

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK

*Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
w Łodzi*

## **OTWARCIE NA INTEGRACJĘ W SYSTEMIE EDUKACJI – CO POWINIEN WIEDZIEĆ KAŻDY PEDAGOG O PSYCHOLOGICZNYCH ASPEKTACH USZKODZENIA SŁUCHU?**

**ABSTRACT.** Podgórska-Jachnik Dorota, *Otwarcie na integrację w systemie edukacji - co powinien wiedzieć każdy pedagog o psychologicznych aspektach uszkodzenia słuchu?* [Opening onto integration in the system of education – What should every educator know about psychological aspects of hearing impairment]. *Studia Edukacyjne* nr 9, 2009, Poznań 2009, pp. 135-154. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2131-9. ISSN 1233-6688

The article is a synthetic interpretation of the psychological aspects of deafness, important from the point of view of educational abilities of people with impaired hearing and the necessity of adaptation of the teaching process to their needs. Due to the scope of the problem of deafness and the systemic idea of integration and normalisation of life of disabled persons now assumed, it is addressed to all the educationalists and educators and teachers active within the educational system. Those to whom this is particularly addressed are teachers of public access and special needs schools for whom it should be a challenge and obligation to open onto and admit pupils with hearing impairment. In this text the author presented the basic concepts in the field of surpedagogy, but first of all the psychological-educational effects of damage of the sense of hearing on this population, made even deeper by the internal stratification within the environment of those with hearing impairment or loss, conditioned by the distinct process of its emancipation. This study also takes into consideration the most recent trends, dilemmas and controversies including such phenomena as denying the existence of a separate “psychology of the deaf”, attempt at autonomy and marking of the cultural difference and formation of the social identity of the community of users of the natural sign language (PJM – Polski Język Migowy – Polish Sign Language) of the so called culturally deaf people.

### **Wprowadzenie**

Uszkodzenie słuchu jest we współczesnym świecie powszechnie występującym zjawiskiem i – mimo rozwoju medycyny i techniki – ciągle

wzrastającym. Aż trudno sobie wyobrazić, że w roku 2006 liczba osób z uszkodzonym słuchem na świecie została oszacowana na ok. 560 mln! W Polsce populacja ludzi z ubytkiem słuchu powyżej 40 dB (słabosłyszących) zbliża się do 1 mln (w tym ok. 70-90 tys. stanowią dzieci i młodzież), zaś niesłyszących (głuchych) z ubytkiem powyżej 90 dB mamy ok. 50 000 (w tym ok. 6-6,5 tys. dzieci). Do tego należy dodać w przybliżeniu ok. 2,5-3,5 mln osób z lekkim uszkodzeniem słuchu (Szczepankowski, 1999, s. 45-47)<sup>1</sup>. Jednocześnie społeczeństwo zdumiewająco mało wie o problemach ludzi niesłyszących oraz słabosłyszących. Można także dodać gorzką refleksję: nie tylko mało wie, ale i specjalnie nie chce wiedzieć więcej.

Niepełnosprawność i głuchota to dla większości ludzi mało atrakcyjne i interesujące tematy, sytuujące się bardziej na intuicyjnie wykreślanym marginesie patologii, niż wśród realnie odczuwanych problemów społecznych. Mimo nieubłaganej wymowy zestawień statystycznych (wynika z nich, że liczba osób niepełnosprawnych w Polsce to więcej niż 1/6 populacji, a najnowsze opracowania podają już nawet współczynnik 18%!) oraz zakładanej współodpowiedzialności całego społeczeństwa za proces integracji i adaptacji społecznej osób niepełnosprawnych (w myśl społecznego modelu niepełnosprawności, kreowanego na wiodący we współczesnej humanistyce i naukach społecznych, a nawet docenianego i eksponowanego w naukach medycznych), dla wielu osób niepełnosprawność to ciągle jeszcze „nie mój problem”, dodatkowo marginalny i nie wart większego zainteresowania. Może poza jednostkowymi sensacyjnymi doniesieniami, jak wołanie o eutanazję, po czym „cudowne” wyciągnięcie z dolin zwątpienia i depresji sparaliżowanego mężczyzny, zdobycie bieguna ziemskiego przez osobę po amputacji kończyny dolnej albo mur dyskryminacji przy próbie zatrudnienia w szkole znakomicie i wszechstronnie przygotowanej nauczycielki na wózku inwalidzkim. Tymczasem, obowiązek pogłębienia wiedzy o niepełnosprawności należy do nas wszystkich, żyjących w społeczeństwie deklarującym otwartość, tolerancję i postawy prointegracyjne.

W polskiej literaturze jest niewiele pozycji ukazujących zobiektywizowany naukowo psychologiczny portret ucznia głuchego i słabosłyszącego, w całej złożoności problemu potencjalnych i rzeczywistych skutków uszkodzenia narządu słuchu. Intencją niniejszego artykułu jest zatem przedstawienie syntetycznego opracowania wiedzy surdopsychologicznej na użytek nauczycieli i wychowawców pracujących z uczniami z uszkodzonym słuchem, tak w szkołach specjalnych, jak też integracyjnych, z uwzględnieniem najnowszych trendów w traktowaniu i rozwiązywaniu problemów

<sup>1</sup> Bardzo trudno podać rzeczywistą liczbę osób z uszkodzonym słuchem – zwłaszcza przy mniejszych ubytkach słuchu. B. Szczepankowski uważa, że jest to zadanie praktycznie niemożliwe, stąd dane z różnych rejestrów medycznych uzupełniane są szacunkami, co powoduje tak duże rozpiętości podawanych liczebności.

tej grupy osób niepełnosprawnych. Tekst adresowany jest także do tych, którzy do tej pory nie mieli styczności z osobami głuchymi, ale – w dobie edukacji włączającej – ciąży na nich powinność gotowości na przyjęcie każdego ucznia z niepełnosprawnością, czyli – do wszystkich pedagogów.

## **Kim jest osoba z uszkodzonym słuchem z punktu widzenia współczesnej surdopedagogiki?**

Uszkodzenie słuchu – szczególnie głębokie – to nie tylko złożony problem medyczny, ale również społeczny, psychologiczny, pedagogiczny. Końiec XX wieku przyniósł również nowe spojrzenie na głuchotę jako złożone zjawisko kulturowe, w którym społeczne, emocjonalne, językowe i intelektualne uwarunkowania oraz problemy nierozzerwalnie nakładają się na siebie.

Istnieje szereg klasyfikacji osób z uszkodzonym słuchem, w których punktem wyjścia jest stopień ubytku słuchu. Jedną z najpopularniejszych, o międzynarodowym zasięgu, propagowaną w naszym kraju przez Polski Komitet Audiofonologii, to klasyfikacja Międzynarodowego Biura Audiofonologii (BIAP – tab. 1). Wyróżniono w niej cztery stopnie uszkodzenia słuchu: lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki. Praktyczne skutki różnego stopnia uszkodzeń mogą być różne, o czym więcej napisano w dalszej części. Warto zaznaczyć, że na poziomie ok. 70 dB przebiega praktyczna granica między słabosłyszącymi a głuchymi<sup>2</sup>, jednak żaden, nawet najbardziej precyzyjny pomiar aktualnych ograniczeń (ubytków) i możliwości słuchowych, nie diagnozuje zróżnicowania funkcjonalnego tych osób, a co za tym idzie – nie oddaje obrazu zróżnicowania ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. Do tego trzeba zdać sobie sprawę z bardzo ważnej rzeczy, która jest najczęściej ogromnym zaskoczeniem dla osób wcześniej niemających kontaktów z osobami z uszkodzonym słuchem: większość osób definiowanych jako głuche, ma jakiś – choć bardzo ograniczony! – dostęp do bodźców dźwiękowych. Innymi słowy, głusi – poza tzw. głuchymi totalnie – zazwyczaj są w stanie COŚ usłyszeć, możemy dostrzec u nich reakcje na niektóre dźwięki – z pewnością mogą to być te najgłośniejsze, ale nawet niekoniecznie, jeśli będą to dźwięki w pewnych dostępnych danej osobie częstotliwościach. Uznane w naszym kraju definicje przedstawiają, że istotą głuchoty – z psychologicznego i pedagogicznego punktu widzenia – nie jest bowiem brak dostępu do świata dźwięków w ogóle, ale brak lub bardzo ograniczony

<sup>2</sup> B. Szczepankowski wskazuje na płynność tej granicy w czasie, co wiąże się przede wszystkim z postępem w zakresie techniki, umożliwiającym coraz lepszą i pełniejszą kompensację ubytku słuchu. Pojawiają się uzasadnione sugestie, by współcześnie granicę tę przesunąć na poziom ok. 90 dB.

dostęp do dźwięków mowy ludzkiej, szczególnie w okresie nabywania tej umiejętności przez małe dziecko. Dla pedagoga wynika z tego wskazówka, żeby dostrzegać i rozwijać możliwości słuchowe głuchej dziecka, ale nie przeceniać znaczenia zdolności reagowania na niektóre dźwięki (np. dzwonek, szczekanie psa, dźwięki niektórych instrumentów) w odniesieniu do jego zasobów komunikacyjnych. Jeśli dziecko zdiagnozowane jest w sposób rzetelny jako głuche, z pewnością bardzo głośne mówienie, nawet krzyk, nie są dobrym sposobem na przełamanie istniejącej bariery percepcyjnej.

