

# Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną

pod redakcją naukową

Jacka J. Błeszyńskiego, Ditty Baczały i Józefa Binnebesela

---

Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej w Łodzi 2008

**Dorota Podgórska-Jachnik**

Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
w Łodzi

## **HISTORIA WYCHOWANIA I EDUKACJI GŁUCHYCH Z PERSPEKTYWY SURDOPEDAGOGIKI POCZĄTKU XXI WIEKU**

Lubo już Arystoteles i Hipokrates utrzymywali, że niemota jest następstwem głuchoty, że głuchoniemi posiadają normalnie rozwinięte narządy mowy, mimo to odsądzano głuchoniemych od społeczeństwa ludzkiego i od kościoła, jako niezdolnych do przyjęcia nauki religii i stawiano ich narówni z idjotami. Byli parjasami narodu. Skala Tarpejska w starożytnej Grecji nie w jednym wypadku decydowała o losie głuchoniemego. Dopiero w końcu wieku XVII i w początkach XVIII zabłyśła jutrzienka wyswobodzenia głuchoniemych i zrównania ich w prawach człowieczych i lepszej przyszłości

*Kalendarz-Informator Polskiego Związku  
Towarzystw Głuchoniemych 1933–1934<sup>1</sup>*

### **Wprowadzenie**

**W**ychowanie i kształcenie osób z uszkodzonym słuchem przez całe wieki stanowiło – i nadal stanowi – wielkie wyzwanie dla pedagogów. Spowodowane jest to wyjątkowo rozległymi skutkami rozwojowymi nieskompensowanej głuchoty, metody kompensacji zaś i ich wybór nie są ani proste, ani oczywiste, ani nawet zbadane naukowo w stopniu niepozostawiającym żadnych wątpliwości co do mechanizmów i skutków ich stosowania. W efekcie tego uszkodzenie słuchu przez długi okres łączono z dysfunkcjami natury poznawczej i intelektualnej, w złożonym kompleksie wtórnych skutków głuchoty, obejmujących przede wszystkim mowę, język i myślenie. Powszechnie zwraca się uwagę na

---

<sup>1</sup> Kalendarz (pisownia tekstu – oryginalna) ze zbiorów Profesora Bogdana Szczepankowskiego, za udostępnienie których składam serdeczne podziękowania. Dziękuję także Panu Profesorowi, jak również Paniom Profesor Kazimierze Krakowiak i Anieli Korzon za przeczytanie roboczej wersji tekstu, konsultacje i cenne uwagi, które starałam się jak najpełniej wykorzystać.

etymologiczne i brzmieniowe związki wyrazów *głu-chy* i *głu-pi* (B. Szczepankowki 1999, s. 28), przy podobnych uwikłaniach tych słów w innych językach. Miało to swoje konsekwencje w przypisywaniu głuchym ograniczonych możliwości umysłowych, co znalazło potwierdzenie już w czasach starożytnych w przekonaniu, głoszonym między innymi przez jednego z najbardziej znanych greckich filozofów, Arystotelesa (IV w. p.n.e.), iż głusi nie mogą się uczyć. Poprzez brak słuchu, dla Arystotelesa głusi nie odróżniali się niczym od zwierząt, natomiast dla Platona pozbawieni byli boskiego pierwiastka obecnego w człowieku (T. Adamiec 2003, s. 237). Taki pogląd jeszcze długo ciążył nad osobami z uszkodzonym słuchem i tłumaczył ich powszechną dyskryminację: głusi byli izolowani, pozbawieni dostępu do edukacji, prawa dziedziczenia, ubezwłasnowolnieni, usytuowani poza prawem, dyskryminowani, nie dopuszczani do udziału we wspólnocie Kościoła (T. Adamiec 2003, s. 238–251). Współcześnie zupełnie inaczej postrzegamy możliwości głuchych, jednak widać, że historia surdopedagogiki to bardzo powolne i mozolne zgłębianie tajemnic głuchoty, walka z przewyciężaniem stereotypów, uprzedzeń, dziedzictwa dyskryminacji ze strony słyszących, stopniowe zwiększanie możliwości rozwojowych i edukacyjnych głuchych oraz ich szans na życiową samorealizację. To także fascynujący obszar wiedzy, w którym obraz komplikuje się wraz z jej pogłębianiem, z nakładaniem się – na wiedzę potoczną i doświadczenia pierwszych nauczycieli – późniejszych interpretacji medycznych, psychologicznych, w końcu zaś społecznych. To ścieranie się kontrowersji i alternatywnych wyborów: opozycji język migowy – język ojczysty, komunikacja manualna – komunikacja oralna, izolacja (segregacja) – integracja, wychowanie do świata słyszących – wychowanie do świata głuchych itd. Przy tym rzadko były to proste alternatywy, gdyż wklewały w siebie wiele innych problemów historycznych, rozwojowych i społecznych. Przy obecnym stanie wiedzy, jak również na obecnym poziomie emancypacji społeczności głuchych, wybory te zyskały nową perspektywę i nowe możliwości rozwiązania. Perspektywa historyczna staje się dla pedagoga specjalnego płaszczyzną ułatwiającą zrozumienie rewolucyjnych przemian we współczesnej surdopedagogice<sup>2</sup>, jak również niezwykle dynamicznych procesów społecznych w emancypujących się społecznościach głuchych.

## Wczesny okres indywidualnego nauczania głuchych i jego wybitni przedstawiciele

Z analizy złożonych przyczyn głuchoty wynika, że musiała ona towarzyszyć ludzkości od zarania dziejów. Choć już starożytni wypowiadali się na ten temat, to jeden z najwcześniejszych zachowanych opisów nauczania głuchych pochodzi

<sup>2</sup> Chciałam wyraźnie zaznaczyć, że pokazanie perspektywy historycznej z punktu widzenia pedagoga specjalnego, a nie historyka wychowania, jest w przypadku niniejszej publikacji działaniem zamierzonym, choć – oczywiście – obarczonym ryzykiem typowym dla wszystkich granicznych obszarów nauki. Warto jednak podjąć to ryzyko, gdyż obecny stan rozwoju surdopedagogiki wymaga wielopłaszczyznowych analiz dla zrozumienia szeregu pojawiających się tu zjawisk i procesów.

dopiero z 1538 roku. Opis ten, zamieszczony w książce *De inventione dialectica*, holenderskiego filozofa Rudolfa Agricoli (1433–1485) (B. Szczepankowski 1999, s. 204), dotyczył pojedynczego przypadku głuchego chłopca. Nauczenie go czytania i pisania zostało określone przez autora jako „cud”, i rzeczywiście, na ówczesnym poziomie wiedzy o głuchocie, potrafili nauczać jedynie nieliczni, wybitni nauczyciele, najczęściej skwapliwie skrywający przed światem swoje metody nauczania. Aż do XVIII wieku, gdy w ogóle pojawiają się jakieś opisy nauczania głuchych, informacje na ten temat są bardzo skąpe i dotyczą wyłącznie kształcenia indywidualnego pojedynczych uczniów z zamożnych rodów w Hiszpanii, Anglii, Francji czy Niemiec (S. Mauersberg [red.] 1990, s. 35).<sup>3</sup>

Pierwszym znanym nauczycielem głuchych był najprawdopodobniej włoski lekarz, filozof, matematyk z Padwy, Geronimo (Girolamo) Cardano (1501–1576) (S. Mauersberg [red.] 1990, s. 26). Chodziło o naukę jego głuchego syna, a pierwszym źródłem wiedzy na ten temat była wspomniana wyżej książka Agricoli. Z niej to Cardano przyjął założenie, iż zmysł słuchu i wypowiedzanie słów nie są niezbędne do zrozumienia pojęć. Obaj byli przy tym zgodni, że nauka i myślenie są możliwe tylko „przez oczy”. Nie były to popularne poglądy w czasach, gdy mowa uważana była za siłę napędową i niezbędny warunek rozwoju umysłowego, jednak Cardano był przekonany, iż myśli można wyrażać równie dobrze za pośrednictwem słów, jak i gestów. Twierdził też, że głusi mogą i powinni uczyć się czytać i pisać – *Naprawdę, to trudne, ale możliwe* ([http://members.aol.com/deafcultureinfo/deaf\\_history.htm](http://members.aol.com/deafcultureinfo/deaf_history.htm)). Cardano opracował nawet swoisty kod do nauczania symbolicznego zapisu językowego, ale nie rozwinął bardziej tej metody, zajmując się studiowaniem innych problemów medycznych.

Pierwszy, bardziej szczegółowy opis metod nauczania odnajdujemy w książce z 1620 roku pt. *Reducción de las letras y arte para enseñar a ablar los modus* (O redukcji liter i sztuce nauczania mowy głuchoniemych), która w literaturze z zakresu historii surdopedagogiki odnotowywana jest jako pierwsze znane dzieło na temat nauczania mowy niesłyszących osób. Autor książki, Juan Pablo Bonet (1579–1629)<sup>4</sup>, przedstawiany jest jako zwolennik wczesnego języka migowego, a nawet jako wynalazca języka migowego i alfabetu palcowego. Opisana przez niego metoda zawiera m.in. ilustracje obrazkowe ułożenia dłoni w jednoręcznym alfabecie, odpowiadających dźwiękom mowy. Poznanie pozycji dłoni dla każdej litery poprzedzało czytanie i czytanie z ust. Epokową wartość dzieła J. P. Boneta oraz przypisywane mu zasługi deprecjonuje jednak fakt, iż on sam nigdy nie nauczał głuchych, a nawet miał tylko niewielkie doświadczenie w kontaktach

<sup>3</sup> W Polsce opisywany jest przypadek głuchoty w rodzinie królewskiej króla Stanisława Augusta. W źródłach czytamy, że możliwościami kształcenia głuchych zainteresował się też sam król Stanisław Leszczyński, na tyle, iż osobiście uczestniczył w 1754 r. w czasie pobytu za granicą w pokazach metod ich nauczania.

<sup>4</sup> Rok śmierci 1629 podają za B. Szczepankowskim (1999, s. 205), za: Per Erikssonem (*The History of Deaf People*), choć w literaturze wymieniane są także inne daty, np. rok 1633 (por. Mauersberg 1990, s. 25) lub 1644 (por. A. Löwe 1995, s. 16), w *Encyclopaedia Britannica* odnajdujemy zaś rok 1620.



z nimi. Poznał bowiem jedynie sposób nauczania synów konstabla Kastylii, Juana Fernández de Velasco y Towar, na dworze którego zatrudniony był jako sekretarz. Prawdziwymi nauczycielami młodych głuchych arystokratów byli dwaj inni Hiszpanie: najpierw benedyktyn Pedro Ponce de Leon (1520–1584)<sup>5</sup>, zakonnik, który skutecznie uczył głuchych od urodzenia, potem Manuel Ramirez de Carrión. A więc metoda – z pewnością i prawdopodobnie dla rozgłosu – opisana przez Boneta, naprawdę została zapoczątkowana przez Ponce de Leona, a potem częściowo lub w całości zapożyczona i rozwinięta przez de Carrióna (S. Plann 1997). Warto też zwrócić uwagę, iż – mimo wykorzystania gestów i daktylografii – najważniejszym celem nauczania głuchych chłopców z rodu de Velasco stała się nauka artykulacji, a stawką za jej skuteczność był rodowy majątek. Ówczesne prawo nie przewidywało bowiem możliwości sukcesji przez osobę, która nie mówiła (T. Adamiec 2003, s. 256). Nawet umiejąc czytać i pisać, głuchy, który nie potrafił mówić – nie był osobą względem prawa! Taka sytuacja utrzymywała się aż do XVIII wieku: głusi nie mogli zakładać i prowadzić firm rzemieślniczych, kupować nieruchomości, a nawet podpisać aktu ślubu! Dlatego też nietrudno przewidzieć, iż – nie licząc się z kosztami – robiono wszystko, by brak artykułowanej mowy u głuchego dziedzica nie stanął na przeszkodzie przekazania rodzowego majątku. Tak więc i cel nauki, i miara osiągniętego sukcesu znaczyły tylko jedno. Nie było alternatywnej ścieżki kształcenia, jak tylko ta prowadząca do sprawności artykulacyjnej, a komunikacja gestowa (migowa) mogła mieć wyłącznie charakter pomocniczy, pośredni. Pedro Ponce de Leon doczekał się miana „ojca metody głosowej” i w jego prekursorskich poczynaniach możemy dopatrywać się korzeni współczesnego nurtu wychowania słuchowego, które – choć stanowi jeden z najbardziej aktualnych i żywo rozwijających się trendów w obecnej surdopedagogice – szacowane jest przez A. Löwe na strategię o bardzo długiej, bo około 450-letniej tradycji (A. Löwe 1995, s. 16). Bardzo znamienity dla tego nurtu oddziaływał jest tytuł książki z 1672 roku, holenderskiego lekarza J. K. Ammanna: *Surdus loquens* (*Głuchy, który mówi*). Książka przedstawia udoskonaloną metodę głosową opisaną przez Boneta, a oryginalny tytuł – intrygujący i postulatyczny, jak na XVII wiek – należy do często i chętnie przywoływanych tytułów wczesnych dzieł naukowych z zakresu surdopedagogiki.

Udoskonalenie i rozpowszechnienie wykorzystania manualnego alfabetu w surdopedagogice wiąże się natomiast z nazwiskiem Jacoba Rodrigueza Pereiry (1715–1780) (B. Szczepankowski 1999, s. 206–207). Alfabet manualny stanowił dla niego początkowo wsparcie w nauczaniu mowy głuchej siostry, co było wstępem do długiej i błyskotliwej kariery w nauczaniu innych głuchych. Pereira uchodził za jednego z najwybitniejszych nauczycieli głuchych tego okresu. Niestety, niewiele wiemy o szczegółach jego metody, którą utrzymywał w ścisłej tajemnicy (E. Nurowski 1983). Wiadomo jednak, że korzystał z jednoręcznego alfabetu, zaadaptowanego dla potrzeb dydaktycznych przez własne modyfikacje ułożenia

<sup>5</sup> Tu z kolei pojawiają się sprzeczne zapisy roku urodzenia: A. Löwe (1995, s. 16) podaje – choć ze znakiem zapytania – rok 1510.

rąk (każdy znak odpowiadał innemu dźwiękowi), z dodatkowymi 30 znakami dla oznaczenia cyfr i znaków przestankowych.

Okres indywidualnego kształcenia, ograniczonego do elit wynikał – zdaniem B. Hoffmanna – z dwóch powodów. Były to:

- brak powszechnej oświaty;
- dopiero rozwijająca się wiedza metodyczna (B. Hoffmann 2001).

Jednak – na tle tych wyjaśnień – i tak należy zdać sobie sprawę z tego, iż jeszcze do połowy XVIII wieku aż 99,9% głuchych od urodzenia osób nie miało żadnych szans na naukę szkolną, opanowanie umiejętności czytania i pisania, zdobycie wykształcenia (B. Hoffmann 2001).

## Pierwsze szkoły dla głuchych

Pierwsze próby kształcenia instytucjonalnego głuchych pojawiły się z końcem średniowiecza. To, że w krótkim czasie zaczęły powstawać szkoły dla niesłyszących w różnych krajach, gdzie próbowano pracy różnymi metodami, dowodzi, iż potrzeby w tym zakresie były już naprawdę nabrzmiałe. Niewątpliwie należy mieć też na względzie wpływ Wielkiej Rewolucji Francuskiej, z jej hasłami Wolności, Równości i Braterstwa, z których zrodził się w Europie ruch na rzecz upowszechnienia dostępu do szkół. Francja stała się pod koniec XVIII wieku wiodącym regionem aktywności w zakresie tworzenia szkół dla osób niepełnosprawnych (niewidomych, głuchych, upośledzonych umysłowo).

Początek kształcenia instytucjonalnego głuchych wiąże się z nazwiskiem księdza Charlesa Michela de l'Épée (1712–1789). Wprawdzie wiele źródeł jako założyciela pierwszej szkoły wymienia Tomasza Braidwooda (Edynburg, rok 1760), jednak data ta nie wszędzie jest potwierdzona (S. Mauersberg [red.] 1990, s. 77)<sup>6</sup>, a metoda nauczania w szkole pozostała okryta tajemnicą. Tak czy inaczej, to ks. Michel de l'Épée uznany jest za twórcę pierwszej szkoły o światowej sławie, wprowadzającej nauczanie nie indywidualne, ale w grupie uczniowskiej przy użyciu odpowiednio zaadaptowanych dla potrzeb nauki znaków gestowo-mimicznych (migowych). Z pewnością taka jakościowa różnica w sposobie myślenia o głuchocie i metodzie nauczania uzyskała wsparcie, płynące z rozwijającej się w tamtym czasie filozofii racjonalizmu: pozytywny wniosek, wypływający z niej, to brak określenia, w jakiej postaci wyrażać się ma ludzka myśl. Otwiera to szeroki dostęp do różnych sposobów kompensacji braku słuchu. Ch. M. de l'Épée dostrzegł taki potencjał w metodzie migowej. Nowością były gestowe znaki metodyczne, ułatwiające identyfikację czytanego tekstu oraz wzbogacające składnię i morfologię wypowiedzi. Celem miała być „gramatyzacja” języka migowego, na wzór języka fonicznego. Metoda została z rozmachem wprowadzona do

---

<sup>6</sup> B. Szczepankowski (konsultacja) zwraca uwagę, iż niektóre źródła podają, że w 1760 roku podjął nauczanie indywidualne, jednego chłopca, a dopiero w 1767 założył szkołę.



Paryskiego Instytutu Głuchoniemych, założonego w roku 1770. Na ile niezwykle okazały się umiejętności szybko zdobywane przez niesłyszących po zastosowaniu w nauczaniu naturalnej dla nich formy komunikacji, niech zaświadczą zapiski wspomnień ks. Michała Bohusza, odwiedzającego paryski Instytut:

Byłem u księdza nazwiskiem L'Epée: ten ksiądz porzuciwszy wszelką nadzieję wyższych dostojenstw kościelnych, którychby się przy swym rozumie i talentach mógł spodziewać, przestając na kilku beneficjach, które na uczciwe jego wyżywienie dostarczyć mogą, całego siebie poświęcił uczeniu głuchych i niemych od urodzenia, czytać, pisać, i za pomocą giestów naysubtelniejsze abstrakcje i myśli wyrażać. Pierwszy on iest, który się tego domyślił w Paryżu, pierwszy tak łacne podał sposoby, on ieden zdaniem moim, projektowaną tak dawno i za chymerę od niektórych miana uniwersalną gramatykę ułożyłby potrafił, wszystkim on słowom, których osobny ułożył słownik, iak naturalniejszy giest nazaczył. Tempora tychże werbów giestami wydystyngował, modusy też tak, iak deklinacye nominów i kazusy, numeru, adwerbia, partykuły, interiekcje etc. Za pomocą tych giestów nic nie ma takiego, czegobu oni nie wyrażali i nie napisali. Czytają księgi, i giestami ią całą tłumaczą. Cokolwiek im na giestach powiesz, na wszystko dokładną i roztropną odbierzesz odpowiedź! (Wspomnienie ks. Michała Bohusza z 1777 – fragmenty pracy A. Wolfganga, za: E. Nurowski 1978, t. 1).

Metodę księdza de l'Epée rozbudował później Ambroise Cucurron Sicard (1742–1822), uwzględniając dostęp do słowa pisanego. W tej postaci doczekała się nazwy "metoda francuska" (lub "paryska") i przeniknęła do innych krajów, między innymi do USA.

Metoda de l'Epée, mimo spektakularnych, szybkich osiągnięć edukacyjnych większości podopiecznych, nie zdobyła jednak aprobaty wszystkich surdopedagogów. Jednym z głównych jej przeciwników był Samuel Heinicke (1727–1790), założyciel szkoły dla głuchych w Lipsku (1778), prezentujący skrajnie odmienną, neohumanistyczną koncepcję filozofii języka: mowa ściśle wiązana była z myśleniem, a myślenie językowe możliwe jest tylko poprzez nauczanie mowy dźwiękowej.

Metoda „niemiecka” („lipska”) – głosowa, oralna – pozostawała w skrajnej opozycji do francuskiej metody migowej i żywe dowody tego sporu odnajdujemy jeszcze we współczesnych dyskusjach. Istnieją uzasadnione przesłanki, że mamy tu do czynienia także z osobistym sporem, podszytych emocjami, nie rozstrzygniętym w płaszczyźnie racjonalnej, a przez to ze sztucznie zaostrzonymi stanowiskami. L. Długołęcka, analizując początki sporu, jako zasadnicze tezy S. Heinickego, wymienia następujące:

- słuchu nie można zastąpić wzrokiem;
- pojęcia abstrakcyjne są niedostępne umysłem głuchych, nawet wprowadzane za pomocą pisma czy znaków;
- znaki i słowa wyuczone na podstawie znaków metodycznych są bardzo szybko zapominane,
- słowa drukowane lub pisane tworzą płataninę, trudną do zapamiętania wzrokowego.

Natomiast przytoczone argumenty księdza de l'Épée:

- metoda Heinickego jest szkodliwa dla uczniów, bo przez kilkanaście miesięcy „nie odżywia ich umysłów”;
- trudne do wyobrażenia i wątpliwe do uzasadnienia jest – deklarowane przez Heinickego – zastąpienie zmysłu słuchu zmysłem smaku;
- naturalna dla głuchych jest metoda, w której oko zastępuje ucho;
- w metodzie oralnej „język jest uwolniony, a umysł uwięziony w ciemności” (L. Długołęcka 2004).

Rzeczywiście: powierzchowny, dogmatyczny charakter niektórych argumentów wskazuje na to, iż przy dobrej woli przed adwersarzami mogło się otworzyć naukowe pole do owocnej dyskusji, jałowy zaś, emocjonalny spór być może opóźnił znalezienie wspólnych, może bardziej konstruktywnych rozwiązań. XX wiek przyniósł ze sobą np. zarzucenie podejścia alternatywnego (*albo-albo*), na rzecz podejścia komplementarnego, redukujące negatywy, a podnoszące pozytywne każdej z metod (T. Gałkowski 1998) (do nowych kontekstów metod oralnych i manualnych jeszcze wrócę w dalszej części tekstu).

Po szkole edynburskiej, paryskiej i lipskiej szybko zaczęły powstawać następne: w Austrii (Wiedeń) – 1779, Rzymie (1784), Bordeaux i Pradze (1786), w Schlezwigu–Holsteinie (1787), Berlinie (1788), w Holandii – 1790, w Londynie – 1792, Hiszpanii – 1984, Danii – 1807 (wg S. Mauersberga (1990, s. 77) – w roku 1805), Szwecji – 1809, w Hartford (USA) i w Warszawie (Królestwo Polskie) – 1817 (*Kalendarz-Informator...*; S. Mauersberg [red.] 1990). W uzupełnieniu poloników B. Szczepankowski wskazuje, iż za pierwszą polską szkołą – choć na terenie zaboru rosyjskiego, ale założoną przez polskiego księdza i pierwszego odnotowanego w historii polskiego nauczyciela głuchych, Anzelma Zygmunta w roku 1806 – należy uznać szkołę w Pawłowsku pod Petersburgiem (B. Szczepankowski, *Ks. Anzelm Zygmunt – pierwszy surdopedagog polski. Referat na konferencji Podróż do świata głuchych*, 23.10.2007 – Warszawa – z okazji 190-lecia Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych). Przed szkołą w Warszawie funkcjonowała już także na terenie zaboru pruskiego szkoła we Wrocławiu (Breslau), natomiast pierwszą szkołą w Galicji był Galicyjski Zakład dla Głuchoniemych we Lwowie (1830).

Przełom XIX i XX wieku to okres, gdy sieć szkół dla głuchych, zwłaszcza w Europie, można już było uznać za dobrze rozbudowaną i dynamicznie zwiększającą się: w Niemczech w tym czasie funkcjonowało już ponad 90 zakładów (blisko 6 tys. uczniów), we Francji 67 zakładów, w Anglii 46, 35 – we Włoszech, w USA – 55 (S. Mauersberg [red.] 1990, s. 77). Ważne też stało się stworzenie systemowych podstaw do organizacji szkolnictwa dla dzieci niesłyszących przez wprowadzanie w poszczególnych krajach obowiązku szkolnego dla głuchych. W roku 1817 jak pierwsza wprowadziła go Dania, w 1874 – Niemcy<sup>7</sup>, w 1890 – Szwecja, 1894 – Anglia, 1911 – Prusy i Poznańskie, 1922 – Węgry, 1929 – Czechosłowacja (*Kalendarz-Informator...*, s. 39).

Jak już wspomniano, w Polsce (dokładnie w Królestwie Polskim) pierwsza szkoła dla dzieci głuchych – Instytut Głuchoniemych w Warszawie – powstała w roku

<sup>7</sup> W niektórych landach nawet dopiero w 1911 roku.



1817 (S. Mauersberg [red.] 1990), choć niektóre źródła wskazują już na rok 1816, w którym to ks. Jakub Zebedeusz Falkowski (1775–1848) założył w Szczuczynie tzw. szkołę wydziałową, połączoną ze szczuczyńską szkołą podstawową. Było tu tylko kilku uczniów głuchoniemych<sup>8</sup>. Rok później szkoła została przeniesiona do Warszawy i od tego czasu oficjalnie notuje się działalność Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych, działającego do dziś pod zachowaną – oryginalną, historyczną – nazwą na Placu Trzech Krzyży. Z pracami Instytutu skojarzone są trwale dwie wybitne postaci: pierwsza – to jego założyciel, ksiądz pijar Jakub Falkowski, druga – Jan Sierzyński. Ksiądz Jakub Falkowski był autorem kilku rozpraw na temat opieki pedagogicznej nad głuchymi dziećmi, a także na temat działalności Instytutu. Zdobywaniu informacji na temat nowoczesnych metod nauczania podporządkował m.in. swoje podróże, w czasie których odwiedzał zagraniczne ośrodki, np. w Lipsku i Wiedniu. W latach 1815–1816 ukończył kurs dla nauczycieli w Wiedniu. Ks. Falkowski zdobył doświadczenie i wiedzę, tak w zakresie metody oralnej, jak i migowej. Zatrudnił w Instytucie Głuchoniemych lekarza, Jana Sierzyńskiego, który pracował z uczniami metodą głosową. Opracowaniem książki *Mechanizm i terapia mowy* Sierzyński wpisał się w historię jako „ojciec polskiej logopedii”. Warto odnotować, iż w Instytucie wypracowano stosunkowo wszechstronny model przygotowania uczniów do samodzielnego życia, włączając do oferty programowej przygotowanie do wykonywania zawodu. Sierzyński uruchomił w Instytucie zakład litograficzny – pierwszy w Polsce wprowadzający nową, atrakcyjną technikę drukarską. Był więc prekursorem kształcenia zawodowego głuchych, jak i prekursorem nowej technologii drukarskiej. Niestety, na skutek różnicy poglądów z ks. Falkowskim, co do metody nauczania, Sierzyński po trzech latach pracy w Instytucie zdecydował się wrócić do zawodu lekarza i opuścić Warszawę. Mimo tej straty, Instytut funkcjonował nadal (i funkcjonuje do dziś), kształcąc wiele pokoleń głuchych dzieci i młodzieży.

W ciągu XIX wieku powstawały na terenie ziem polskich poszczególnych zaborów kolejne ośrodki dla niesłyszących, jednak w historii polskiej pedagogiki specjalnej Warszawski Instytut Głuchoniemych odegrał wyjątkową rolę: była to nie tylko pierwsza w naszym kraju szkoła dla niesłyszących, ale także pierwsza polska szkoła specjalna w ogóle<sup>9</sup>. Współcześnie szkoła, współpracując z wyższymi uczelniami, Polskim Komitetem Audiofonologii, polskimi i zagranicznymi placów-

<sup>8</sup> Rok podaję za S. Mauersbergiem (1990); wyjaśnienie za B. Szczepankowskim – konsultacja. Tak naprawdę pierwsze doświadczenia w kształceniu głuchych ks. Falkowski zebrał jeszcze wcześniej, gdyż od 1802 r. w szczuczyńskiej szkole nauczał indywidualnie głuchego od urodzenia chłopca, Piotra Gąsowskiego. W roku 1803 wyjechał do Berlina, a następnie Lipska, aby poznać tamtejsze metody nauczania głuchych, a gdy w roku 1807 wrócił do Szczuczyna – podjął prace z byłym wychowankiem za pomocą nowo poznanej metody głosowej (M. Manteuffel, t. 6, 1948).

<sup>9</sup> Od roku 1842 w Instytucie działał też pion klas dla dzieci niewidomych, a więc można go nazwać także pierwszą szkołą dla niewidomych (Mauersberg 1990). Natomiast warto wspomnieć, iż obecność niewidomych dzieci w Instytucie trwała jeszcze długo – zakończenie wspólnego kształcenia uczniów niewidomych i głuchych w roku 1962 – wspomina B. Szczepankowski.



kami badawczymi i edukacyjnymi dla niesłyszących, stała się również ośrodkiem innowacyjności, badań naukowych i wymiany doświadczeń, miejscem ważnych naukowych spotkań, seminariów i konferencji, z udziałem gości krajowych i zagranicznych, kształtujących współczesny obraz surdopedagogiki.<sup>10</sup>

Korzenie edukacji głuchych w Stanach Zjednoczonych Ameryki sięgają Europy, bo tu – z myślą o konkretnym głuchym dziecku, Alice Cogswell<sup>11</sup> – rozpoczął poszukiwania odpowiedniego nauczyciela pastor z Hartfordu, Thomas Gallaudet. Pastor wybrał się najpierw do pierwszej ze szkół dla głuchych, o jakiej słyszał – do szkoły Thomasa Braidwooda w Edynburgu, prowadzonej w tamtych latach metodą oralną. Ponieważ po przybyciu na miejsce okazało się, że metoda nauczania jest otoczona bezwzględną tajemnicą, swoje poszukiwania kontynuował we Francji. Tam poznał głuchego nauczyciela paryskiego instytutu dla głuchych, o nazwisku Laurent Clerc. Clerc zgodził się pojechać do Ameryki. Przez 52 dni podróży uczył się języka angielskiego, a Thomas Gallaudet – języka migowego. Skutkiem wyprawy Gallaudeta było powstanie w roku 1817 pierwszej szkoły dla głuchych w USA: Amerykańskiego Ośrodka Pomocy Głuchym (*American Asylum for the Deaf*) w Hartford (O. Sacks 1998, s. 43). Ośrodek ten w dużym stopniu przyczynił się do ukształtowania i rozpowszechnienia ASL (*American Sign Language* – Amerykańskiego Języka Migowego), powstałego na bazie języka narodzonego w XVIII wieku w jednej wiosce w stanie Massachusetts, w której aż 25% mieszkańców było dotkniętych głuchotą dziedziczną. W tym czasie jedna z głuchych mieszkanek, Martha Vineyard, rozwinęła własną formę języka migowego, który został przyswojony przez pozostałych mieszkańców wioski, a za ich pośrednictwem rozpowszechnił się dalej (<http://deafness.about.com/od/deafhistory>). Oznacza to, iż za sprawą Clerca nie przeniesiono automatycznie do USA francuskiego języka migowego, a ASL jest autonomicznym, odrębnym językiem, zrodzonym w naturalny sposób z potrzeby lokalnej społeczności głuchych.

W roku 1864 została zatwierdzona ustawa powołująca do życia pierwszą na świecie wyższą uczelnię dla głuchych, *Columbia Institut for Deaf and Blind* (Kolumbijski Instytut dla Głuchych i Niewidomych), w kolejnych latach przekształconą w Columbia College, a w końcu w *Gallaudet University*. Pierwszym

<sup>10</sup> Aktywność naukowa nauczycieli Instytutu zaowocowała np. kilkoma doktoratami (np. T. Adamiec, P. Tomaszewski), w Instytucie realizowano również pilotażowo innowacje metodyczne inspirowane metodą Schmidt-Giovannini, metodą dwujęzyczną, pioniersko wprowadzono naturalny, polski język migowy (PJM), tak w nauce szkolnej, jak i na lekturze dla rodziców, zatrudniono liczną grupę głuchych pedagogów i in.. W ciągu ostatnich lat w seminariach organizowanych w Instytucie uczestniczyli najwięksi polscy specjaliści w zakresie zaburzeń słuchu, mowy i komunikacji (np. J. Cieszyńska, T. Gałkowski, A. Korzon, K. Krakowiak, H. Skarżyński, B. Szczepankowski, M. Swidziński i in.). Wydarzeniami były też wizyty specjalistów zagranicznych, autorów najnowszych, poczytnych pozycji z literatury surdologicznej: D. Bouvet, J. Kyle'a, H. Lane'a, M. Marscharka.

<sup>11</sup> Pomnik dziewczynki uczonej znaków daktylograficznych przez Thomasa Gallaudeta znajduje się dziś przed wiktoriańskim budynkiem rektoratu Uniwersytetu Gallaudeta w Waszyngtonie i należy do chętnie fotografowanych i rysowanych obiektów. Innym popularnym obiektem na terenie campusu jest pomnik Laurenta Clerca.

rektorem Instytutu został syn Thomasa – Edward Gallaudet (O. Sacks 1998, s. 45). Specyfiką rozwoju edukacji głuchych w USA jest relatywnie (do krajów europejskich) pozytywny stosunek do języka migowego (uczono go w wielu collegach, szkoły dla głuchych chętnie zatrudniały głuchych nauczycieli) oraz filozofia komunikacji totalnej, przekładająca się m.in. na tworzenie w szkołach równoległych klas, oferujących różne metody komunikacji w zależności od indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka.

Tak przychylny stosunek do języka migowego nie oznacza jednak, że w USA nie pojawiały się głosy przeciwne tej formie komunikacji. W drugiej połowie XIX wieku ujawniły się tam bowiem ruchy uznane za reformatorskie, które stanowczo odrzucały język migowy jako „przestarzały”, preferując „postępowe”, czysto oralne, metody nauczania (O. Sacks 1998, s. 45). Pierwszą taką szkołą, założoną w 1867 roku w Northampton (stan Massachusetts) była *Clarke School for the Deaf*. Najbardziej znanym przedstawicielem tego nurtu w USA był Aleksander Graham Bell, nauczyciel głuchych, znany jednak ludzkości przede wszystkim jako wynalazca telefonu (1876). W historii głuchych Bell jest prototypem oralisty, traktującego głuchotę jako groźną dla ludzkości patologię, którą należy zwalczać. Głuchota, traktowana jak „choroba” wymaga „leczenia”, a celem surdowychowania miałyby być maksymalne upodobnienie dziecka głuchego do słyszącego. Nie ma tu miejsca na akceptację głuchoty i nie udaje akceptacji A. G. Bell, pisząc np. w 1883 roku *Rozprawę o kształtowaniu się głuchej odmiany rasy ludzkiej (Memoir Upon the Formation of a Deaf Variety of the Human Race)*. Bell dobrze znał środowisko głuchych (uszkodzony słuch miała jego matka, poślubił swą głuchą uczennicę), a jednocześnie postulował zaprzestanie korzystania z języka gestów, wyeliminowanie ze szkół głuchych nauczycieli, kontrolę imigracji głuchych, zakaz zawierania wśród nich małżeństw, ostrzegał, że szkoły z internatem dla głuchych, mogą stać się „wylęgarnią głuchego gatunku ludzkiego”, a „produkcowanie defektywnej rasy ludzkich istot może stać się tragedią” (M. S. Miller, D. F. Mores 2000, s. 222). Także idea skonstruowania aparatu słuchowego (czego nieoczekiwanym efektem było właśnie wynalezienie telefonu) ożywiana była nadzieją na techniczne zwalczenie głuchoty<sup>12</sup>. W środowisku amerykańskich głuchych postać Bella traktowana jest z niechęcią, a nawet z nienawiścią, natomiast mężami opatrnościowymi – nie tylko za swoje zasługi, ale również wzór postawy prawdziwej akceptacji głuchoty – zostali obwołani przez to środowisko Thomas Gallaudet i Laurent Clerc. Pomniki obu mężów zdobią dziedziniec Uniwersytetu Gallaudeta. Laurent Clerc w środowisku amerykańskich niesłyszących jest wręcz postacią kultową, o czym zdecydowało również to, że jest pierwszym, najbardziej znanym i uważanym za genialnego nauczyciela głuchym surdopedagogiem (M. Dobrowolska 2003, s. 8).

<sup>12</sup> O fenomenie A. G. Bella w historii głuchych piszę szerzej w artykule pt. *Jak nie kochać Aleksandra Grahama Bella? O nieoczekiwanych aspektach emancypacji głuchych* (Publikacja z konferencji „Edukacja alternatywna” pod. red. B. Sliwerskiego z roku 2006 – aktualnie w druku w Wydawnictwie „IMPULS”).



## Tradycyjna i współczesna opozycja metod migowych i oralnych

Spór w surdopedagogice „mówić czy migać” wydaje się sporem klasycznym, jednak powtarzanie tego pytania w czasie wcale nie prowadzi do takich samych rozstrzygnięć jak sprzed laty. Po pierwsze dlatego, że sam problem wyboru jest naprawdę bardzo złożony i zawsze dodatkowo zawieszony w kontekście indywidualnych potrzeb: to, co może być optymalnym rozwiązaniem dla jednego dziecka, może być rozwiązaniem fatalnym dla innego. Z tego też powodu spór ten mógłby się toczyć przez stulecia i zawsze można byłoby znaleźć jakieś nowe kontrargumenty. Jednak z historycznego punktu widzenia znacznie ważniejsze jest pytanie, czy współczesna alternatywa „mówić czy migać” jest tą samą alternatywą, co np. 200 czy 100 lat temu. Odpowiedź brzmi: nie jest. Mówiąc o metodzie oralnej mamy obecnie na myśli zupełnie inne uwarunkowania rozwoju mowy dźwiękowej dziecka z uszkodzonym słuchem. Mówiąc o metodzie migowej – musimy mieć na względzie nie tylko całkowicie odmienny system/systemy komunikacji, ale także rewolucyjne zmiany mentalne. W odniesieniu do jednej i drugiej grupy metod dysponujemy coraz większą liczbą empirycznie potwierdzonych analiz naukowych, dających coraz lepszy wgląd w mechanizmy rozwojowe leżące u podstaw rozwoju dziecka głuchego i kompensacji uszkodzenia słuchu. Na czym więc polegają te różnice?

Tradycyjne metody oralne (głosowe, dźwiękowe, werbalne), o których można było mówić jeszcze sto lat temu, oparte były na zasadzie wyuczenia ucznia odczytywania mowy z ust osoby mówiącej i nadawania możliwie czytelnej mowy artykułowanej. Współcześnie wiemy, że odczytywanie mowy z ust jest złożoną czynnością psychiczną, angażującą – paradoksalnie – tylko w niewielkim stopniu percepcję wzrokową, angażującą za to własny analizator kinestetyczno-artykulacyjny mowy osoby głuchej, domysł i kombinowanie odczytanymi fragmentami wypowiedzi, wreszcie bardzo ważne: choćby minimalne resztki słuchowe, uzupełniające informacje zdobyte w inny sposób. Wiedza ta pozwala zaplanować odpowiednie, wszechstronne ćwiczenia, łącznie z ćwiczeniami logopedycznymi, dostarczającymi doświadczeń artykulacyjnych i wewnętrznych wzorców wymowy. Pozwala też uniknąć nieskutecznych strategii odbioru i przetwarzania jednostek językowych wyłącznie w kierunku *dół-góra* (scalanie wyrazów z rozpoznanych głosek, zdań z wyrazów itd.), a wzmocnić odbiór przetwarzaniem *góra-dół* (rozpoznawanie całości frazeologicznych, domysł z kontekstu tekstowego i sytuacyjnego itd.). Uruchamia się w ten sposób pozytywne sprzężenie zwrotne: *gdy znam lepiej język – lepiej odczytuję mowę z ust, gdy lepiej odczytuję mowę z ust – lepiej poznaję język*. Znajomość psychologicznych mechanizmów procesu sprzyja skuteczności jego kształtowania. Pozwala też realistycznie wytyczyć rzeczywiste możliwości niesłyszącego, by w obszarach niedostępnych percepcyjnie (brak jednoznaczności odbieranych informacji wizualnych) uruchomić działania kompensacyjne (jak np. w metodzie fonogestów czy przy zastosowaniu transliteratorów).

Jeszcze większe różnice między metodami historycznymi a współczesnymi dotyczą kształtowania kompetencji artykulacyjnych. Pierwsze próby pomocy dziecku głu-

chemu w przełamaniu niemoty przedstawiają żalony obraz bezradności nauczycieli wobec ograniczeń uczniów, którym np. przyprowadzono „protezy” w postaci drewnianych uszu, wzorowanych na małżowinach zwierząt, podcinano wędzidełka (w przekonaniu, że to mało ruchliwy język ponosi winę za niemotę), golono głowy (aby włosy nie tłumiły dźwięków), a nawet stosowano cudowne diety, które obiecywały poprawę słyszenia. Przykład takiej kuracji, opisaną przez R. E. Bender, przedstawia A. Korzon: najpierw podawano dziecku ciemiernik czarny, jako środek przeczyszczający; następnie golono włosy na ciemieniu i wcierano w to miejsce maść z saletry potasowej, olejku migdałowego, brandy i nafty; rano myto głowę, czesano i mówiono głośno do wygolonego ciemienia tak, by dziecko mogło odczuć głos i w ten sposób nauczyć się mówić (A. Korzon 1996, s. 22).

Co pojawiło się współcześnie w miejsce tajemniczych praktyk (A. Korzon 1996; A. Löwe 1995; 1999)<sup>13</sup>? Większość z nich przestała mieć rację bytu, gdy XX wiek przyniósł aparaturę wzmacniającą dźwięk i wspomagającą słyszenie: urządzenia nagłaśniające, aparaturę stacjonarną, indywidualne aparaty słuchowe, implanty ślimakowe, a nawet implanty pniowe (wszczepiane w delikatne struktury pnia mózgu). Rewolucja w tym zakresie jest tak wielka<sup>14</sup>, że nie da się już porównać pracy oralnej z dzieckiem w XVIII czy XIX wieku z obecną rehabilitacją. Z rewolucji technicznej i coraz powszechniejszego aparatownia, wypływa jeszcze jedna różnica: niegdysiejsza metoda oralna była nią – zgodnie z nazwą – dosłownie pracą nad mówieniem. Teraz wykorzystuje się naturalne rozwojowe sprzężenie zwrotne, mówimy więc nie tyle o metodzie oralnej, ile o metodzie audytywnej (słuchowej) lub też audytywno-werbalnej (słuchowo-werbalnej). Kształtowanie mowy opiera się na naturalnym związku rozwojowym: słyszenie nie tylko innych, ale i samego siebie, dostarcza stymulacji, która powoduje, że mowa kształtuje się jako efekt słyszenia. Trzecia zasadnicza różnica w metodach oralnych dawniej i dziś polega na tym, że niegdyś kształtowanie mowy było zadaniem szkoły. Zaczynając rehabilitację w tak późnym wieku nie wykorzysty-

<sup>13</sup> W opisach działań wczesnych ćwiczeń oralnych, będących źródłem późniejszej fali wychowania słuchowego i praktyk surdologopedycznych, odnajdujemy też metody może zadziwiające ze współczesnego punktu widzenia, lecz racjonalne przy ówczesnym poziomie zaawansowania technicznego (np. używanie sztucznego języka ze skóry bądź nawet ozora bydłowego dla demonstracji niewidocznych z zewnątrz ruchów artykulacyjnych, słuchanie z przecikiem umieszczonym w zębach, odbierającym wibracje i in.).

<sup>14</sup> Zobacz: tabele z kalendarium historii edukacji głuchych na końcu rozdziału. Choć z konieczności nie uwzględniono w nich wszystkich rewolucyjnych technologii, które w błyskawicznym tempie powodują wypieranie jednych rozwiązań technicznych przez nowsze, doskonalsze, i tak widać, że druga połowa XX wieku i perspektywy rozwojowe technologii w wieku XXI diametralnie zmieniają obraz sytuacji dziecka z uszkodzonym słuchem, które może jednak słyszeć coraz więcej, coraz lepiej, coraz selektywniej, coraz bardziej przestrzennie, z coraz mniejszym efektem zakłóceń i szoku akustycznego. Jest to, oczywiście, sytuacja absolutnie nieporównywalna nie tylko do tej sprzed 100 lat, ale nawet 50 czy 20. Zmienia się względna wartość funkcjonalna zachowanych resztek słuchowych, które kiedyś były wykorzystywane tylko w minimalnym stopniu lub też wcale. Oczywiście, spodziewamy się dalszego postępu oraz dotarcia z tą zdobyczą cywilizacyjną do tych ciągle ok. 75% osób z uszkodzonym słuchem, które z różnych powodów nie korzystają ani z aparatów, ani też z innych urządzeń technicznych wspomagających słyszenie.



wano plastyczności mózgu, okresów sensorywnych, mechanizmów wyptywających z naturalnych potrzeb rozwojowych młodszeo wieku. Obecnie działania wspomaga-jące rozwój przesuwa się na jak najwcześniejszy okres życia, aż po wprowadzone niedawno w naszym kraju – jako pionierskie rozwiązanie w skali światowej! – powszechne przesiewowe badania słuchu na oddziałach noworodkowych. Takie postępowanie umożliwia naprawdę wczesną diagnozę, aparatownie, i – nawet nie tyle rehabilitację, co habilitację, a więc wczesne nabywanie sprawności w zakresie posługiwania się słuchem i głosem (A. Löwe 1999).

Jeśli chodzi o metodę migową, pierwsza różnica historyczna wynika z wewnętrzneo zróżnicowania tego, co niegdys się kryło pod tym pojęciem, będącej wówczas parasolem zbiorczym dla prawie każdego rodzaju komunikacji gestowo-mimicznej. Językowi migowemu jeszcze do niedawna odmawiano statusu pełnoprawnego języka, ale nawet dla tych, którzy mają wątpliwości w tym zakresie, obca jest stylistyka z początku XIX wieku, kiedy to wspomniany już J. Siestrzyński pisał:

1. znaki migowe nie stanowią żadnego języka, a są tylko ucieczką nieszczęśliwych w potrzebie;
2. język migowy jest językiem sztucznym, który nie rozwija ucznia, lecz go tresuje;
3. głuchoniemy bez znajomości języka dźwiękowego, posługujący się wyłącznie mową migową, nie jest nawet na najniższym stopniu człowieczeństwa (E. Nurowski 1983, s. 202).

Niestety, nie był to pogląd odosobniony: utrzymywano, iż język migowy nie posiada gramatyki, jest prymitywnym, uproszczonym systemem, który nie zawiera elementów relacyjnych, pojęć abstrakcyjnych, ogranicza rozwój intelektualny itd. Jest rzeczą oczywistą, że sądy takie brały się przede wszystkim z niezajomości języka migowego: paradoksalnie, im specyficzna gramatyka i morfologia języka migowego trudniejsza, tym bariera do pokonania przez słyszących większa i tym łatwiej o niezrozumienie, które zaowocowało deprecjonującymi opiniami. B. Szczepankowski zwraca uwagę, iż tak naprawdę sam J. Siestrzyński miał bardzo małe doświadczenie w pracy i kontaktach z głuchymi (zaledwie 3 lata – o czym wspominałam, opisując spór z ks. J. Falkowskim), a poza tym wówczas język migowy dopiero się kształtował (właściwie – trafnie zauważa B. Szczepankowski – też miał wtedy dopiero 3 lata!) i z konieczności musiał być – rzeczywiście! – ubogi i dość prymitywny. Z tych powodów osąd Siestrzyńskiego nie może być uznany za wiarygodny z dzisiejszego punktu widzenia. Obecnie sytuację zmienia zarówno rozwój sameo języka migowego (języków migowych), zainteresowanie nim jako środkiem komunikacji, triumfalnie wracającym do życia społecznego i do edukacji, jak i poważne uznanie go za fenomen psycholingwistyczny, a co za tym idzie – specyficzny obiekt naukowych badań lingwistycznych. Wprawdzie historia odnotowała jako pierwszy traktat o języku migowym dzieło Giovanniego Bonifacio (1547–1635) z 1616 roku pt. *Of the Art of Signs*, jednak z pierwszym prawdziwie lingwistycznym opis języka migowego (ASL) mieliśmy do czynienia

dopiero w 1960 w książce Wiliama Stokoe pt. *Sign Language Structure* (Struktura języka migowego) (zob. tabela z kalendarium historii edukacji głuchych). W tym też okresie (lata 60. i 70.) zaczynają się pojawiać w różnych krajach naukowe zainteresowania językami migowymi oraz pierwsze próby gramatycznego ich opisu.

W Polsce praktyczne początki języka migowego sięgają czasów utworzenia pierwszej społeczności głuchych, w której dopuszczano, a nawet świadomie wprowadzano, komunikację gestową, tj. roku 1817, gdy powstał Warszawski Instytut Głuchoniemych. Względy historyczne (wojny, zmiany granic, migracje ludności, w końcu rezolucja mediolańska, utrudniająca naturalny rozwój języka migowego<sup>15</sup>) spowodowały zróżnicowanie lokalne odmian języka migowego używanego w różnych ośrodkach w Polsce. W roku 1964 powołano specjalną komisję językową przy Polskim Związku Głuchych i rozpoczęto żmudne prace nad unifikacją znaków ideograficznych (tzw. migów) polskiego języka migowego. B. Szczepankowski, współtwórca Komisji Unifikacji Języka Migowego, jej sekretarz, a później przewodniczący, podaje, iż w ciągu 20 lat zunifikowano ok. 5 tys. znaków ideograficznych i upowszechniono je w formie słowników, podręczników, kaset, programów telewizyjnych itd. (B. Szczepankowski 1999, s. 114).

Propagowanie ujednoczonej formy komunikacji migowej spowodowało również opracowanie specjalnej wersji języka migowego, zachowującej gramatykę języka polskiego, przy wykorzystaniu leksykonu znaków ideograficznych języka migowego głuchych (języka naturalnego). Tak więc zaczęto wyraźnie odróżniać naturalny język migowy głuchych (z własną ideografią i własną gramatyką) od sztucznego języka migowego i systemu językowo-migowego<sup>16</sup>. Język migowy i system językowo-migowy (SJM) rozpoczęto upowszechniać w Polsce na kursach organizowanych pod patronatem Polskiego Związku Głuchych (B. Szczepankowski 1999; 1988 i inne książki do nauki SJM tego autora). Monitorowanie rozwoju SJM jest ważnym zadaniem z punktu widzenia podtrzymania efektu wieloletnich prac unifikacyjnych, a jego upowszechnianie stanowi przemyślane rozwiązanie na styku języka polskiego i naturalnego (polskiego) języka migowego (PJM), przynajmniej do czasu upowszechnienia się tego ostatniego. Na razie brakuje jeszcze nauczycieli biegle władających naturalnym PJM i jednocześnie o odpowiednich kwalifikacjach dydaktycznych, aby można było na dużą skalę wprowadzać PJM do szkół i jako alternatywę komunikacyjną dla słyszących rodziców dzieci niesłyszących. Jednak i takie pierwsze próby są już podejmowane: w Polsce lektoraty PJM organizuje dla swych studentów Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego (pod kierunkiem prof. M. Świdzińskiego), Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego (pod kierunkiem prof. T. Gałkowskiego) oraz Zakład Pedagogiki

<sup>15</sup> O rezolucji mediolańskiej i jej skutkach będzie jeszcze mowa w następnym punkcie rozdziału.

<sup>16</sup> Autor zwraca uwagę, że nie są to zupełnie zamienne pojęcia: system językowo-migowy polega na równoległym, symultanicznym przekazie informacji językiem mówionym i językiem migowym, więc język migowy jest elementem systemu językowo-migowego – ilustracją migową wypowiedzianych tekstów w języku fonicznym. Sam nie może funkcjonować, lecz tylko razem z mową dźwiękową w ramach systemu.



Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (pod kierunkiem prof. K. Krakowiak) (P. Tomaszewski, T. Gałkowski, P. Rosik 2002, s. 7-20).

Warto dodać, że mimo ciągle braku pełnego opisu gramatycznego PJM, dysponujemy już pewnymi opisami cząstkowymi, a zaawansowanie prac badawczych pozwala już na przedstawienie wielu specyficznych właściwości gramatyki naturalnego języka migowego (P. Tomaszewski, T. Gałkowski, P. Rosik 2002; M. Świdziński, D. Mikulska 2002; P. Tomaszewski, P. Rosik 2002 i in.), a przede wszystkim zamknąć ostatecznie dyskusję, czy PJM jest, czy też nie jest pełnoprawnym językiem. Jeden z największych autorytetów z zakresu psycholingwistyki w naszym kraju, prof. I. Kurcz, wspierając się argumentacją znanych w świecie badaczy tej problematyki, E. Klimy i U. Bellugi, wskazuje na obecność w języku migowym wszystkich atrybutów pełnoprawnego języka, a jedyną pragmatyczną różnicę między językiem migowym a fonicznym sprowadza do „większej efektywności komunikacji fonicznej, uwalniającej ręce i nie angażującej kanału wzrokowego (możliwość porozumiewania się przy braku światła)” (I. Kucz 2002, s. 252).

## Nowe strategie edukacyjne

W literaturze surdopedagogicznej istnieje wiele szczegółowych opisów specyficznych metod pracy stosowanych w pracy z dziećmi niesłyszącymi. Nie zatrzymując się na pogłębieniu ich prezentacji, a uwzględniając przedstawione różnice można powiedzieć, że spięcie klamrą wcześniejszych i obecnych doświadczeń, dotyczących wykorzystania elementów oralnych i manualnych, nakazuje współcześnie mówić nie tyle o metodach oralnych i migowych, ale całych strategiach edukacyjnych, uwzględniających metodycznie zaplanowanie elementy: oralne i migowe. Wiodące programy edukacyjne można zatem ująć obecnie w trzy główne kategorie:

1. wychowanie słuchowe,
2. programy manualne (migowe),
3. komunikacja totalna (D. Podgórska-Jachnik 2005, s. 94-95)<sup>17</sup>,

a ponieważ nie wszystkie stosowane współcześnie metody da się opisać w prosty sposób wyłącznie na płaszczyźnie wyznaczonej tym kryterium, dodać należy do tego przynajmniej jeszcze jedną kategorię:

4. wychowanie językowe (K. Krakowiak, dalej: [www.fonogesty.org](http://www.fonogesty.org)).

**Wychowanie słuchowe**, będące kontynuacją strategii oralnych, oznacza współcześnie zastosowanie wszystkich możliwych środków pedagogicznych umożliwiających wykorzystanie resztek słuchu osób z głębokim, prelingwalnym uszkodzeniem

<sup>17</sup> Autor zwraca uwagę, że nie są to zupełnie zamienne pojęcia: system językowo-migowy polega na równoległym, symultanicznym przekazie informacji językiem mówionym i językiem migowym, więc język migowy jest elementem systemu językowo-migowego – ilustracją migową wypowiedzianych tekstów w języku fonicznym. Sam nie może funkcjonować, lecz tylko razem z mową dźwiękową w ramach systemu.

tego zmysłu (A. Löwe 1995). W odniesieniu do wychowania słuchowego mają zastosowanie wszystkie wskazówki dotyczące opisanego wyżej nowego kontekstu metod oralnych, a kluczowa informacja praktyczna sprowadza się do oczekiwania, iż przy dobrze zrealizowanym programie wczesnego wychowania słuchowego, po wczesnym i prawidłowym aparowaniu i rehabilitacji, możemy oczekiwać rozwinięcia mowy nawet przy średnim ubytku ok. 120 dB. Uznając ciągłość strategii oralnych i audytywnych, można powiedzieć, że metody wychowania słuchowego ewoluują już od 400 lat. Jest to bardzo rozległa problematyka, obejmująca szereg szczegółowych rozwiązań metodycznych, które nie sposób przedstawić w krótki sposób. Całą paletę metod oraz galerię znakomitych postaci przedstawia A. Löwe (1922–2004), sam będąc wybitnym przedstawicielem nowoczesnego wychowania słuchowego i autorem koncepcji wczesnego wspomagania rozwoju dzieci z uszkodzonym słuchem. W Polsce dostępna jest monografia autora pt. *Wychowanie słuchowe. Historia – metody – możliwości* (1995). Wśród postaci wymienianych przez A. Löwego są przedstawiciele nie tyle kilku pokoleń, co całych epok. Autor wymienia następujące nazwiska:

1. Indywidualne wychowanie słuchowe w XVIII wieku: Pereira, Ernaud, Deschamps;
2. Początki szkolnego wychowania słuchowego ok. 1800 roku: Itard;
3. Wychowanie słuchowe w szkołach specjalnych ok. 1900 roku (tzw. pierwszy ruch na rzecz wychowania słuchowego): Urbantschitsch, Bezold, Kroiss, Brauckmann;
4. Wychowanie słuchowe w szkołach specjalnych w latach 1930–1960 (tzw. drugi ruch na rzecz wychowania słuchowego): Goldstein, Bárczi, Beri, Kern, Steinbauer, Hofmarksrichter, Braun;
5. Wychowanie słuchowe od około 1960 roku: Oedenberg, I. i A. Ewing, van Uden, Pollack, Ling, Löwe;
6. Czołowi przedstawiciele współcześni: Crawford, Grammatico, Griffiths, Rhoades, Schmid–Giovannini, Diller, Perdoncini, Leonard, Clark, Markides, Nolan, Tucker, Stecewicz, Csányi (A. Löwe 1995).

W Polsce trudno na razie mówić o jednym dominującym modelu wychowania słuchowego, choć A. Löwe<sup>18</sup> wylicza wśród czołowych specjalistów nazwisko A. Stecewicz. Stosowane w Polsce rozwiązania mają raczej charakter eklektyczny (heurystyczny?), a na sposób realizacji zadań wychowania słuchowego w naszym kraju niewątpliwie miał dotychczas sam A. Löwe, jak i popularni: A. van Uden, S. Schmid-Giovannini czy Y. Csányi (te trzy ostatnie postacie inspirowały m.in. rozwiązania metodyczne w przedszkolach dla dzieci głuchych). Do tego dodać należy doświadczenia metodyczne W. Eastebrooksa (kontynuatora koncepcji D. Pollack), upowszechnione na prowadzonych w Polsce seminariach szkoleniowych z zakresu metody audytywno–wermalnej oraz metodę Urszuli Horsch, która przez kilka lat prowadziła w naszym kraju wykłady, będąc profesorem na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim. Widoczne jest też zainteresowanie części polskich

<sup>18</sup> Przyczyniło się do tego zarówno tłumaczenie kilku prac profesora, jak i jego osobiste przyjazdy do Polski.



surdopedagogów i surdologopedów belgijską metodą werbotonalną (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie).

**Współczesne programy migowe** na nowo definiują miejsce języka migowego w wychowaniu i edukacji niesłyszącego dziecka. Uznając go za pełnoprawny, autonomiczny system komunikacyjny, powinniśmy też zwrócić uwagę na jego rolę w rozwoju poznawczym, emocjonalnym i społecznym. W literaturze pojawiają się wprawdzie badania wskazujące na to, iż jego wartość rozwojowa może być przeceniana (A. Löwe 1995; K. Krakowiak 2006), ale problemy metodologiczne owych badań są barierą zarówno przy podważeniu, jak i potwierdzeniu tej tezy<sup>19</sup>. Problemem natomiast pozostaje ocena tego, czy rzeczywiście możemy mówić o języku migowym u każdego dziecka z uszkodzonym słuchem i czy poziom kompetencji osiągniętych w tym języku jest wystarczający, by odgrywać znaczącą rolę w rozwoju, w tym w nabywaniu kompetencji w językach innych niż migowy (także w ojczystym języku fonicznym) (K. Krakowiak 2006).

Z punktu widzenia metodyki pracy z dzieckiem niesłyszącym możliwe i korzystne wydają się dwie podstawowe strategie:

1) system językowo-migowy, czyli metoda bimodalna jednojęzykowa (SJM), zaliczana przez B. Szczepankowskiego – ze względu na jednoczesny przekaz informacji mówionej i miganej – do metod oralno-migowych (B. Szczepanowski 1999);

2) bilingwilizm, czyli metoda bimodalna dwujęzykowa, gdzie jednym – najczęściej pierwszym – językiem jest naturalny język migowy, a drugim język foniczny (choć może być też zastosowany inny wariant metodyczny) (D. Bouvet 1996).

Warto odnotować, że po blisko stu latach zakazu stosowania, język migowy w świetle prawa wrócił do polskich szkół jako środek pomocniczy w nauczaniu głuchych w roku 1985. Od tego czasu istnieje możliwość wprowadzenia nauki języka migowego (systemu językowo-migowego) do szkolnych programów nauczania.

Trzecią strategią, dopuszczającą wszystkie możliwe formy komunikowania się w różnych konfiguracjach, jest **komunikacja totalna**. Zaliczane są tu zarówno

---

<sup>19</sup> Stałym problemem w surdopedagogice są małe niejednorodne grupy kliniczne i wielość czynników, wymykających się kontroli badacza. W opisie badań rzadko podaje się rzetelne informacje na temat rzeczywistego sposobu komunikowania się dzieci (*notabene*: sam A. Löwe – 1995, s. 67 – mówi aż o 11 zidentyfikowanych badawczo sposobach komunikowania się dzieci niesłyszących), a w praktyce w przytaczanych przez niego badaniach, wszystkich badanych przyporządkowuje się nie więcej niż do 4–5 grup badawczych! Autor, niezwykle rzetelny w precyzyjnym relacjonowaniu różnych kategorii stymulacji dźwiękowej, sam nie różnicuje w opisach różnych form komunikacji migowej, wszystko nazywając językiem migowym. Nawet to, czy dziecko w komunikacji wykorzystuje język migowy, czy migany – wydaje się w relacjach autora raczej obojętne. Zagadnienie, które jest kluczowe przy konstruowaniu hipotezy badawczej, zostaje sprowadzone do banalnej uwagi: „Nawiasem mówiąc, w szkołach tych nie używano *American Sign Lanuage...*” (1995, s. 68). Postawę autora usprawiedliwia poniekąd fakt, iż on sam nie deklaruje zainteresowania komunikacją migową, gdyż koncentruje się przede wszystkim na wczesnym wspomaganie rozwoju funkcji słuchowo-werbalnych.

mowa artykułowana i język migowy, jak również takie sposoby komunikowania się jak daktylografia, fonogesty, system językowo-migowy, mowa ciała, czytanie mowy z ust, mimika, pantomimika, pismo, rysunki, piktogramy i in. Co do niektórych z tych metod można mieć pewne wątpliwości, np. czy metodycznie zlokalizowane jako dopełniające mowę uszną znaki daktylograficzne, lub jeszcze bardziej fonogesty – powiązane funkcjonalnie tylko i wyłącznie z bieżącym przekazem ustnym – należy umieszczać w kategorii komunikacja totalna czy może w kategorii wychowanie słuchowe (przecież wspomaga odczytywanie mowy z ust), a może nawet komunikacja manualna (ze względu na charakter przekazywanych informacji)? Z punktu widzenia założenia komunikacji totalnej, gdzie skuteczne komunikowanie się i rozwój doświadczeń pozajęzykowych jest najważniejszym celem, wydaje się, że takie zaszeregowanie tych metod może być zasadne, tym bardziej że bardziej niż o metodzie komunikacji totalnej możemy mówić o jej filozofii, i wtedy termin ten staje się pojęciowym „parasolem” obejmującym wszystkie możliwe sposoby porozumiewania się.<sup>20</sup>

Problem z zaklasyfikowaniem fonogestów tak naprawdę tkwi jednak w innej płaszczyźnie analizy problemu, która nie sprowadza się do modalności zastosowanych środków, ale celu ich zastosowania. Można więc, za K. Krakowiak, ukazać tu jeszcze jedną – czwartą z kolei – strategię edukacyjną, określoną mianem **wychowania językowego** ([www.fonogesty.org](http://www.fonogesty.org)). Sama nazwa strategii nie wskazuje jeszcze na zasadniczą różnicę wobec strategii opartych na języku migowym – i tu, i tu można byłoby zakładać realizację podstawowego celu surdowychowania, za jaki B. Hoffmann (2001) uważa akwizycję językową – nie precyzując, jaki nabywany język mamy na myśli. Jednak K. Krakowiak ([www.fonogesty.org](http://www.fonogesty.org)) za wychowanie językowe uważa „wychowanie do władania językiem ojczystym (rodzimy, językiem rodziców) zarówno w komunikowaniu się (w mowie zewnętrznej), jak i w cerebracji (w mowie wewnętrznej)”. Strategia ta nie pozostawia zatem innego wyboru, jak stworzenie warunków do jednoznacznego odbioru mowy werbalnej osób z otoczenia dziecka możliwie w jak najwcześniejszym okresie rozwojowym. Niedostępne bodźce dźwiękowe kompensowane mogą być np. sygnałami wizualnymi w postaci gestów uzupełniających mowę. Taka idea leżała u podstaw metody mowy wskazywanej, czyli amerykańskiej metody *cued speech*.

Twórcą metody *cued speech* był w roku 1966 Robert Orin Cornett, matematyk i fizyk, profesor Uniwersytetu Gallaudeta. Zawiedziony nieskutecznością komunikacji totalnej, (w tym stosowanych na uczelni metod audio-werbalnych, audio-oralnych, a także języka migowego), potwierdzonych przeprowadzonymi badaniami, które wykazały niski poziom umiejętności czytania i ogólnych kompetencji językowych, Cornett opracował system manualny ułatwiający dostęp do języka fonicznego, przez wspomaganie odczytywania mowy z ust ([www.fonogesty.org](http://www.fonogesty.org)). Znaki ręczne miały pomóc różnicować dźwięki mowy podobne wizualnie, a przy tym umożliwiać eurytmiczny – zgodny z naturalnym tempem mówienia – przekaz

<sup>20</sup> Znamienne jest, że np. B. Hoffmann używa w pewnym miejscu swojego wywodu określenia „totalne kształcenie słuchowe” (za: A. Korzon 1996, s. 34).



słowny. Metoda *cued speech* miała pomóc zarówno głuchym w dostępie do tego, co mówią słyszący, jak i słyszącym w odbiorze zaburzonej artykulacji mówiących głuchych, a np. różnica między nią a daktylografią jest taka, iż same gesty *cued speech* nic nie znaczą, bez obrazu wypowiedzianych dźwięków mowy (zatem nie zastępują ich). Skuteczność pierwszych prób okazała się na tyle atrakcyjna, iż w roku 1967 rozpoczęto w USA pierwsze szkolenia dla nauczycieli i rodziców. Metoda rozpowszechniła się najpierw w krajach anglojęzycznych (USA, Kanada, Wielka Brytania, Australia), a następnie także w innych – obecnie została już adaptowana na potrzeby 60 języków na świecie, z uwzględnieniem ich specyfiki fonologicznej ([www.fonogesty.org](http://www.fonogesty.org)). Autorką polskiej adaptacji *cued speech* o nazwie fonogesty była w roku 1984 profesor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego – Kazimiera Krakowiak, językoznawca, audiofonolog, logopeda, a także matka niesłyszących synów. K. Krakowiak rozpropagowała opracowaną przez siebie metodę fonogestów, szkoląc liczną grupę nauczycieli i rodziców. Fonogesty są stosowane w szkołach i klasach specjalnych w Kaliszu, Radomiu, Lublinie, Toruniu, Długopolu Zdroju, Wrocławiu, Łodzi, Elblągu, Płocku i Legnicy. Kalisz stał się również od roku 1999 Polskim Centrum Metody Fonogestów ([www.fonogesty.org](http://www.fonogesty.org)).

Metoda *cued speech* i jej narodowe adaptacje (m.in. polskie fonogesty) mają swoich gorących zwolenników, przeciwników, jak również powściągliwych w ocenie sceptyków. Za metodą przemawia jej udokumentowana empirycznie efektywność, której wskaźnikiem jest wysoki poziom kompetencji językowych uczniów, w tym duża sprawność gramatyczna i w zakresie rozumienia czytanego tekstu. Badania oparte są na rzetelnych procedurach badawczych: w Polsce przybrał formę trwającego już 10 lat eksperymentu pedagogicznego, z systematyczną prezentacją uzyskiwanych efektów (K. Krakowiak 1995 i in.). Potwierdzono też efektywność metody w innych krajach (A. Warsfold 2005; [www.fonogesty.org](http://www.fonogesty.org)), a w celu dalszego inicjowania, wspierania i upowszechniania wyników badań nad metodą powołano w roku 2006 międzynarodową akademicką radę konsultacyjną Academic Advisory Council przy National Cued Speech Assotiation (NCSA), stowarzyszeniu powstałym w 1982 roku. Przeciwnicy dostrzegają w *cued speech* i fonogestach tendencje oralistyczne, czemu współczesne ruchy społeczne głuchych przypisują wartość negatywną (będzie o tym jeszcze mowa w dalszej części rozdziału). Sceptycy oczekują na dalszy rozwój wiedzy i obserwują emancypację i rozwój społeczności głuchych, skupionych wokół kultury języka migowego. Znamienne jest, że w niektórych krajach rośnie zainteresowanie *cued speech*, w innych zaś przeciwnie. Według aktualnych statystyk populację użytkowników francuskiej wersji tej metody należy szacować na ok. 5 000 osób, podczas gdy w odcyżnie *cued speech*, ogromnym kraju – w Stanach Zjednoczonych ich liczba wynosi (zaledwie) ok. 1 500. Z przeglądu dwudziestu największych ofert programowych dużych ośrodków (od ok. 400 do blisko 2 500 uczniów!) dla dzieci z głębokim uszkodzeniem słuchu w USA w latach 1997–1998 wynika, że *cued speech* pojawia się tylko w trzech z nich (New York City Public Schools – trzeci co do wielkości ośrodek szkolny dla głuchych w USA, Orange County (Florida) Public Schools oraz Fairfax County (Virginia) Public Schools). I w każdym przypadku jest to jedna z czterech alternatywnych metod, oferowanych uczniom (M. S. Miller, Moores 2000). Nawet

na Uniwersytecie Gallaudeta jest to system praktycznie nie używany, nawet zapomniany – zdominowany ekspansją naturalnego języka migowego. W Polsce populację głuchych użytkowników fonogestów określa się na poziomie 200 osób. Wskazuje to na pewne bariery w rozwoju tej metody, chociaż – należy przyznać – poszerza ona systematycznie krąg swoich oddziaływań. Tak czy inaczej, istotne jest, że wszystkie cztery wymienione strategie, poprzez włączanie najnowszych zdobyczy wiedzy surdologicznej, stale się doskonalą, a efekty pracy z niesłyszącymi – choć ciągle jeszcze nie zawsze zadowalające – pozostają na coraz wyższym poziomie.

## Trzy stulecia edukacji głuchych

W dążeniu do uporządkowania głównych zmian, które dokonały się w świadomości społecznej od początków powszechnej edukacji głuchych, można wyróżnić trzy następujące okresy:

1. „Stulecie nadziei” – od końca XVIII do końca XIX wieku.
2. „Stulecie hańby” – od końca XIX wieku (ściślej od Kongresu w Mediolanie w roku 1880) do końca XX wieku (do Kongresu w Hamburgu w 1980 roku).
3. „Stulecie nowych możliwości” – od końca XX wieku – oficjalnie po kongresie w Hamburgu, lecz zmiany przypieczętowane kongresem zaczęły się dokonywać na świecie już w latach 60. i 70. (D. Podgórska-Jachnik 2006).

Ad. 1. Powstanie pierwszych szkół dla głuchych, upowszechnienie dostępu do edukacji dzieciom z uszkodzonym słuchem z biednych środowisk i niższych warstw społecznych, rozwój języka migowego, alternatywy wyboru migowej lub oralnej metody komunikacji i kształcenia – wszystko to sprzyjało uzasadnionej nadziei na znaczącą poprawę sytuacji osób niesłyszących na świecie, a przede wszystkim w Europie i Ameryce Północnej. Wyrazem tej nadziei było powstawanie kolejnych szkół dla głuchych w różnych krajach i stopniowe zwiększanie się populacji osób z uszkodzonym słuchem, korzystających z możliwości kształcenia.

Ad. 2. „Stulecie hańby” to nazwa bezprecedensowego okresu w pedagogice specjalnej, gdy zablokowano racjonalną i wpisaną w naturalną formę ekspresji metodę komunikowania się osób niesłyszących, przez wydanie na międzynarodowym kongresie nauczycieli głuchych, arbitralnego, restrykcyjnego zakazu używania języka migowego w roku 1880 i ogłoszenie bezwzględного prymatu metody oralnej. Okres ten zmienił z pewnością kierunek rozwoju światowej surdopedagogiki, ograniczył naturalny proces rozwoju języka migowego, zniewolił w prawie do wyborów sposobu kształcenia kilka pokoleń głuchych, ich rodziców oraz nauczycieli. Spowodował znaczący spadek liczby głuchych nauczycieli w ośrodkach dla dzieci z uszkodzonym słuchem ([www.deafness.about.com/od/seafhistory](http://www.deafness.about.com/od/seafhistory)). W ciągu następnych 10 lat, do roku 1890, musiało odejść ze szkół ok. 75% nauczycieli stosujących metody manualne, oczywiście głównie głuchych. Straty wynikające z arbitralnego narzucenia „jedynie słusznej drogi” trudno dziś oszacować.



Historia oddała jednak sprawiedliwość wydarzeniom z Kongresu Mediolańskiego, symbolicznie odwołując haniebny zakaz w roku 1980 (Kongres w Hamburgu) i wprowadzając do literatury, jednoznacznie potępiającą, nazwę dla minionego stulecia. Można powiedzieć, że tak jawny paternalizm spowodował wzrost uwrażliwienia na doznawane przejawy dyskryminacji społeczności głuchych. Znamienne jest, że rok 1880 to także rok powstania w Stanach Zjednoczonych Narodowego Stowarzyszenia Głuchych (NAD – National Association of the Deaf) w bezpośredniej reakcji na rezolucję mediolańską (H. Lane 1996)<sup>21</sup>. Obecne logo stowarzyszenia zawiera w sobie dwie daty wyznaczające stulecie od 1880 do 1980 oraz znamienne hasło stowarzyszenia: A Century of Deaf Awareness (Wiek świadomości głuchych). Można by więc przewrotnie nazwę „stulecie hańby” używać zamiennie z nazwą „stulecie rodzącej się świadomości”.

Ad. 3. Oficjalne odwołanie zakazu mediolańskiego otworzyło na nowo ścieżki wyborów edukacyjnych – także i związane z tym ryzyka, ale przede wszystkim nowych szans w rozwiązywaniu problemów związanych z głuchotą. Lekcja historii z zakazem stosowania języka wywarła z pewnością silne piętno na refleksyjnych pedagogach i osobach odpowiedzialnych za kształt rozwiązań systemowych w edukacji, jednak nie do wszystkich dotarło znaczenie nowych kontekstów historyczno-społecznych surdopedagogiki. Dla wielu – mimo deklaratywnego przejścia od medycznego do społecznego modelu niepełnosprawności – głuchota nadal pozostaje problemem medycznym, uszkodzeniem, które trzeba leczyć, a wspomaganie rozwoju osoby z uszkodzonym słuchem ma polegać na pomocy w tym, aby mogła się ona jak najmniej różnić od osób słyszących. Inaczej – pozostaje upośledzona. Nie na tym polegają otwierające się szanse nowego stulecia. Nowe szanse to doskonalenie dawnych metod i przeobrażanie ich w systemowe strategie edukacyjne, poparte wiedzą i badaniami naukowymi, w rezultacie czego coraz więcej głuchych osiąga najwyższe standardy edukacyjnej samorealizacji, np. studiując, zdobywając kwalifikacje w wymarzonych, atrakcyjnych zawodach, realizując się twórczo w dziedzinach jeszcze nie tak dawno zastrzeżonych rzekomo wyłącznie dla słyszących (np. literatura, poezja czy teatr).

## Historia najnowsza i współczesne konteksty surdopedagogiki

Obraz współczesnej surdopedagogiki musi uwzględniać zarówno historyczne korzenie wyłaniających się strategii w kształceniu i wychowaniu głuchych, nowoczesne podejście do problemu niepełnosprawności, aktualne trendy społeczne, jak i poziom zaawansowania różnych nauk, uzupełniających interdyscyplinarnie pedagogikę specjalną (np. medycyny, otolaryngologii, genetyki, audiologii).

<sup>21</sup> Poczucie frustracji i bezradności musiało być silne u amerykańskich uczestników kongresu, gdyż tylko Amerykanie i Brytyjczycy przeciwstawili się uchwaleniu rezolucji zakazującej stosowania języka migowego.

Niewątpliwie, nowy kontekst dla edukacji głuchych stwarza współczesna medycyna i technika. Jak już zostało to przedstawione, dzięki osiągnięciom tych nauk, metody pedagogiczne sprzed dziesiątków i więcej lat nie są już tymi samymi metodami. Dynamiczny rozwój nowoczesnych technologii<sup>22</sup> w drugiej połowie XX wieku nie tylko stale zwiększa możliwości poprawy słyszenia (aparatura nagłaśniająca, pętle induktofoniczne, systemy FM, indywidualne aparaty słuchowe kolejnych generacji, implanty ślimakowe, implanty pniowe), ale dostarcza narzędzi ułatwiających naukę, umożliwiających bezproblemowe komunikowanie się, wykonywanie pracy: tradycyjny telefon (wyposażony w odpowiednie przystawki, umożliwiające transmisję dźwięków do aparatu słuchowego poprzez indukcję) technologia TTY (teletypewriter, przesyłanie wiadomości tekstowych korzystając z sieci telefonicznej) (B. Szczepanowski 1999)<sup>23</sup>, usługa RELAY (połączenie tekstofonu z pośrednictwem asystenta komunikacyjnego), telefonia komórkowa, pagery, internet. Coraz większe możliwości techniczne doskonale uzupełniają opisane współczesne strategie komunikacyjne: ciągle doskonalona aparatura wzmacniająca słyszenie buduje optymistyczne perspektywy dla wychowania słuchowego, implanty ślimakowe i pniowe uważane są za „idealnych partnerów” do metody cued speech i fonogestów (A. Warsfold 2005). Koncepcje psycholingwistyczne pozwalają zaś lepiej rozumieć i wspomagać rozwój językowy, także na bazie prymarnego języka migowego.

Zwiększone możliwości interwencji medycznej pozwalają na ograniczanie rozmiarów i indywidualnych skutków uszkodzenia słuchu. Trzeba jednak zaznaczyć, że poprzez swoisty paradoks postępu medycznego – widoczny szczególnie w zakresie medycyny prenatalnej i neonatalnej – nie należy jednak oczekiwać radykalnego zmniejszenia się populacji głuchych na świecie: nowoczesna nauka pozwala np. ratować życie coraz młodszym wcześniakom, z coraz mniejszą wagą urodzeniową, ale zwiększa w ten sposób jednocześnie statystyki przeżywalności noworodków z ciężkimi uszkodzeniami, także uszkodzeniami słuchu. Dzięki współczesnej medycynie można ograniczać skutki uszkodzeń słuchu w różnym wieku (od operacji małych dzieci, zabiegów korekty czy rekonstrukcji w obrębie układu słuchowego – plastyka małżowiny usznej, przewodu słuchowego, błony bębenkowej itd., poprzez usuwanie różnego rodzaju guzów, nowotworów, do interwencji w przypadku starczej otosklerozy): rozwinięta otochirurgia pozwala na skomplikowane zabiegi chirurgiczne przede wszystkim dzięki wynalazkowi mikroskopu operacyjnego (1953). Z pewnością nowoczesne metody diagnostyczne, badania przesiewowe, praktyka coraz wcześniejszej diagnozy, aparatownia

<sup>22</sup> Z niezwykle ciekawą historią rozwoju technologii wspomagających słyszenie czytelnik może zapoznać się osobiście, korzystając z oferty wirtualnych muzeów aparatów słuchowych i pomocy technicznych American Academy of Otolaryngology Head and Neck Surgery [www.etnet.org/museum/exhibitis/hearingaids\\_index.cfm](http://www.etnet.org/museum/exhibitis/hearingaids_index.cfm) oraz <http://beckerexhibits.WUSH.edu> Washington University School of Medicine. Niektóre daty z historii rozwoju medycyny i techniki audiologicznej zostały zawarte w kalendarium na końcu rozdziału.

<sup>23</sup> Polski odpowiednik TTY, wynalezionej w USA w 1965, to tekstofon; obecnie technologia jest już wycofana na całym świecie w związku z rozwojem komunikacji internetowej i sms-owej.



i wczesnej interwencji terapeutycznej, dają na tyle duże szanse minimalizacji negatywnych rozwojowych konsekwencji uszkodzenia słuchu, że nowoczesne strategie pomocy dziecku głuchemu trzeba budować, dążąc do wczesnego wspomagania rozwoju jako podstawowego standardu edukacyjnego.

Niewątpliwie na nowy obraz edukacji głuchych znaczący wpływ ma odejście od medycznego modelu niepełnosprawności do modelu społecznego i modelu opartego na prawach. Wykreowanie modelu społecznego samo w sobie jest efektem podniesienia się świadomości społecznej, ale wymaga dalszego jej wzrostu, gdyż powoduje konieczność przejścia współodpowiedzialności za likwidację istniejących barier przez osoby pełnosprawne. Natomiast dostrzegalnym efektem dotychczasowych zmian jest zwiększenie się autonomii samych osób niepełnosprawnych, a szczególnie widoczne jest to w środowisku głuchych. Trzeba się liczyć, że głusi coraz częściej chcą i powinni sami decydować o sprawach, które ich dotyczą: o wyborze sposobu komunikacji, drogi kształcenia, metod rehabilitacji, stylu życia. Koniec XX wieku przyniósł zdemaskowanie i napiętnowanie praktyk wobec głuchych, dyktowanych takimi postawami, jak: bezrefleksyjny oralizm (zakazujący języka migowego), audyzm (Audism – discrimination against the deaf, to utrzymywanie zafałszowanego, stereotypowego, negatywnego obrazu głuchych przez słyszących specjalistów), paternalizm (decydowanie o sprawach głuchych, bez liczenia się ich zdaniem, a często nawet wbrew nim i ich potrzebom) (H. Lane 1996). Z pewnością XX i XXI wiek to okres prawdziwej emancypacji osób niesłyszących, przybierającej czasem nawet dramatyczne formy masowych protestów społecznych. Wprawdzie pierwsze stowarzyszenia głuchych powstały w różnych krajach już pod koniec XIX wieku (jako przykład warto to odnotować działające już od 1876 roku Lwowskie Towarzystwo Głuchoniewidomych „Nadzieja”), jednak dopiero ostatnie stulecie przynosi tendencję do połączenia działań lokalnych (np. w Polsce w roku 1925 założono Polski Związek Towarzystw Głuchoniemych), a nawet tworzenia organizacji czy przedsięwzięć o charakterze międzynarodowym (w roku 1924 zorganizowano Międzynarodowy Kongres Sportu Głuchych; w 1951 roku odbył się pierwszy ze zwoływanych cyklicznie do dziś światowych kongresów WFD – Word Federetion of the Deaf, czyli Światowej Organizacji Głuchych, zrzeszającej obecnie 123 członków narodowych (L. Długołęcka 2001); w roku 1989 i 2002 odbyły się w Waszyngtonie niezwykle w swoje skali wydarzenia o charakterze kulturalnym, naukowym i społecznym, Międzynarodowe Festiwale Sztuki i Konferencje Głuchych Deaf Way i Deaf Way II). W powstających stowarzyszeniach i organizacjach środowiskowych coraz bardziej widoczna jest potrzeba podkreślania odrębnej tożsamości, dumy z bycia głuchym, a nawet potrzeba prawdziwej walki o uznanie praw tej społeczności (organizacje takie jak Deaf Pride, Deaf Liberation Front, Deaf Power czy też Deaf Power Now), wykreowanie pojęcia „kulturowo głuchy” na określenie osoby niesłyszącej, identyfikującej się z językiem migowym i kulturą głuchych, wprowadzenie pisowni słowa „Deaf/Głuchy” z wielkiej litery, jako wyróżnika przynależności do tej społeczności, przy pełnej świadomości różnicy pomiędzy głuchym a Głuchym – „Being deaf and being Deaf are not the same thing” (M. Marschark 1997).

Dostrzegana fala emancypacji jest zapewne powiązana obustronnym zwią-

kiem przyczynowo-skutkowym ze wzrostem poziomu wykształcenia niesłyszących. Upowszechnienie dostępu do edukacji dzieci głuchych to niewątpliwie stan osiągnięty w XX wieku, choć – jak wspomniano – pierwsze ustawy o obowiązku kształcenia tych dzieci w kilku krajach pojawiły się już w XIX wieku. W XX wieku zmieniła się jednak jakość tego kształcenia, umożliwiająca osiąganie wyższych stopni edukacji. Tym niemniej, aż trudno uwierzyć, że pierwsza matura głuchych w Polsce odbyła się dopiero w roku 1979 w pierwszej szkole średniej dla niesłyszących w Polsce – Technikum Budowlanym w Wejherowie, założonym zaledwie 3 lata wcześniej, po intensywnym lobbingu Polskiego Związku Głuchych. Do tego czasu polski system edukacji nie przewidywał w ścieżce kształcenia niesłyszących perspektywy studiów wyższych. Na studia trafiali nieliczni, na tyle dobrze funkcjonujący w języku polskim i komunikacji oralnej, że mogli bez dodatkowych ułatwień uczyć się w szkołach średnich ogólnodostępnych, zanim ustawa oświatowa wprowadziła możliwość kształcenia integracyjnego. Warto dodać, że poziom tych pierwszych matur, zdawanych w Wejherowie, a później również w Warszawie, nie był oceniany najwyżej. Sytuacja zmieniła się dopiero po roku 1985, gdy MEN zezwolił oficjalnie na wykorzystywanie języka migowego w nauczaniu.

Obecnie poziom kształcenia głuchych poprawił się na tyle, że można się już doliczyć setek osób z uszkodzonym słuchem na różnych uczelniach w naszym kraju, przy czym ci bardziej niezależni komunikacyjnie (lepiej funkcjonujący w języku polskim, dobrze odczytujący z ust, niewymagający – a czasem nawet nieznający języka migowego!) trafiają na różne kierunki studiów, do uczelni nieoferujących nawet specjalnych form pomocy. Osoby korzystające głównie lub tylko z języka migowego – to nowa jakość kształcenia niesłyszących na studiach wyższych. Wobec tego obserwuje się większe skupiska tych studentów tam, gdzie mają zapewnioną pomoc tłumacza języka migowego. Na polskich uczelniach najwięcej studentów niesłyszących studiuje z pomocą tłumaczy w Akademii Podlaskiej w Siedlcach, Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi, Dolnośląskiej Szkole Wyższej Edukacji we Wrocławiu. Obserwuje się przy tym pewną nadreprezentatywność wyboru kierunku pedagogika (w minionych latach w Akademii Podlaskiej większość z ponad 80 głuchych studentów studiowała pedagogikę). Wynika to jednak z tego, że pedagogika, zwłaszcza pedagogika opiekuńczo-wychowawcza oraz surdopedagogika, dają największe szanse zatrudnienia niesłyszących absolwentów i to w środowisku niesłyszących, stwarzającym poczucie wspólnoty i bezpieczeństwa. Stopniowo jednak repertuar wyborów – choć wolno – poszerza się, co z jednej strony świadczy o uzyskiwaniu coraz wyższego poziomu kompetencji akademickich niesłyszących absolwentów, z drugiej zaś o coraz większym zrozumieniu potrzeb niesłyszących studentów na kolejnych wyższych uczelniach. Warto dodać, że systematyczny wzrost liczby głuchych studentów jest też wynikiem finansowania usług tłumaczy na uczelniach ze środków programu celowego „Pitagoras – program pomocy dla osób z uszkodzonym słuchem” Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych.



Wzrost poziomu wykształcenia powoduje zwiększenie się tendencji emancypacyjnych. Wykształceni głusi są coraz bardziej świadomi własnej sytuacji, własnych praw, własnych potrzeb. Podejmują walkę z przejawami dyskryminacji. Domagają się rozwiązań nie zawsze rozumiałych dla słyszących. Przejawem tego może być np. manifestowanie przez organizacje niesłyszących niechęci wobec aparatów słuchowych czy implantów ślimakowych, domaganie się prawa do bycia głuchym. Podobny charakter miała fala strajków, które przetoczyły się przez ośrodki dla głuchych w Ameryce i Europie, głównie w latach 80., w obronie prawa do używania języka migowego. Ciekawe, że w strajkach tych czasem solidarnie uczestniczyli uczniowie, ich rodzice, przyjaciele, a także nauczyciele, co wskazuje na to, iż decyzje o odrzuceniu języka migowego jako metody komunikacji i metody nauczania miały charakter zewnętrzny, opór środowiska zaś był emanacją i demonstracją frustracji jego rzeczywistych potrzeb.

Bezprecedensowym i zwrotnym w historii głuchych wydarzeniem był jednak strajk na Uniwersytecie Gallaudeta w Waszyngtonie w marcu 1988 roku – w obronie wyboru głuchego rektora. Wydarzenia poprzedziła ekscytująca głuchą społeczność uczelni kampania wyborcza, pokazująca jako najlepszego z trojga kandydatów niesłyszącego profesora UG, Irvina Kinga Jordana. Nadzieja na to, iż pierwszym rektorem w historii uczelni dla głuchych zostanie głuchy profesor, zderzyła się z brutalną rzeczywistością wyboru nie tylko nie głuchej, ale także nieznaną środowiska waszyngtońskiej uczelni i problemów głuchych innej kandydatki, dr Elizabeth Ann Zsinsler. Tygodniowy strajk – z blokadą bram, oskarżycielskimi transparentami, przybywaniem posiłków głuchych i osób popierających ich z innych miast USA, z marszem na Biały Dom pod sztandarem Marcina Lutera Kinga (wydartym po drodze z Muzeum Ameryki) – stał się niezwykłym wydarzeniem medialnym, dzięki któremu świat usłyszał o głuchych. Kilkuniedniowe negocjacje z władzami uczelni, kongresmanami, przedstawicielami rządu – doprowadziły ostatecznie do wyboru I. Kinga Jordana na rektora, ale przede wszystkim pozwoliły na wyartykułowanie potrzeb tego środowiska, pragnącego uzyskać status nie tyle zależnych od innych, wymagających pomocy osób niepełnosprawnych, lecz autonomicznej mniejszości językowej (H. Lane 1996). W takim kierunku potoczyły się też późniejsze regulacje legislacyjne, uznające język migowy. W polityce USA zaczęli pojawiać się przedstawiciele głuchej mniejszości.

Dnia 15 maja 2006 roku, niczym replika wydarzeń z roku 1988, na terenie kampusu uczelnianego Uniwersytetu Gallaudeta wybuchł protest przy wyborze następcy odchodzącego na emeryturę rektora Irvina Kinga Jordana. Głucha kandydatka na to stanowisko, szanowana profesor waszyngtońskiej uczelni, Jane Kelleher Fernandes, okazała się bowiem niewystarczająco głucha, by zadowolić uniwersytecką społeczność, walecznie stojącą na straży ASL (Amerykańskiego Języka Migowego). Negatywna ocena kompetencji prof. Fernandes wynikała z tego, iż była ona wprawdzie osobą z uszkodzonym słuchem, lecz wychowywaną i kształconą metodą oralną, w języku amerykańskim – odczytywanym z ust, w publicznej szkole ogólnodostępnej, do 23 roku życia poza środowiskiem głuchych (F. Hiatt 2006). Protest wywołał mieszane reakcje, dla wielu był dowodem na nieuzasadnioną eskalację dziwacznych

żądań głuchych, jednak ich tło powinno dostarczyć nowych refleksji na uwarunkowaniach rozwoju i emancypacji tej społeczności.

Poznanie problemów związanych z głuchotą jest coraz bardziej interesującym obszarem badawczym, a zanurzenie się w tę problematykę pokazuje jej ogromną złożoność. Dlatego XX wiek przyniósł również dynamiczny rozwój badań naukowych z zakresu psychologii, psycholingwistyki, socjologii, pedagogiki i innych nauk skoncentrowanych wokół zjawiska głuchoty. Szczególnie atrakcyjna okazała się problematyka języka migowego, jego rodzajów, struktury, gramatyki, akwizycji, znaczenia dla rozwoju psychicznego, kulturotwórczej roli. Można zaobserwować, że wraz z oficjalnym zatwierdzeniem języka migowego jako pełnoprawnego języka, poszerza się też liczba krajów, które podejmują takie badania. To również istotny kontekst współczesnej surdopedagogiki. Z pewnością podjęte obecnie badania w perspektywie najbliższych kilku–kilkunastu lat przyczynią się do pisania nowego, jeszcze bogatszego scenariusza najnowszej historii głuchych i ich edukacji.

## Bibliografia

Adamiec T. (2003), *Głuchoniemi i ich świadectwa życia od starożytności do końca XVIII wieku – przegląd problematyki*, [w:] M. Świdziński T. Gałkowski (red.), *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Polski Komitet Audiofonologii, Instytut Głuchoniemych im. Ks. J. Falkowskiego.

Bouvet D. (1996), *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, Warszawa: WSiP.

Długołęcka L. (2004), *Początki sporu pedagogów: oralizm czy metoda wizualna!*, Świat Ciszey VII, VIII.

Długołęcka L. (2001), *Światowa Federacja Głuchych – rys historyczny*, