodzice słyszą lub nie,
- wpływu i współpracy rodziny oraz środowiska w procesie rehabilitacji,
- możliwości intelektualnych i rozwoju emocjonalnego dziecka [4].

Dzieci niesłyszące zazwyczaj pozbawione są możliwości uczenia się okazjonalnego, „przypadkowego”, które zachodzi podczas bardzo licznych, codziennych czynności. Stąd cierpią na nieustanny „niedobór informacji” [6]. Nie znając wystarczająco języka, podlegają obowiązkowi uczenia się w tym języku treści obcych, niedostępnych sensorycznie i pojęciowo (nieefektywne i frustrujące poznawanie nieznanego przez nieznanne – „ignotum per ignotum” [7]).

Przyswajanie języka przez dziecko niesłyszące wymaga czasu, wysiłku intelektualnego, zaangażowania: terapeuty, dziecka i jego najbliższych, nieprzebranych pokładów cierpliwości, wytrwałości i ambicji a także gotowości do znoszenia niepowodzeń. Wychowanie językowe dziecka z uszkodzonym słuchem wymaga podejścia metodycznego i opiera się, zdaniem K. Krakowiak, na czterech filarach [8]. Pierwszym z nich jest autonomia osobowa dziecka, która warunkuje jego aktywność, samodzielność oraz kreatywność. Drugi filar stanowi adekwatność percepcji sygnałów mowy, czyli zmysłowy dostęp do dźwięków mowy (co każe jednak poddawać w wątpliwość możliwości wspierania się na tejże podstawie wychowania językowego – znając ograniczenia w odbiorze dźwięków mowy u dzieci niesłyszących). Trzeci filar to równowaga między czynnościami mówienia i rozumienia, zaś czwarty – ścisły związek wypowiedzi dziecka i jego najbliższych z codziennymi, naturalnymi sytuacjami komunikacyjnymi (wiodąca rola odniesień, kontekstów, intencji, znaczeń, skojarzeń a także wspólnoty doświadczeń – pełnych emocji).

Dziecku niesłyszącemu należy możliwie wcześnie zorganizować naukę czytania i pisania. Znajomość pisma może bowiem okazać

się kluczowa dla samodzielnego funkcjonowania w życiu społecznym, w którym osoby z uszkodzonym słuchem stanowią mniejszość. Czytanie i pisanie ściśle związane są z rozwojem sprawności językowej. Wczesna nauka czytania przyczynia się do usprawnienia komunikacji. Literatura przedmiotu podaje kilka warunków sprzyjających nauce czytania; należą do nich:

- środowisko bogate w teksty (użytkowe, okolicznościowe),
- otoczenie bogate w język mówiony,
- doświadczenia bezpośrednie prowadzące do wzbogacenia słownictwa (zabawy, wycieczki),
- doświadczenia z symboliczną reprezentacją (zabawy tematyczne, muzyka, taniec),
- eksperymentowanie z pisanem [9].

Językiem dostępnym sensorycznie dziecku niesłyszącemu, bez żadnych ograniczeń, jest język migowy. Właśnie z tym językiem dziecko powinno zetknąć się jak najszybciej, by w efekcie torować drogę polszczyźnie mówionej. Koncentracja rodziców, terapeutów i nauczycieli dzieci niesłyszących na wychowaniu językowym odnoszącym się wyłącznie do mowy nierzadko przynosi niewspółmiernie małe efekty – biorąc pod uwagę wysiłek, zaangażowanie, oczekiwania (zwłaszcza dorosłych) a przede wszystkim potrzeby komunikacyjne dziecka.