Tabela 1

## Klasyfikacja uszkodzeń słuchu według BIAP

Ubytek słuchu w decybelach	Uszkodzenie słuchu w stopniu
> 20-40	lekkim ( <i>mild</i> )
41-70	umiarkowanym ( <i>moderat</i> )
71-90	znacznym ( <i>severe</i> )
< 90	głębokim ( <i>profound</i> )

Dla osoby planującej programy edukacyjne i wspierające rozwój, znacznie bardziej użyteczne niż surowe wyniki badań audiometrycznych i zbudowane na nich klasyfikacje, są definicje i diagnozy funkcjonalne, odzwierciedlające zakres konsekwencji rozwojowych jako skutku uszkodzenia słuchu. Dlatego, w surdopedagogice częściej posługujemy się definicjami zawierającymi ocenę funkcjonalną.

Według definicji funkcjonalnych, używanych w surdopedagogice, osoba głucha (niesłysząca) to taka:

– u której słuch jest uszkodzony w takim stopniu (zwykle 70 dB lub więcej), że nie może zrozumieć mowy drogą słuchową, nawet z użyciem aparatów słuchowych (Szczepankowski, 1999, s. 31);

– która ma uszkodzony słuch w stopniu uniemożliwiającym w sposób naturalny odbieranie mowy za pomocą słuchu; cechą charakterystyczną dziecka głuchej jest to, że nie może opanować mowy ustnej drogą naturalną, tj. przez naśladownictwo (Eckert, 1997, s. 150).

Natomiast osoba słabosłysząca (niedosłysząca) to taka:

– u której słuch jest uszkodzony w takim stopniu (zwykle 35 do 69 dB), że rozumienie przez nią mowy drogą słuchową bez aparatów lub z nimi sprawia trudności, lecz jest możliwe (Perier, 1992, s. 18);

– której słuch jest uszkodzony w stopniu ograniczającym odbiór mowy drogą słuchową; dziecko słabosłyszące może opanować mowę dźwiękową w sposób naturalny, za pośrednictwem słuchu (Eckert, 1997, s. 150).

Jednakże, w praktyce edukacyjnej i taki podział okazuje się niewystarczający, gdyż istnieją także inne uwarunkowania niż tylko rodzaj, zakres



i stopień uszkodzenia słuchu, które będą powodowały różne skutki rozwojowe u różnych osób. Najważniejszymi czynnikami są tutaj:

- wiek utraty słuchu – różnice wynikają ze stopnia opanowania języka przed utratą możliwości słuchowych (głuchota prelingwalna – przed opanowaniem języka, perilingwalna/interlingwalna – w trakcie opanowywania podstaw języka, czy też postlingwalna – po opanowaniu systemu językowego);

- wiek, w którym wykryto uszkodzenie;

- decyzje o wyborze rodzaju kompensacji technicznej (implanty, aparaty – ich rodzaj i jakość);

- decyzja o protezowaniu, wiek aparatownia lub implantacji;

- wiek, w którym podjęto rehabilitację, jej intensywność i jakość;

- czynniki społeczne mikro- i makrosystemowe (głuchota rodziców, wsparcie społeczne głuchego dziecka i jego rodziny, alternatywy komunikacyjne w rodzinie i dalszym otoczeniu, kontakty ze środowiskiem głuchych i słyszących, kontakt z językiem migowym, stosunek do języka migowego i innych form komunikacji, a nawet do samej głuchoty);

- ścieżka edukacyjna (trafność wyborów edukacyjnych względem indywidualnych potrzeb dziecka, dalekowzroczna perspektywa w wyborze ścieżki edukacyjnej, jakość edukacji – w tym działań o charakterze integracyjno-inkluzywnym, włączającym przygotowanie do aktywnego życia zawodowego, w tym poszukiwania, podjęcia i utrzymania zatrudnienia na otwartym rynku pracy);

- zabezpieczenie interwencyjno-terapeutyczne w odniesieniu do pojawiających się zagrożeń rozwojowych i problemów osobistych, będących wtórnymi skutkami głuchoty (specjalistyczna pomoc psychologiczno-pedagogiczna, doradztwo życiowe i zawodowe, dostęp do psychoterapii).

B. Szczepankowski dodaje do tego:

- umiejętność wykorzystania resztek słuchowych przez osobę z uszkodzonym słuchem;

- czynniki środowiskowe – oprócz wymienionych wcześniej: rodzaj środowiska szkolnego (słyszący, słabosłyszający, głusi; internat); czas wolny – także wakacje – spędzane bez/z niesłyszącymi rówieśnikami;

- podstawowy sposób porozumiewania się z otoczeniem;

- cechy osobowości osoby z uszkodzonym słuchem (Szczepankowski, 2009, s. 140).

W rezultacie interakcji tych czynników mamy do czynienia z tak bardzo dużym zróżnicowaniem indywidualnym, iż okazuje się, że – z psychologicznego i pedagogicznego punktu widzenia – surdopedagogika ma do czynienia z najmniej homogeniczną (jednorodną) grupą podopiecznych, wymagających bardzo zindywidualizowanego podejścia. Znamienne, iż Kazimierz Krakowiak, jeden z największych autorytetów w naszym kraju z zakresu

surdopedagogiki, analizując szczegółowo i łącznie te zagadnienia, wyróżnia w swojej klasyfikacji pedagogicznej aż 107 różnych grup osób z uszkodzonym słuchem (Krakowiak, 2006, s. 282-287), wymagających ze względu na odmienne potrzeby edukacyjne zupełnie różnych rozwiązań edukacyjno-kompensacyjnych! To dowodzi, przed jak wielkim wyzwaniem staje w codziennej pracy surdopedagog i surdopsycholog. Ciekawym aspektem omawianej klasyfikacji jest wyróżnienie większej liczby kategorii funkcjonalnych, niż w przedstawionym wyżej dychotomicznym podziale słabosłyszący-niesłyszący. K. Krakowiak identyfikuje bowiem osoby, które – bez względu na stopień ubytku słuchu ustalony audiometrycznie – mogą być:

- funkcjonalnie słyszące – są w stanie odbierać wypowiedzi ustne drogą słuchową bez pomocy innych zmysłów (np. przez telefon, choć mogłyby nawet występować trudności w komunikacji bezpośredniej);

- funkcjonalnie niedosłyszące – wykorzystujące zmysł słuchu jako dominujący w odbiorze wypowiedzi, z ewentualnym pomocniczym wykorzystaniem wzroku lub wibracji do identyfikacji niedostępnych elementów strumienia mowy;

- funkcjonalnie słabosłyszące – wykorzystujące w odbiorze mowy głównie zmysł wzroku, przy uzupełniającej roli zmysłu słuchu (pomocnicze wykorzystanie resztek słuchowych);

- funkcjonalnie niesłyszące – zupełnie niewykorzystujące słuchu w komunikacji (Krakowiak, 2006, s. 271-272).

Warto dodać w podsumowaniu tej części opracowania, że współcześnie w praktyce edukacyjnej używane są terminy *osoba z uszkodzonym słuchem*, *słabosłyszący*, (rzadziej – *niedosłyszący* i *niesłyszący*). Obecne w potocznym języku i tam chętnie używane słowo *głuchoniemy* – w nauce traktowane jest jako archaizm i ograniczone do bardzo wąskiej grupy osób głuchych, u których rzeczywiście brak jakichkolwiek możliwości posługiwania się mową. Obronił się jednak – a nawet robi obecnie swoistą karierę – termin *głuchy*, chętnie używany przez środowiska głuchych, podkreślających w ten sposób swoją społeczną tożsamość. Jeszcze silniej tendencja ta wyraża się w upowszechniającej się tendencji pisania słowa *Głuchy* wielką literą, dla zaznaczenia przynależności do grupy mniejszości kulturowej, tzw. *kulturowo Głuchych*.

## **Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych a nowe spojrzenie na osobę u uszkodzonym słuchem**

Bardzo ważnym obszarem analiz teoretycznych – pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych – stało się zjawisko kształtowania się tożsamości osób z uszkodzonym słuchem, zwłaszcza tożsamości społeczno-

-kulturowej Głuchych<sup>3</sup> (Podgórska-Jachnik, 2007). Jest to problem bardzo złożony, nieporównywalny w żadnym stopniu z problemami z kształtowaniem się tożsamości osób z inną niepełnosprawnością: żadna inna niepełnosprawność nie wikła bowiem tylu powiązań z procesem przyswajania mowy i języka, kluczowych dla całego rozwoju poznawczego jednostki. Ponadto, język jest nie tylko środkiem komunikacji, jednoczącym środowisko jego użytkowników, ale może być także – i jest – centrum krystalizacji skupiającej się wokół niego kultury tego środowiska. Można powiedzieć, iż z języka wyrasta kultura i tak dzieje się współcześnie z narodowymi językami migowymi – także Polskim Językiem Migowym (PJM).

Choć język migowy przez całe stulecie był zakazany w szkołach dla głuchych (Podgórska-Jachnik, 2008)<sup>4</sup>, dziś nie sposób nie docenić nie tylko jego walorów edukacyjnych, ale również osobowościowo i kulturotwórczych, stąd zjawisko identyfikacji ze społecznością użytkowników naturalnego języka migowego i kształtowanie się specyficznej tożsamości ludzi określanych mianem Głuchych kulturowo. Trzeba jeszcze raz wyraźnie zaznaczyć, że Głusi i głusi – to nie są dokładnie takie same pojęcia. Emancypacja Głuchych, wyrażająca się tendencją do zrzeszania się, tworzenia własnych portali internetowych, walką z dyskryminacją Głuchych i walką o uznanie języka migowego, wywiera duży wpływ na postrzeganie głuchoty, zmianę postaw społecznych, a nawet na rozwiązania systemowe (np. w edukacji: zmiany programów nauczania, uwzględniające elementy historii i kultury Głuchych, wiedzę o wybitnych przedstawicielach tej społeczności). Nie można ignorować tego zjawiska we współczesnej rzeczywistości społecznej, natomiast należy pamiętać, iż umożliwienie dziecku kontaktu ze środowiskiem głuchych/Głuchych to ważne zadanie w toku socjalizacji i wychowania. Otwiera mu drogę do autonomicznego wyboru swego przyszłego miejsca w społecznej rzeczywistości, obejmującej także społeczność stworzoną przez ludzi z uszkodzonym słuchem. I wcale nie jest to sprawa „przynależności z konieczności”. Badania wykazują nie tylko, że 75-90% osób z uszkodzonym słuchem wybiera partnera niesłyszącego lub słabosłyszącego (m.in. Biesiada, Zagraba, 2008), ale również, że jest to wymarzony partner w projekcie własnej przyszłości (Szczepankowski, 1998). W autobiograficznej narracji jednej z moich studentek z uszkodzonym słuchem pojawia się wyznanie: „Kocham świat Głuchych!”. Niestety,

<sup>3</sup> Pisane wielką literą – zgodnie z wcześniejszym wyjaśnieniem: [http://www.pzg.lodz.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=60&Itemid=30](http://www.pzg.lodz.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=60&Itemid=30).

<sup>4</sup> Zakaz używania języka migowego w szkołach dla głuchych ustanowiono w roku 1880, a oficjalnie odwołano dopiero w roku 1980. Wpłynęło to na znaczne ograniczenie i wręcz zwalczanie tej metody komunikacji, co z późniejszej perspektywy oceniono negatywnie, nazywając lata 1880-1980 „stuleciem hańby”.



świat słyszących jest dla niej groźny, nieprzyjazny, budzący lęk i poczucie zagrożenia. I nie jest to wcale nietypowa ocena...

Z punktu widzenia surdopedagogiki i surdopsychologii kulturowy kontekst współczesnego podejścia do głuchoty nakazuje rozważyć m.in. następujące kwestie:

– Czy – jako pedagodzy, wychowawcy, osoby wspierające rozwój i poszukujące najkorzystniejszych czynników kompensujących uszkodzenie – dostrzegamy w zjawisku wyodrębnienia się kultury Głuchych szansę na demedykalizację problemów głuchoty i szansę na stworzenie pozytywnej grupy odniesienia dla niesłyszącego wychowanka?

– Czy w projektowaniu pracy wychowawczej uwzględniamy odniesienia do kultury Głuchych i kontakty z tą społecznością?

– Czy dostrzegamy w specyfice okresu młodzieńczego moratorium (Podgórska-Jachnik, 2009)<sup>5</sup> głuchej młodzieży szczególne potrzeby związane z obecnością wzorców osobowych/wzorców tożsamości dorosłych osób z uszkodzonym słuchem?

– Czy dostrzegamy w „przymierzaniu” gotowej, zbiorowej tożsamości Głuchego zagrożenia dla wydobycia z jednostki tego, co w niej indywidualne i unikalne?

– Czy jesteśmy w stanie konsekwentnie traktować ludzi z uszkodzonym słuchem jak mniejszość językową, a nie jak ludzi niepełnosprawnych<sup>6</sup>?

– Czy jesteśmy w stanie dostrzec zagrożenia rozwojowe w tym odmiennym kontekście społecznym bądź zagrożenia istniejące mimo kontekstów w jakim się je analizuje<sup>7</sup>?

– Czy dysponujemy narzędziami pomocy wychowawczej, doradczej, psychologicznej/psychoterapeutycznej uwzględniającej kontekst kulturowy<sup>8</sup>?

<sup>5</sup> Zgodnie z teorią E. Eriksona, jest to czas poszukiwania własnej tożsamości, przypadający na okres dojrzewania. Zdefiniowanie własnej tożsamości jest wg Autora życiowym zadaniem tego okresu. W wypadku osób niepełnosprawnych – w tym również głuchych – pozytywne zintegrowanie dotychczasowych doświadczeń osobistych wynikających z niepełnosprawności w okresie moratorium (choć z pewnością nie jest to łatwe i wymaga mądrego, rozumiejącego wsparcia wychowawczego, a czasem również psychoterapeutycznego) jest szansą na zbudowanie tożsamości sprzyjającej efektywnemu i satysfakcjonującemu funkcjonowaniu w roli dorosłego, mimo ograniczeń wynikających z niepełnosprawności.

<sup>6</sup> Np. zrezygnować z pomocy niezbędnej niepełnosprawnym, uznać prawo do rezygnacji z korzystania z aparatów słuchowych lub implantów ślimakowych itd.

<sup>7</sup> Np. zagrożenia związane z wyborem metody komunikacji izolującej od świata słyszących albo od świata Głuchych, lub zmienione znaczenie tego, co w innym kontekście uznalibyśmy za symptomy zaburzeń zachowania czy osobowości (także odwrotnie: jak dostrzec symptomy zaburzeń zachowania, nawet, jeśli w innym kontekście nie powinny one budzić naszego niepokoju).

<sup>8</sup> Pomoc psychologiczna osobom niesłyszącym w Polsce to wielki problem. Mimo ogromnego zapotrzebowania, pomoc kwalifikowanych psychoterapeutów, posługujących się języ-



To bardzo złożone i trudne problemy, a nauka ma jeszcze niewiele gotowych rozwiązań do podsunięcia. Tym bardziej potrzebna jest tu empatyczna, rozumiejąca troska o wychowanka i dojrzała refleksja pedagogiczna, pozwalająca kształtować rozwiązania na miarę indywidualnych potrzeb rozwojowych. Na szczęście badania psychologiczne nad kształtowaniem się tożsamości dzieci z uszkodzonym słuchem (także w powiązaniu z kształtowaniem się tożsamości ich matek, jako matek dzieci niepełnosprawnych/głuchych) są już realizowane w naszym kraju (Kobosko, 2007)<sup>9</sup> i można się spodziewać w najbliższym czasie więcej empirycznych wskazówek szczegółowych do pracy wychowawczej, wspomagania rozwoju i psychoterapii. Jednak już teraz, analizując dostępne opracowania, warto inaczej spojrzeć na osobę z uszkodzonym słuchem, niż – redukcjonistycznie – w sposób tradycyjny dla postrzegania tej niepełnosprawności.

## Komunikacja z osobami z uszkodzonym słuchem

Wybór sposobu porozumiewania się z niesłyszącym dzieckiem to trudna i odpowiedzialna decyzja, a braku możliwości porozumiewania się słownego nie zastąpi – jak się potocznie uważa – możliwość zapisania czegoś na kartce. Środki komunikacyjne nie są ograniczone również do wyboru pomiędzy mową oralną a językiem migowym. Zdaniem doświadczonych specjalistów, nie ma on na ogół charakteru prostej, dwuczłonowej alternatywy, ale wymaga raczej ustawicznego dobierania środków optymalnych na każdym etapie rozwoju. W praktyce bowiem rozwój każdego niesłyszącego dziecka przebiega inaczej: eksperymentując czynnie z dostępnymi środkami komunikacji w swoim otoczeniu społecznym, każde z nich wykształca swój własny, specyficzny sposób porozumiewania się.

Część osób z uszkodzonym słuchem jest w stanie porozumiewać się z otoczeniem w sposób oralny, przy czym mowa może być wspomagana:

– w aspekcie odbiorczym – odczytywaniem mowy z ust (to bardzo trudne i niestety niejednoznaczne – o odczytaniu treści wypowiedzi w dużym stopniu decyduje domysł i nie wszyscy głusi są w stanie efektywnie korzystać z takiej formy odbioru mowy), daktylografią (alfabetem palcowym), fonogestami (gestami uzupełniającymi wypowiedziane sylaby w celu ich

---

kiem migowym i znających realia społeczne związane z głuchotą, jest praktycznie niedostępna – ciągle są to tylko pojedyncze osoby; w niektórych obszarach zupełnie brak specjalistów. Największym problemem jest to, że podstawowym narzędziem w psychoterapii jest jednak słowo i to słowo osadzone w przestrzeni semantycznej zbudowanej w konkretnej kulturze.

<sup>9</sup> Bardzo interesujące badania zawarto w jeszcze niepublikowanej pracy doktorskiej J. Kobosko (2008), choć niektóre spostrzeżenia są dostępne w innych opracowaniach tej Autorki, jak np. z roku 2007.

jednoznacznej identyfikacji – gesty te nie zastępują słów czy liter), a nawet komunikacją migową (systemem językowo-migowym, tzw. językiem migany);

– w aspekcie nadawczym – daktylografia, fonogestami, systemem językowo-migowym.

Coraz większego znaczenia nabiera komunikacja w naturalnym języku migowym, wartościowanym pozytywnie przez kulturę Głuchych i stwarzająca najlepsze warunki do przyswojenia go jako tzw. języka prymarnego (pierwszego). Wiele osób nie zdaje sobie sprawy, że język migowy (naturalny) i migany (system językowo-migowy) to dwa różne środki komunikacji, o zupełnie odmiennej gramatyce, a często również odmiennych sposobach migania tych samych słów. W Polsce na tzw. kursach języka migowego najczęściej jest nauczany system językowo-migowy, łatwiejszy do przyswojenia przez słyszących, bo operujący gramatyką języka polskiego. Naturalny język migowy nauczany jest bardzo rzadko<sup>10</sup>, choć z bardzo wyraźną tendencją do poszerzania tej oferty.

## Potencjalny charakter skutków rozwojowych uszkodzenia słuchu a „psychologia głuchych”

Uszkodzenie słuchu jest poważnym zagrożeniem dla rozwoju, zwłaszcza poznawczego, ale także społecznego i emocjonalnego, co jednak nie znaczy, że nie daje szansy na samorealizację i szczęście osobiste, życiowy sukces, zdobycie wykształcenia, dobrej pracy, posiadanie przyjaciół, znalezienie partnera, założenie rodziny, spełnienie się w roli rodzicielskiej, itd. – inaczej mówiąc: na życie według standardów szeroko pojętej „normalności”.

Zarówno zagrożenie, jak i szansa to pojęcia, które kryją w sobie coś potencjalnego: możliwego, lecz niekoniecznego, stąd trudno sporządzić adekwatny do rzeczywistości psychologiczny portret osoby z uszkodzonym słuchem (np. Buryn, Hulboj, Kowalska, Podziemska, 2001)<sup>11</sup>. Możemy np.

<sup>10</sup> Prace naukowe nad odkryciem i opisaniem gramatyki naturalnego PJM jeszcze trwają, dlatego na takich pionierskich kursach trzeba podejmować doraźne rozwiązania metodyczne. Drugą kwestią jest pytanie, kto ma nauczać naturalnego języka migowego: z założenia powinna być to osoba biegle znająca ten język, najlepiej od dziecka. Do tej pory niewielu głuchych wzrastających w języku naturalnym osiąga wystarczające kwalifikacje dydaktyczne do nauczania tego języka innych, choć sytuacja zmienia się bardzo dynamicznie. Dużo zasług w tym zakresie mają słyszące, wykształcone dzieci głuchych rodziców (tzw. CODA – *Children of Deaf Adults*), pracujące jako tłumacze, lektorzy czy surdopedagodzy.

<sup>11</sup> Takie zbiorcze charakterystyki funkcjonują w polskiej literaturze przedmiotu, np. w poradnikach dla nauczycieli klas integracyjnych, którzy powinni być gotowi również na pojawienie się dziecka z uszkodzonym słuchem. Stanowią one bardzo cenną pomoc w pre-orientacji w problemach funkcjonowania poznawczego takiego ucznia. Jednakże, dla nie-

w tym środowisku spotkać zarówno osoby z problemami lub niedojrzałością emocjonalną, jak i w pełni emocjonalnie dojrzałe, afektywne – i stonowane; egocentryczne – i otwarte na innych; rozwinięte intelektualnie, realizujące kariery akademickie – i pozostające na poziomie funkcjonalnych analfabetów itd. Jeśli zatem mówimy o charakterystyce osoby niesłyszącej czy słabosłyszącej, to jest to bardziej obraz potencjalnych skutków i ograniczeń nieskompensowanego uszkodzenia słuchu, niż samego faktu nie odbierania dźwięków.

Są światowe autorytety naukowe, które opierają się na założeniu, że wobec tego psychologia głuchych nie istnieje (Lane, 1993, 1996). I rzeczywiście, nie istnieje – w sensie odmiennych procesów czy prawidłowości rozwojowych. W tym znaczeniu psychologia jest jedna: jeśli np. rozpatrujemy skutki głuchoty w braku dostępu do mowy ludzkiej, to będą one przyrównywane do skutków braku dostępu do mowy dzieci słyszących (np. w efekcie deprywacji kulturowej). Jeśli dopatrujemy się zagrożeń dla rozwoju emocjonalnego, to będą porównywalne z zagrożeniami, które występują u osób podlegających ciągłemu zablokowaniu możliwości ekspresji własnych potrzeb, braku płaszczyzny komunikacyjnej i wspólnego kodu dla empatycznej wymiany z innym człowiekiem – bez względu na to, czy frustracji tej doznaje osoba słysząca czy niesłysząca.

Znaki zapytania każe nam mnożyć także relatywizm oceny tego, co jest odczuwane jako brzemię niepełnosprawności i inności: znamienne jest, że głusi są osobami niepełnosprawnymi wśród słyszących, natomiast we własnym środowisku – nie odczuwają większości stygmatyzujących ograniczeń. Wśród głuchych nie są niepełnosprawni. Z drugiej strony, wiedza psychologiczna pozwala nam w dużym stopniu wnikać i zrozumieć ten niezaprzeczalnie specyficzny świat, dlatego jeśli nawet uznamy za H. Lane'em, że psychologia głuchych nie istnieje, to jednak istnieje szereg psychologicznych problemów rozwojowych, poznawczych, tożsamościowych, stanowiących wyodrębniony obszar zainteresowań badawczych i praktycznych (np. terapeutycznych) w obrębie tego obszaru nauki. Można więc mówić

---

refleksyjnego pedagoga niosą w sobie również ryzyko przedwczesnych uogólnień, a nawet zatrzymania się w procesie prawdziwego poznawania możliwości niesłyszącego ucznia. Jest to ryzyko realne, zwłaszcza przy istniejących barierach komunikacyjnych: gdy trudno zdobyć czyli zintegrować osobiste doświadczenia wobec kogoś tak odmiennie funkcjonującego poznawczo – i nie tylko poznawczo – najłatwiej o aktywizację wiedzenia stereotypowego i powierzchownego. We wspomnianym wyżej poradniku przypisuje się np. różne skutki różnym stopniom uszkodzenia słuchu, co nie wytrzymuje próby konfrontacji z praktyką: czasem bowiem osoby z mniejszym ubytkiem słuchu mają poważniejsze dysfunkcje niż osoby z większym ubytkiem – i odwrotnie. Rola innych czynników – poza stopniem ubytku słuchu – jest tu tak duża, że nie chcę utrwalać niekorzystnych stereotypów w formie kolejnej zbiorczej charakterystyki o właściwościach statystycznych. To założenie przewija się przez dalsze analizy przedstawione w niniejszym artykule.



o psychologii rozwoju dziecka z uszkodzonym słuchem, o psychologicznych problemach związanych z głuchotą czy o psychoterapii nachylonej ku potrzebom klienta z uszkodzonym słuchem. Warto wyjaśnić te zagadnienia, bo tłumaczą one, dlaczego nie znajdziemy współcześnie wydanej książki zatytułowanej „Psychologia głuchych”<sup>12</sup> czy „Psychologia głuchoty”, choć można znaleźć kilka cennych psychologicznych opracowań wybranych problemów poznawczych, rozwojowych, terapeutycznych<sup>13</sup>, które mogą być przydatne w pracy pedagogicznej, psychologicznej czy socjalnej z osobami z uszkodzonym słuchem.

Wyjaśnienia wskazane powyżej są też konieczne, zanim zostaną przedstawione w syntetyczny sposób najczęściej występujące i najpoważniejsze skutki rozwojowe uszkodzenia słuchu, istotne w realizacji procesu dydaktycznego. Wyjaśnienia pozwalają zrozumieć, dlaczego skutki te nie dotyczą każdego dziecka, każdego ucznia, jednak występują na tyle często, aby uwzględniać je w systemowym zabezpieczeniu edukacji niesłyszących.

Zatem, poznać dziecko głuche/słabosłyszące to znaczy:

- zdawać sobie sprawę z możliwych zagrożeń rozwojowych w przypadku uszkodzenia słuchu;
- rozumieć ich mechanizm;
- identyfikować je w kontekście indywidualnej konfiguracji czynników negatywnych (ograniczających rozwój lub stanowiących barierę na którymś z późniejszych etapów – np. barierę integracji społecznej w dorosłym życiu) i pozytywnych (wspomagających rozwój i stanowiących szansę kompensacji istniejących ograniczeń, a nawet trwałych defektów).

Jest to zadanie bardzo trudne, zwłaszcza dla nauczycieli, którzy nie mieli wcześniej kontaktu z dziećmi głuchymi lub był on ograniczony (nie-

---

<sup>12</sup> Z dawniej wydanych prac można znaleźć w literaturze polskiej kilka pozycji, jak np.: T. Gałkowski, I. Kaiser-Grodecka, J. Smoleńska (pozycja kilkakrotnie wznawiana w latach 1976-1990), *Psychologia dziecka głuchego*, Warszawa; I.M. Sołowiow (red.) (1976), *Psychologia dzieci głuchych*, Warszawa; M. Czerska-Jurkowska (red.) (1980), *Z zagadnień psychologii dziecka głuchego*, Warszawa; A. Zborucka (1983), *Ćwiczenia z surdopsychologii*, Kraków oraz rozdział poświęcony surdopsychologii w *Psychologii defektologicznej*, pod red. A. Wyszynskiej (1987), Warszawa.

<sup>13</sup> Np. T. Gałkowski (1998), *Przestrzenne i ruchowe komponenty w komunikacji z dziećmi głuchymi*, Warszawa; M. Panasiuk (1990), *Rozwój myślenia dzieci głuchych. Rozumowanie przez analogię a oddziaływanie wychowawcze*, Warszawa; O. Perier (1992), *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Aspekty medyczne, wychowawcze, socjologiczne i psychologiczne*, Warszawa; S. Prillwitz (1996), *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*. WSiP, Warszawa; J. Stachyra (1995), *Wybrane metody diagnostyczne w surdopsychologii*. Lublin; J. Stachyra (2001), *Zdolności poznawcze i możliwości umysłowe uczniów z uszkodzonym słuchem*, Lublin; M. Zalewska (1998), *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą. Psychiczne mechanizmy zaburzeń dziecka głuchego i dziecka z opóźnionym rozwojem mowy*, Warszawa. Także z prac pedagogicznych: K. Krakowiak (2006), *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*, Lublin.



bezpieczne jest stereotypowe przenoszenie doświadczeń z pracy z jednym uczniem głuchym na innego!). Można jednak określić przybliżone spektrum konsekwencji psychologicznych wynikających z uszkodzenia słuchu.

### **Konsekwencje rozwojowe uszkodzenia słuchu ważne z punktu widzenia organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego**

Należy podkreślić, że jedyną bezpośrednią konsekwencją jest brak możliwości odbioru bodźców dźwiękowych, a wszystkie inne mają charakter wtórny. Na specyfikę procesu nauczania-uczenia się w surdodydaktyce z pewnością najbardziej rzutuje bariera komunikacyjna, wymagająca zastosowania specjalnych środków porozumiewania się. Nauczyciel pracujący z uczniami z uszkodzonym słuchem powinien się jednak liczyć z obecnością bardziej lub mniej poważnych skutków uszkodzenia słuchu we wszystkich sferach rozwoju: w praktyce natomiast zaskoczeniem bywa np. informacja o opóźnionym rozwoju fizycznym, zaburzonej koordynacji ruchu i równowagi<sup>14</sup> albo zaburzonej orientacji przestrzennej tych osób, chociaż należy pamiętać o wielowymiarowym związku interakcyjnym w rozwoju różnych sfer. Właśnie to powoduje, iż wyobrażenie, że pod względem funkcjonowania psychicznego „człowiek głuchy to taki sam jak słyszący, tylko nie docierają do niego dźwięki” – jest z gruntu fałszywe.

Do skutków rozwojowych głuchoty w sferze poznawczej zaliczymy (Podgórska-Jachnik, 2005, s. 66-73):

– zubożoną ilość informacji zmysłowych na wejściu sensorycznym (Kaiser-Grodecka, 1988) i zubożony zasób doświadczeń sensorycznych uczniów (Gałkowski, Stawowy-Wojnarowska, 1990); celem rozwoju – zwłaszcza wczesnego – jest zgromadzenie jak największej bazy doświadczeń zmysłowych, które służą zarówno aktualnej aktywizacji młodego rozwijającego się mózgu (proprioreceptywne sprzężenie zwrotne zapewniające optymalny z rozwojowego punktu widzenia poziom stymulacji), jak i stworzeniu punktu odniesienia do kształtowania się hierarchicznie wyższych poziomów reprezentacji poznawczej otaczającego świata – deficyt doświadczeń audytywnych może dać o sobie znać również w konstruowaniu spostrzeżeń, wyobrażeń, symboli, czy pojęć; zatem inny może być ich charakter niż u sły-

---

<sup>14</sup> Często występujące u głuchych zaburzenia koordynacji ruchowej i równowagi mogą wynikać też nie z samego faktu uszkodzenia narządu słuchu, ale bezpośrednio z nim sąsiadującego narządu przedsionkowego, gdzie lokalizujemy tzw. zmysł równowagi. Zdarza się często, że istnieje wspólna przyczyna uszkodzenia obu narządów (zapalenie ucha, zapalenie opon mózgowych, różnego rodzaju guzy itd.).

szących (Kaiser-Grodecka, 1988), w rezultacie odmienny odzwierciedlony obraz świata;

– utrudnienie integracji percepcyjnej (sensorycznej) ze względu na zburzenie wielozmysłowej podstawy poznawczej (Gałkowski, Stawowy-Wojnarowska, 1990; Knobloch-Gala, 1997); zgodnie z koncepcją integracji sensorycznej J. Ayres, jako procesu rozwoju funkcjonalnego ośrodkowego układu nerwowego prowadzącego do jego dojrzałości, z elementarnych doświadczeń zmysłowych, wyłaniają się stopniowo coraz bardziej złożone i coraz bardziej powiązane ze sobą umiejętności funkcjonalne (Maas, 1998, 2007): funkcję bazową pełnią systemy sensoryczne dotyku, propriocepcji i zmysł równowagi, kształtujące się już w pierwszych tygodniach życia prenatalnego, jednak wkrótce po urodzeniu dołączają do nich jeszcze dwa podstawowe, tzw. zmysły edukacyjne – wzrok i słuch; już we wczesnym okresie życia dziecka tworzą się zatem i doskonalą w procesie integracji połączenia funkcjonalne między słuchem a innymi zmysłami; brak jednego z kluczowych zmysłów w wielozmysłowej podstawie poznawczej to niewątpliwe zagrożenie dla rozwoju bazy funkcjonowania poznawczego (np. kształtowania się schematu ciała, orientacji w przestrzeni), jak i kluczowych umiejętności szkolnych (np. czytanie, pisanie); A. Knobloch-Gala (1997), mówiąc o lawinowym efekcie elementarnych zaburzeń percepcji u dzieci z uszkodzonym słuchem, wskazuje nawet na ryzyko niedokształcenia analizatora i degradację struktur wyższego rzędu na skutek braku stymulacji;

– niski poziom sprawności językowych, w tym niski poziom rozumienia czytanego tekstu i gramatyki<sup>15</sup> (słowa i relacje gramatyczne między nimi są narzędziami ukierunkowującymi postrzeganie – percepcja w warunkach deficytu językowego nie sprzyja tworzeniu językowego obrazu świata, co jest naturalnym procesem u osób słyszących);

---

<sup>15</sup> Ten aspekt skutków uszkodzenia słuchu jest przedmiotem wielu badań naukowych w Polsce i na świecie. Szczegółowy przegląd badań empirycznych nad poziomem rozwoju mowy, języka, kompetencji komunikacyjnych, w tym poziomu umiejętności czytania i pisania przedstawiam w cytowanej już pracy: D. Podgórska-Jachnik (2005), *Przekaz pantomimiczny...*, s. 81-94. Z przywołanych tam licznych badań w tym miejscu przytoczę tylko najważniejsze polskie monografie poświęcone tej problematyce: J. Baran (1981), *Rozwijanie mowy uczniów głuchych w procesie dydaktycznym klas V-VIII*, Warszawa; G. Dryżałowska (1997), *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym a integracja edukacyjna*, Warszawa; L. Geppertowa (1968), *Źródła trudności w przyswajaniu języka przez dzieci głuche*, Warszawa; A. Rakowska (1992), *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych*, Kraków; K. Krakowiak (1995), *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dziecka z uszkodzonym słuchem*, Lublin; K. Krakowiak i M. Panasiuk (1992), *Umiejętności komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem*, Lublin oraz prace zbiorowe: pod red. S. Grabiasa (1994), *Głuchota a język*, Lublin i pod red. R. Ossowskiego (1996), *Trudności w komunikowaniu się osób z uszkodzonym słuchem. Sojalizacja i rehabilitacja*, Bydgoszcz.

– specyficzne właściwości uwagi niesłyszących: przede wszystkim słabą podzielność (Zborucka, 1983), ze względu na możliwość koncentrowania się głównie na bodźcach wzrokowych (nie można przecież jednocześnie koncentrować się na dwóch odległych od siebie w przestrzeni bodźcach wizualnych, np. opowiadającym nauczycielu i opisywanym przez niego przedmiocie albo na wykładowcy i zeszytach z notatkami, co w praktyce uniemożliwia zapisywanie notatek z wykładu), łatwość dekoncentracji nieoczekiwanymi bodźcami wzrokowymi czy dotykowymi; wymaga to wypracowania specyficznego mechanizmu dzielenia uwagi w triadzie „ja – inny podmiot – obiekt” (Baron-Cohen, 1995, za: Gałkowski, 1998); trzeba również pamiętać, że uwaga wzrokowa – w odróżnieniu do słuchowej – w mniejszym stopniu przetwarza bodźce peryferyjne, tzn. możemy mówić o wzrokowej aktywności poznawczej wyłącznie w czynnym polu uwagi (tam, gdzie został skierowany i zafiksowany wzrok); natomiast peryferyczna uwaga słuchowa pozwala nam utrzymać ogólną orientację spostrzeżeniową na tym, co się dzieje (Gałkowski, Stawowy-Wojnarowska, 1990) (np. o czym się mówi na wykładzie, mimo tego, że jednocześnie zajmujemy się innymi rzeczami; utrzymuje to nas w stanie aktywności spostrzeżeniowej i pozwala kontrolować przekaz: rozpoznanie pojawienia się ważnych lub interesujących dla nas treści pozwala natychmiast zmienić centralny obiekt uwagi; takiego stopnia kontroli, niestety, nie ma osoba, która nie słyszy);

– specyficzne właściwości pamięci niesłyszących: przewagę pamięci symultanicznej (jednoczesna prezentacja obiektów) nad sekwencyjną (obiekty prezentowane jeden po drugim) (Kaiser-Grodecka, 1988), jej obrazowy charakter, analityczność (zapamiętywanie szczegółów, z trudnościami w tworzeniu syntez) (Zborucka, 1983; Kaiser-Grodecka, 1987), a szczególnie z gorszą pamięć słowno-logiczną (Kaiser-Grodecka, 1988); przekłada się to na poważne problemy w uczeniu się, wynikające z trudności w zrozumieniu i zapamiętaniu treści czytanego tekstu, zwłaszcza nieilustrowanego czy niestrukturalizowanego w wyraźny sposób (długi tekst, bez wyróżnienia części tematycznych, np. podrozdziałów czy scen); szczególną trudność może sprawiać rozumienie tekstu w perspektywie temporalnej (Cieszyńska, 1995), co dotyczy szczególnie tekstów, w których brakuje zgodności kolejności wydarzeń z kolejnością, w jakiej są przedstawiane w strukturze narracji;

– niemożność ujawnienia potencjału intelektualnego na skutek niskiej sprawności językowej: z badań wynika, że proces kształtowania struktur umysłowych i następstwa stadiów w rozwoju intelektualnym są takie same jak u słyszących (Affolter, 1997), lecz dzieje się to na innym materiale reprezentującym rzeczywistość; trudno więc czasem zweryfikować rzeczywisty poziom możliwości intelektualnych ucznia głuchego, przy ograniczo-



nym zastosowaniu słowa jako narzędzia, którymi posługują się słyszący<sup>16</sup>; istnieją badania pokazujące zarówno wyraźne obniżenie poziomu intelektualnego, jak i niezależność rozwoju intelektualnego od głuchoty<sup>17</sup>; można oczekiwać, iż obecnie – przy wcześniejszym diagnozowaniu i wspomaganiu rozwoju dzieci z uszkodzonym słuchem – coraz rzadziej powinniśmy mieć do czynienia z sytuacją, gdy uszkodzenie to znacząco hamuje rozwój intelektualny (dezaktualizujące się i praktycznie nieużywane określenie surdofrenia<sup>18</sup>); należy jednak liczyć się z wybiórczymi opóźnieniami niektórych funkcji intelektualnych (Kaiser-Grodecka, 1988); należy też dodać, że często stwierdzane w badaniach takie cechy myślenia, jak obrazowość, stereotypowość, schematyzm, sztywność, skłonność do naśladownictwa, bierność postawy badawczej (Kaiser-Grodecka, 1988; Panasiuk, 1990; Zborucka, 1983) – współcześnie traktowane są raczej jako skutek stosowanych metod wychowawczych, a nie samego uszkodzenia słuchu (Lane, 1993, 1996; Perier, 1992); należy też zwalczać mit, że głusi nie są zdolni do myślenia abstrakcyjnego; rzeczywiście, czasem sam proces abstraho-

<sup>16</sup> Nie wszystkie testy – nawet bezsłowne – dają się zaadaptować dla potrzeb diagnostyki głuchych. Próbę możliwie rozległych psychologicznych badań porównawczych na podstawie takiej strategii przeprowadził w Polsce J. Stachyra (2001). Badania te są empirycznym dowodem istnienia pewnych wyraźnych różnic między głuchymi a słyszącym, jednak, niestety, trudno na podstawie tego obrazu wnioskować o mechanizmie kompensacji tych różnic, co przecież jest zasadniczą kwestią interesującą pedagogów i osoby wspierające rozwój osób z uszkodzonym słuchem. Co więcej, O. Perier (1992) zwraca uwagę na odmienne wyniki tych samych niesłyszących badanych różnymi testami. S. Prillwitz (1996) akcentuje również niepokojącą rozbieżność między wynikami testów a rzeczywistym funkcjonowaniem badanych głuchych w życiu, z czego – w świetle współczesnej wiedzy – to ten drugi aspekt powinien być dla psychologa istotniejszym kryterium weryfikacji ewentualnej diagnozy niskiego poziomu intelektualnego.

<sup>17</sup> Szczegółowy przegląd tych badań znajduje się w przywoływanych opracowaniach I. Kaiser-Grodeckiej (1987, 1988) i S. Prillwita (1996) oraz M. Panasiuk (1990). Przy istniejących rozbieżnościach trzeba wyraźnie zaznaczyć, że nie ma większego sensu posługiwanie się globalnymi wskaźnikami dla całej bardzo zróżnicowanej wewnętrznie populacji osób z uszkodzonym słuchem, tylko należy szukać empirycznych dowodów skuteczności oddziaływań kompensacyjnych. Do takich należą np. wyniki badań H. Schlesinger i K.P. Meadow (1972) nad dynamiką rozwoju intelektualnego dzieci głuchych z różnych środowisk językowych (ze wskazaniem na najwyższe wyniki w grupie dzieci stymulowanych bimodalnie/dwuzmysłowo – średni  $IQ = 111$ ). Do prezentacji wyników pomiaru inteligencji głuchych, przy obecnym stanie badań i praktyki edukacyjnej, należy podchodzić ze szczególną ostrożnością, gdyż każdy wybiórczy dobór argumentów, przedwczesne uogólnienia, czy wręcz manipulacja w ich prezentacji mogą uczynić więcej szkody niż pożytku, przede wszystkim mogą służyć budowaniu i umacnianiu negatywnych stereotypów, blokujących rzeczywiste rozpoznanie indywidualnych możliwości każdego dziecka.

<sup>18</sup> Pojęcie takie, w kontekście krytyki wyodrębnienia specyficznej „psychologii głuchych” (przedstawionej też we wcześniejszej części niniejszego artykułu), poddaje m.in. dyskusji akademickiej P. Tomaszewski (zob. Kurs fakultatywny 2008/2009 *Polski Język Migowy a Kultura Głuchych* dla studentów psychologii Uniwersytetu Warszawskiego; Katalog Interaktywny Kursów 2009/2010; <http://hal.psych.uw.edu.pl/nowykatalog2009>).



wania może być faktycznie utrudniony, gdyż to głównie język dostarcza katalogu pojęć i reguł ich klasyfikacji, hierarchizacji, strukturalizacji itd. i nie wszyscy głusi osiągną ten najwyższy poziom myślenia, to jednak nie należy ukazywać tego jako oczywistego skutku uszkodzenia słuchu; błąd ten często popełniają osoby utożsamiające myślenie abstrakcyjne z myśleniem językowym (Panasiuk, 1990); najlepszym dowodem na możliwość osiągnięcia najwyższych intelektualnych standardów jest stale wzrastająca w ostatnich kilkunastu latach liczba głuchych studentów na wyższych uczelniach, prace naukowe i pierwsze doktoraty głuchych posługujących się językiem migowym jako podstawowym sposobem komunikacji, a jednocześnie narzędziem kompensacji braku dostępu do języka fonicznego.

Oprócz przedstawionych potencjalnych skutków dla funkcjonowania poznawczego, uszkodzenie słuchu może przekładać się również na inne sfery. Szczególnie poważne konsekwencje mogą być dla rozwoju emocjonalno-społecznego. Za najczęściej pojawiające się zaburzenia zachowania uważa się niedojrzałość, nadpobudliwość i agresywność, choć mogą też występować zaburzenia lękowe i wycofywanie się z kontaktów społecznych, przy czym – co dziwi osoby nie znające problematyki głuchoty, a jest oczywistością dla surdopedagogów – większe problemy są udziałem dzieci z uszkodzonym słuchem z rodzin słyszących. Dzieci głuche wychowywane przez głuchych rodziców nie doświadczają tylu frustracji, ile dzieci żyjące pod presją skutków niedostosowania komunikacyjnego. Od początku funkcjonują w systemie komunikacyjnym języka migowego w sposób zupełnie naturalny. Ich potrzeby są absolutnie zrozumiałe dla otoczenia i w odpowiedni sposób zaspokajane, co sprzyja pozytywnemu rozwojowi emocjonalnemu. Głuchota dziecka nie jest nieszczęściem dla rodziców, a czasem bywa nawet pożądanym atrybutem<sup>19</sup>. W świetle tych argumentów nie trudno chyba zrozumieć, na czym polega lepsza jakość środowiska wychowawcze-

---

<sup>19</sup> Rzeczą zupełnie niezrozumiałą dla słyszących jest marzenie głuchych o głuchych dzieciach. Wątek ten pojawia się w słynnym filmie „Dzieci gorszego Boga” (główną rolę kobiecą gra w nim znakomita głucha aktorka Merlin Metleen). W Polsce zbulwersował opinię publiczną artykuł na temat usilnych starań dwóch głuchych Amerykanek, Sharon Duchesneau i jej partnerki Candace McCullough, znalezienia dawcy nasienia gwarantującego urodzenie się wymarzonego głuchego dziecka. Urodzony przez Sharon chłopiec, Gauvin, rzeczywiście nie słyszy, co roznieciło dyskusję nad kilkoma problemami etycznymi: praw par homoseksualnych do posiadania dziecka, sztucznego zapłodnienia, tzw. eugeniki pozytywnej i negatywnej, ale ja chcę zwrócić uwagę szczególnie na szczególny przedmiot marzeń – głuchotę dziecka. Ten niewyobrazalny w kontekście żadnej innej niepełnosprawności warunek rodzicielskiego spełnienia – matka niewidoma nie oczekuje przecież ślepoty swego dziecka, matka z dysfunkcją ruchu nie marzy o wózku inwalidzkim dla potomka – jest bodajże najbardziej namacalnym dowodem na to, że w kontekście ukształtowania się tożsamości osoby kulturowo Głuchej, uszkodzenie słuchu rzeczywiście nie musi być odbierane jako niepełnosprawność. Zobacz: *On jest doskonały* „Gazeta Wyborcza”, 14 maja 2002 lub A. Włodarski, *Głuche dziecko na żądanie* [http://www.glusi.pl/publikacje/publikacje\\_10.html](http://www.glusi.pl/publikacje/publikacje_10.html)

go głuchego dziecka w rodzinie głuchych. Funkcjonowanie społeczne jest przecież zawsze pochodną doświadczeń socjalizacyjnych, wśród których jest także doświadczanie akceptacji lub braku akceptacji otoczenia oraz uznania, zrozumienia i zaspokojenia naszych różnych potrzeb.

Na zakończenie chciałabym się podzielić osobistą refleksją, iż problematyka głuchoty – w całej złożoności tego zjawiska – może być pasjonującym obszarem wiedzy, a wspieranie rozwoju niesłyszących dzieci i młodzieży pasjonującą, choć trudną i pełną wyzwań, przygodą. Stopień trudności zniechęca wielu pedagogów: uciekają oni od problemu, obciążają za niepowodzenie dydaktyczne głuche dziecko, wszystko zrzucając na głuchotę. Ten rodzaj mechanizmu obronnego wobec zadania postrzeganego jako ponad nasze siły nie omija również specjalistów od głuchoty. Wspomniany już poprzednio H. Lane identyfikuje nawet w środowisku specjalistów specyficzną postawę, którą określa mianem audyzmu (Lane, 1993, 1996). Audyzm, zdaniem Lane'a, polega na podtrzymywaniu negatywnego obrazu głuchoty, wyrażaniu opinii deprecjonujących głuchych, jednostronnie pokazujących wyłącznie negatywne skutki rozwojowe i przypisywanie ich każdej osobie z uszkodzonym słuchem jako nieodłącznego atrybutu głuchoty. Zawiera w sobie również paternalistyczne przekonanie o wyższości słyszących nad głuchymi, uzurpowanie prawa do jednostronnych decyzji i wyborów w ich sprawach, w przekonaniu, że słyszący zawsze wie, co jest lepsze dla głuchego. Określenie *audysta* wartościowane jest negatywnie, tak przez osoby głuche, jak i refleksyjnych surdopedagogów, dlatego w pracy z niesłyszącym podopiecznym warto również przyjrzeć się sobie samemu i temu, w jakim kierunku rozwija się moja postawa wobec niego: czy nie zrażam się zbyt łatwo napotykanymi trudnościami? Czy nie wchodzę w rolę audysty? Czy nie szukam w mitach dotyczących głuchoty usprawiedliwienia dla własnej bezradności? Czy dla własnej wygody nie przyjmuję z góry wszystkich negatywnych założeń o ograniczonych możliwościach osób głuchych? Czy w zawodowej rutynie i schematycznym postrzeganiu niesłyszącego wychowanka nie gubię świeżości odkrywcy, empatycznej troski, otwarcia na indywidualność i неповtarzalność, dodatkowo wzmocnioną niepełnosprawnością? Taka refleksja wyznacza zadania podnoszenia swoich kompetencji do pracy z dzieckiem głuchym, odpowiedzialność – każe podjąć ten trud. To nie jest prosta droga, ale warto wzmocnić się na niej mottem, które przyświeca pedagogom specjalnym, motywując ich do pracy: dziecko niepełnosprawne jest skrzywdzone przez los – nie może być skrzywdzone po raz drugi niekompetencją swoich nauczycieli.

## BIBLIOGRAFIA

- Affolter F. (1997), *Spostrzeganie, język, rzeczywistość*. Warszawa.
- Buryn U., Hulboj T., Kowalska M., Podziemska T. (2001), *Mój uczeń nie słyszy. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, Warszawa.
- Cieszyńska J. (1995), *Rozumienie i użycie słownych określeń czasu przez dzieci niesłyszące*, Warszawa.
- Eckert U. (1997), *Pedagogika niesłyszących i niedosłyszących – surdopedagogika*, (w:) W. Dykeik (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań.
- Gałkowski T. (1998), *Przestrzenne i ruchowe komponenty w komunikacji z dziećmi głuchymi*, Warszawa.
- Gałkowski T., Stawowy-Wojnarowska I. (1990), *Wychowanie dzieci głuchych w wieku przedszkolnym*, Warszawa.
- Kaiser-Grodecka I. (1987), *Wybrane zagadnienia z surdopsychologii*, (w:) A. Wyszyńska (red.), *Psychologia defektologiczna*, Warszawa.
- Kaiser-Grodecka I. (1988), *Rozwój inteligencji głuchych w świetle badań psychologicznych*, (w:) T. Gałkowski, I. Kaiser-Grodecka, J. Smoleńska (red.), *Psychologia dziecka głuchego*, Warszawa.
- Knobloch-Gala A. (1997), *Patologia rozwoju procesów poznawczych u dzieci a ich rozwój językowy*, (w:) H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkova (red.), *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej. Diagnozowanie i postępowanie usprawniające*, CIP – Biblioteka Narodowa, Wyd. Polonistyki UW, Tow. Kultury Języka, Warszawa.
- Krakowiak K. (2006), *Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu*, (w:) K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), *„Nie głos, ale słowo...” przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, Lublin.
- Lane H. (1993), *Czy istnieje „psychologia głuchych”?*, *Audiofonologia*, V
- Lane H. (1996), *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*, Warszawa.
- Maas V.F. (1998), *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Warszawa.
- Maas V.F. (2007), *Integracja sensoryczna a neuronauka – od narodzin do starości*. Warszawa,
- On jest doskonaty* (2002), „Gazeta Wyborcza”, 14.05
- Panasiuk M. (1990), *Rozwój myślenia dzieci głuchych. Rozumowanie przez analogię a oddziaływanie wychowawcze*, Warszawa.
- Perier O. (1992), *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*, WSiP.
- Podgórska-Jachnik D. (2005), *Przekaz pantomimiczny w komunikacji z dzieckiem niesłyszącym*, Łódź.
- Podgórska-Jachnik D. (2008), *Historia wychowania i edukacji głuchych z perspektywy surdopedagogiki początku XX wieku*, (w:) J. Błęszyński, D. Baczała, J. Binnebesel (red.), *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną – w ujęciu pedagogicznym*, Łódź.
- Podgórska-Jachnik D. (2009), *Integracja tożsamościowa doświadczeń płynących z własnej inności a przekraczanie progu dorosłości przez osoby z niepełnosprawnością*, (w:) I. Chrzanowska, B. Jachimczak, D. Podgórska-Jachnik (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu*. T. III, *Trudy dorastania – trudy dorosłości*.
- Prillwitz S. (1996), *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*, Warszawa.

- Schlesinger H., Meadow K.P. (1972), *Sound and Sign. Childhood Deafness and Mental Health*, Berkeley.
- Stachyra J. (2001), *Zdolności poznawcze i możliwości umysłowe uczniów z uszkodzonym słuchem*, Lublin.
- Szczepankowski B. (1998), *Wyrównywanie szans niesłyszących. Optymalizacja komunikacji językowej*, Siedlce.
- Szczepankowski B. (1999), *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa.
- Szczepankowski B. (2009), *Wspomaganie rozwoju dziecka niesłyszącego. Audiofonologia pedagogiczna*, Warszawa.
- Zborucka A. (1983), *Ćwiczenia z surdopsychologii*, Kraków.

## NETOGRAFIA

- Biesiada J., Zgrabna O. (2008), „*Losy absolwentów*” W świetle badań ankietowych byłych wychowanków SOS-W dla Dzieci Słabosłyszących Nr 15 im. Ottona Lipkowskiego w Warszawie, ul. Zakroczyńska 6,  
[www.osw15warszawa.edupage.org/files/losy.doc](http://www.osw15warszawa.edupage.org/files/losy.doc); pobrano: 20.05.2009.
- Kobosko J. (2007), *Co to znaczy być osobą głuchą? Studia nad tożsamością osobową młodzieży głuchej ze słyszących rodzin*, (w:) E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, Łódź.
- [http://www.pzg.lodz.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=60&Itemid=30](http://www.pzg.lodz.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=60&Itemid=30);  
pobrano: 10.05.2009.
- Podgórska-Jachnik D. (2007), *Głusi wśród słyszących – głusi wśród Głuchych. Problem integracji społecznej osób z uszkodzonym słuchem w aspekcie tożsamościowym*, (w:) E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*. Łódź, PZG.  
[http://www.pzg.lodz.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=60&Itemid=30](http://www.pzg.lodz.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=60&Itemid=30);  
pobrano: 22.05.2009.
- Tomaszewski P. (2009), *Polski Język Migowy a Kultura Głuchych – program kursu fakultatywnego nr 208/09 dla studentów psychologii Uniwersytetu Warszawskiego; Katalog Interaktywny Kursów 2009/2010*,  
<http://hal.psych.uw.edu.pl/nowykatalog2009> pobrano 29.10.2009.
- Włodarski A., *Głuche dziecko na żądanie*,  
[http://www.głusi.pl/publikacje/publikacje\\_10.html](http://www.głusi.pl/publikacje/publikacje_10.html); pobrano: 24.05.2009.