### Rodzice dziecka niesłyszącego

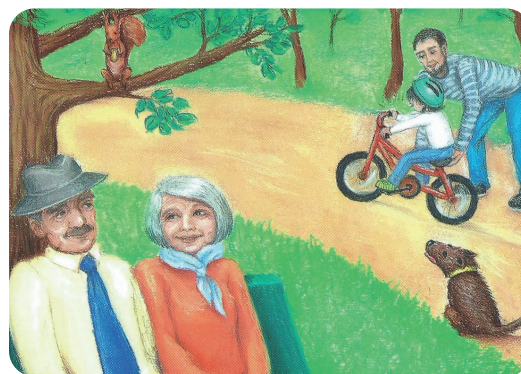
Głuchota dziecka, z reguły, jest doświadczeniem traumatycznym dla rodziców (zwłaszcza słyszących); przeżywają oni rodzaj żałoby związanej z poczuciem utraty dziecka zdrowego. Zdaniem M. Zalewskiej w rodzicach uruchamia się, z powodu silnego kryzysu psychicznego, mechanizm okaleczenia słownego, przejawiający się trudnościami w słownym kontakcie z dzieckiem, które nie słyszy. Rodzice nie wiedzą, jak porozumiewać się z własnym dzieckiem, co jest doświadczeniem głęboko frustrującym [10]. Potrzebują pomocy – od pierwszych chwil po otrzymaniu diagnozy; konieczne jest możliwie wczesne wsparcie psychologa. Poradzenie sobie z traumą wymaga przepracowania żałoby; proces ten toczy się według kilku etapów: zaprzeczanie rzeczywistości, poszukiwanie winnego, depresja, złość, negocjacje i akomodacja [2]. Odpowiednio przygotowani rodzice są gwarantem optymalnego powodzenia terapii dziecka niesłyszącego, a u podstaw tej gotowości rodzicielskiej jest akceptacja dziecka oraz świadomość absolutnie wszystkich konsekwencji, jakie wynikają z głuchoty [11]. Rodzice powinni pozostać w roli rodziców, choć często – z reguły pod wpływem licznych oczekiwań i zadań do realizacji, narzucających przez specjalistów – wchodzą w rolę nauczycieli i terapeutów. Taka sytuacja prowadzi do konfliktu ról, zaburzenia relacji w rodzinie, przeciążenia dziecka a nawet utraty poczucia bezpieczeństwa. To, w jaki sposób rodzice poradzą sobie z kryzysem wywołanym głuchotą dziecka, rzutuje na decyzje dotyczące wyboru np. protezy słuchu, metody rehabilitacji i formy porozumiewania się, placówki opiekuńczej lub rodzaju szkoły. Sytuacja niesłyszących rodziców niesłyszącego dziecka zazwyczaj różni się od opisanej powyżej, brak słuchu jest zjawiskiem znanym, oswojo-



nym przez nich a nawet oczekiwany. Rodzice niesłyszący swobodnie, wykorzystując język migowy, komunikują się ze swoim niesłyszącym dzieckiem. Dziecko ma więc możliwości, dzięki wczesnemu i pełnemu porozumiewaniu się z rodzicami, rozwijania zdolności poznawczych oraz zdobywania wiedzy o świecie [12]. Z drugiej strony, niesłyszący rodzice stanowią wyzwanie dla wychowawców i nauczycieli w placówkach, do których uczęszczają ich dzieci (zarówno te niesłyszące jak i słyszące; problematyka osób CODA – Child of Deaf Adults, czyli słyszących dzieci niesłyszących rodziców, wykracza jednak poza zakres niniejszego artykułu [13]). Niesłyszący rodzice, podobnie jak ich dzieci, należą do grupy osób o specjalnych potrzebach komunikacyjnych. Nauczyciele, w ogromnej większości, nie są na to przygotowani – przede wszystkim w wymiarze świadomości problemu. Oczekują wsparcia tłumacza, którego rolę najczęściej pełni słysząca osoba z najbliższej rodziny (a nawet słyszące dziecko!), liczą na powodzenie w komunikacji pisemnej (a przecież często głusi rodzice słabo posługują się polszczyzną nie tylko w mowie ale i w piśmie). Trudno oczekiwać od słyszącej większości społeczeństwa powszechnej i płynnej znajomości języka migowego, ale co najmniej podstawy tego języka powinny być opanowane przez surdopedagogów. Aktualnie, programy kształcenia surdologopedów czy surdopedagogów na poziomie studiów podyplomowych nie obejmują nauki języka migowego (na podstawie doświadczeń własnych). Niesłyszący rodzice rozwijają – spontanicznie i naturalnie – kompetencje komunikacyjne niesłyszącego dziecka, posługując się językiem migowym. Rodzice słyszący nierzadko jeszcze z trudem przekonują się do edukacji dwujęzycznej a więc uznania roli języka migowego w edukacji. Otwartości rodziców sprzyja: adaptacja do głuchoty dziecka i jej skutków, poszerzanie wiedzy na temat osób Głuchych (czyli tych, które identyfikują się z mniejszością językową i kulturą niesłyszącej społeczności); poznawanie osób, dla których język migowy jest językiem rodzinnym, kontakty z innymi rodzicami dzieci głuchych, świadomość i akceptacja zmian we współczesnym świecie, które polegają na uznaniu znaczenia języka migowego oraz korzyści z posługiwania się nim – m.in. dla rozwoju umiejętności mówienia [2].

Wczesna interwencja w rodzinie dziecka niesłyszącego ma służyć, według podpisanego w Austrii w 2012 roku konsensusu – stworzonego także przez Głuchych z różnych krajów – przede wszystkim potrzebom danej rodziny. We wspomnianym dokumencie położono akcent na znaczenie języka migowego i edukacji dwujęzycznej, lecz uznano priorytety rodziny za pierwszoplanowe [2] (Rys. 1).

Karty MILOWE opracowano z myślą o rozwijaniu między innymi kreatywności, wrażliwości, empatii, kompetencji komunikacyjnych u dzieci; mogą być wykorzystywane przez rodziców i nauczycieli – jako forma spędzania wolnego czasu lub stanowić element oddziaływań wychowawczych i terapeutycznych [14].



Rys. 1. Karta (z zestawu MILOWE) przedstawiająca rodzinę w parku wg [14]

### Barierzy szkolne

Nauczanie, uczenie się opierają się na słowie, na znajomości języka, na sprawnym operowaniu pojęciowym, na myśleniu werbalnym i nie ma znaczenia, czy wykorzystywany język ma charakter foniczny czy też wizualno-przestrzenny. „W żadnej szkole w Polsce PJM (Polski Język Migowy) nie jest ani językiem wykładowym, ani obowiązkowym przedmiotem nauczania. Nie istnieją programy nauczania PJM, ani standardy obowiązujące nauczycieli tego języka. To sprawia, że uczeń niesłyszący nie ma w szkole możliwości rozwijania swojego własnego języka, inaczej niż dziecko słyszące, które doskonali swój język w ramach przedmiotu – język polski” [11]. W polskiej szkole ogólnodostępnej nauczanie odbywa się w języku mówionym i w związku z tym od ucznia niesłyszącego – niezależnie od stopnia opanowania tego języka – oczekuje się zaangażowanego, wytrwałego i skutecznego przyswajania wiedzy. Tymczasem, wymieniony uczeń ma najczęściej poważne problemy językowe i nie rozumie (lub rozumie w niewystarczającym stopniu) tekstów, lektur, pojęć abstrakcyjnych, słów kluczowych, złożonych poleceń, homoniów (wyrazów identycznych w brzmieniu i pisowni, ale mających odmienne znaczenie), związków frazeologicznych, treści symbolicznych i dwuznacznych (Rys. 2).



Rys. 2. Karta (z zestawu MILOWE) ilustrująca dwuznaczność w procesie porozumiewania się wg [14]

Uczeń niesłyszący ma ograniczone umiejętności korzystania z kontekstu kulturowego, brakuje mu doświadczeń okazjonalnego uczenia się – np. podczas przysłuchiwania się rozmowom dorosłych, słuchania radia czy coraz bardziej popularnych podcastów (audycji internetowych); z trudem także domyśla się szerszego znaczenia komunikatu (czynnik domysłu, jakże istotny dla powodzenia procesu operowania językiem, ściśle wiąże się z umiejętnością rozumienia oraz interpretowania pojęć – w szerszym kontekście, dzięki bogatym doświadczeniom poznawczym a zarazem językowym). Treści przekazywane na wielu lekcjach okazują się zbyt obszerne, trudne do skonkretyzowania i zrozumienia.

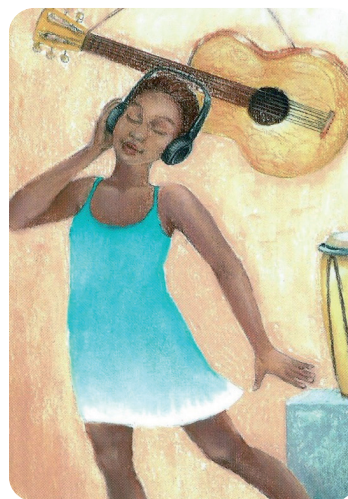
Przebieg uczenia się dziecka niesłyszącego zależy m.in. od:

- czy i w jakim stopniu uczeń rozumie samodzielnie czytany tekst,
- czy potrafi samodzielnie pracować z książką,
- czy potrafi zapamiętać wiadomości (na krótko lub trwale, przeczytane lub usłyszane, powtórzone jedno – lub wielokrotnie),
- jaką pozycję uczeń ma wśród rówieśników,
- czy potrafi odwoływać się do wcześniej zdobytej wiedzy,
- czy wykorzystuje posiadaną wiedzę do rozwiązywania problemów,
- czy zauważa związek między wiedzą teoretyczną zdobywaną na lekcjach a praktyką wynikającą z doświadczeń,
- w jakiej formie uczeń wypowiada się najchętniej i najlepiej (odpowiadanie na pytania, zgłaszanie się do odpowiedzi, testy wyboru, odpowiedzi opisowe).

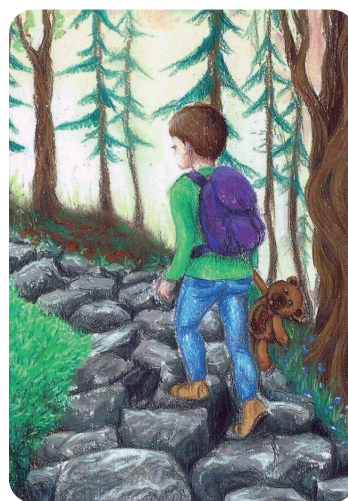
Dla optymalizacji procesu nauczania w klasie, do której uczęszcza uczeń niesłyszący, powinny być spełnione określone warunki otoczenia – do najważniejszych należą: klasa mniej liczna, minimalizowanie poziomu hałasu, wiedza nauczycieli na temat protez słuchu, zainstalowanie w sali lekcyjnej pętli indukcyjnej, umożliwienie uczniowi korzystania z dodatkowej pomocy w postaci systemu FM, dbałość o właściwe miejsce w klasie, by odbiór informacji na drodze słuchowej był możliwie najlepszy i najmniej męczący dla ucznia niesłyszącego (Rys. 3).

Konieczne jest także wypracowanie niezbędnych nawyków przez nauczycieli, by unikać np. jednoczesnego chodzenia po klasie i komentowania treści lekcji, zasłaniania twarzy, mówienia zbyt cicho, zbyt szybko lub z przesadnie wyrazistą artykulacją. W odniesieniu do metodyki kształcenia każdy nauczyciel ucznia niesłyszącego powinien przede wszystkim: poznać umiejętności językowe ucznia, przeanalizować program nauczania ze względu na używane słownictwo, sporządzić listę niezbędnych pojęć, które uczeń musi zrozumieć [15]. Analiza wszystkich trudności szkolnych ucznia niesłyszącego (w szkole ogólnodostępnej lub integracyjnej) wykazuje, że podstawowym ich powodem są ograniczone kompetencje językowe [16]. Język polski jest dla polskich dzieci niesłyszących językiem obcym a uczą się go w sposób, w jaki uczą się języka ojczystego. Badania przeprowa-

dzone w roku szkolnym 2008/2009 w grupie około 50 niesłyszących licealistów wykazały, że średni poziom znajomości języka polskiego - to A2 [11] – czyli, w myśl opisu poziomów zaawansowania w skali Rady Europy, po 12 latach nauki uczeń niesłyszący potrafi: porozumieć się w rutynowych sytuacjach komunikacyjnych, w prosty sposób opisać swoje otoczenie i pochodzenie a także rozumie wypowiedzi dotyczące tematów życia codziennego [17]. Ten sam poziom osiągają obcokrajowcy po średnio dwóch latach nauki. Niesłyszący licealiści mają za sobą co najmniej pięciokrotnie dłuższy okres uczenia się polszczyzny. Zgodnie z przepisami oświatowymi – uczeń niesłyszący może być zwolniony z nauki drugiego języka obcego (na wniosek rodziców i za zgodą dyrektora szkoły); jednak biorąc pod uwagę fakt, iż język polski jest dla niego językiem obcym – faktycznie uzyskuje zwolnienie z nauki trzeciego języka obcego (Rys. 4).



Rys. 3. Karta (z zestawu MILOWE) obrazująca komfort słuchania wg [14]



Rys. 4. Karta (z zestawu MILOWE) może symbolizować trudności dziecka niesłyszącego podczas nauki języka mówionego wg [14]

## Podsumowanie

Postulowanym rozwiązaniem, o którym coraz częściej mówi się i pisze w Polsce, jest edukacja dwujęzyczna. Znajomość języka migowego okazuje się warunkiem powodzenia w opanowaniu języka fonicznego, języka słyszanej większości. Język migowy pozwala dziecku niesłyszącemu na: pełną komunikację, wczesne zdobywanie wiedzy i rozwijanie umiejętności poznawczych, rozwijanie poczucia tożsamości, kształtowanie pozytywnego obrazu samego siebie. Idea wychowania dwujęzycznego i dwukulturowego daje szansę rezygnacji z medycznego podejścia do głuchoty, które narzuca sposób traktowania jej jedynie w kategoriach patologii i niepełnosprawności oraz z koncentracji na stwarzaniu dziecku głuchemu warunków do rozwoju jedynie wśród osób głuchych [18]. Otwarcie na język migowy, zrozumienie, przyjęcie i praktykowanie dwujęzyczności w życiu dzieci niesłyszących jest, zdaniem J. Kobosko, „drogą do integracji bez pozorów” [5]. Od 2014 roku zespół specjalistów z Uniwersytetu Warszawskiego przygotowuje tłumaczenia podręczników szkolnych na język migowy. W 2018 roku, na zlecenie MEN, pojawiła się seria 4 podręczników elektronicznych „Migaj razem z nami” [19]. Dokonano również adaptacji, do potrzeb uczniów niesłyszących, podręczników dla klas 1-3 szkoły podstawowej [20]. Różnorodne inicjatywy społeczne także przyczyniają się do upowszechniania wiedzy o języku migowym; należy wspomnieć chociażby projekt „Migane lektury” [21]. To, niewątpliwie, znaczące pierwsze kroki w stronę edukacji dwujęzycznej. Doświadczenia własne pokazują, że niestety nauczyciele często nie wiedzą o istnieniu wyżej wymienionych podręczników. Ponadto, także w tej grupie zawodowej mocno trzymają się mity dotyczące języka migowego takie jak: miganie jest formą komunikowania się, ale nie językiem, miganie opiera się na gramatyce języka polskiego a zarazem ma charakter uniwersalny, język migowy jest uboższy (w zasobie pojęciowym) od języka fonicznego [22]. Należy jednak zaznaczyć, że wielu nauczycieli (głównie w przedszkolach) prowadzi zajęcia poświęcone językowi migowemu, by dzieci słyszące mogły zapoznać się z taką formą komunikacji oraz opanować podstawowe zwroty. W ostatnich latach znacząco rośnie zainteresowanie językiem migowym wśród słyszących studentów, słyszących rodziców słyszących niemowląt (np. metoda Sign2baby) oraz reprezentantów różnorodnych profesji [23]. Język migowy należy do przedmiotów obowiązkowych w szkołach dla dorosłych – na takich kierunkach zawodowych jak np. terapeuta zajęciowy, opiekunka dziecięca, opiekun medyczny (choć skromny wymiar godzin zaplanowanych na naukę języka może budzić zdziwienie). Niekwestionowany trend rosnącej popularności języka migowego jest zjawiskiem bardzo pożądanym społecznie, jednak dostęp do nauki PJM – jako jedyne naturalnego języka migowego w Polsce – okazuje się utrudniony. Obecnie wśród słyszących nauczycieli większość stanowią użytkownicy SJM, czyli systemu językowo-migowego – sztucznej hybrydy językowej, łączącej znaki języka migowego z gramatyką języka polskiego, który to system należy nazywać językiem migowym.

W rozporządzeniu MEN z 28 sierpnia 2017 roku zapisano, że w ramach zajęć rewalidacyjnych, wynikających z warunków kształcenia specjalnego, należy uwzględnić rozwijanie umiejętności komunikacyjnych poprzez naukę języka migowego – „w przypadku ucznia z zaburzeniami mowy lub jej brakiem” [24]. Minimalny tygodniowy wymiar godzin zajęć rewalidacyjnych dla ucznia niesłyszącego w oddziale ogólnodostępnym lub integracyjnym wynosi dwie godziny zegarowe. W szkole mogą być również prowadzone zajęcia edukacyjne, poświęcone m.in. nauce języka migowego – „w przypadku przyznania przez organ prowadzący godzin na ich realizację” [25]. Pogarszająca się w ostatnich latach sytuacja materialna szkół, ściśle związana z kondycją finansową organów prowadzących placówki, sprawia jednak, że zapis mówiący o możliwości organizacji dodatkowych zajęć edukacyjnych (w tym nauki języka migowego) pozostaje w sferze papierowej propozycji.

„Język powstaje, biologicznie, dzięki niezbywalnej potrzebie myślenia i komunikowania się jednostek ludzkich. Jednak przekazywanie języka z pokolenia na pokolenie jest uwarunkowane również kulturowo – przekaz ten odzwierciedla emocje, doświadczenia i poglądy określonych grup i społeczeństw ludzkich. Stwierdzenie to jest szczególnie prawdziwe w odniesieniu do języka migowego, który jest nie tylko z biologicznego, ale także z kulturowego punktu widzenia głosem niesłyszących” [6].

Różnorodność kulturowa zdaje się w sposób szczególny wyróżniać współczesność – stanowiąc zarazem jedno z jej największych wyzwań. Język jest: „częścią, instrumentem i przejawem kultury” (C. Levi-Strauss) [26].

Dla pogłębiania wiedzy o praktycznym wymiarze dwujęzyczności migowo-fonicznej warto również korzystać z informacji pochodzących bezpośrednio od użytkowników obu tych języków; jedną z takich osób w Polsce jest Iwona Cichosz [27]. Prawa Głuchych do porozumiewania się gwarantują: konwencja międzynarodowa [28] oraz ustawa krajowa [29]. Zmiana w myśleniu o języku migowym musi jednak dokonać się na poziomie każdej słyszającej jednostki należącej do większości w społeczeństwie. Osoby słyszące nie mają żadnych barier w dostępie do języka migowego i w związku z tym powinny brać na siebie odpowiedzialność za budowanie mostów między własnym światem a światem osób Głuchych.

## Bibliografia

1. Marcinkowska B. Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w Polsce – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość Psychologia Wychowawcza, nr 7/2015, 205-219
2. Woźnicka E. (pod redakcją), Edukacja niesłyszących – wczoraj, dziś i jutro, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź, 2017
3. <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU-20200001309>



4. Gałkowski T., Jastrzębowska G. (pod redakcją), Logopedia pytania i odpowiedzi, Uniwersytet Opolski, Opole, 1999
5. Kobosko J. (pod redakcją), Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu, Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”, Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu, Warszawa, 1999
6. Sacks O., Zobaczyć głos, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań, 2011
7. Bryndal M., Koncepcja bilingwalnego wychowania dzieci niesłyszących, Audiofonologia Tom XII, 1998
8. Krakowiak K., Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu, Wydawnictwo KUL, Lublin, 2012
9. <https://centrummetodykrakowskiej.pl/blog/symultaniczno-sekwencyjna-nauka-czytania-teoria/>
10. Zalewska M., Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą, Jacek Santorski&Co, Warszawa, 1998
11. Świdziński M. (pod redakcją), Sytuacja osób głuchych w Polsce Raport zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich, Warszawa, 2014
12. Sak M. (pod redakcją), Edukacja głuchych, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa, 2014
13. Czajkowska-Kisil M., Klimczewska A., CODA – inność nie rozpoznana, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa, 2016
14. [https://milowe.pl/grafika – karty MIŁOWE](https://milowe.pl/grafika-karty-milowe)
15. Buryn U., Hulboj T., Kowalska M., Podziemska T., Rychlicka B., Uczeń z wadą słuchu chce zrozumieć świat, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa, 2005
16. Dryżałowska G., Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2007
17. [https://www.kurspolskiego.pl/pl/Kacik\\_jezykowy/poziomy-jezykowe-co-oznacza](https://www.kurspolskiego.pl/pl/Kacik_jezykowy/poziomy-jezykowe-co-oznacza)
18. Tomaszewski P., Rola wychowania dwujęzycznego w procesie depatologizacji głuchoty, Polskie Forum Psychologiczne, 2005, tom 10, numer 2, s. 174-190
19. <https://www.gov.pl/web/edukacja/kurs-polskiego-jezyka-migowego-pjm-konferencja-w-men>
20. <https://naszelementarz.men.gov.pl/adaptacje-klasa-1-lato/>
21. <https://www.youtube.com/watch?v=7wzsAuykddc>
22. Tomaszewski P., Polski Język Migowy (PJM) – mity i fakty. Poradnik Językowy, 6, 59-72
23. <https://www.ore.edu.pl/images/files/spec.potrzeby/Czajkowska.pdf>
24. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001643>
25. <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000639>
26. Czaplewska E. (pod redakcją), Logopedia międzykulturowa, Harmonia Universalis, Gdańsk, 2018
27. <https://www.youtube.com/c/lwonaCichosz>
28. <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/konwencja-onz-o-prawach-osob-niepelnospprawnych>
29. <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20112091243/O/D20111243.pdf>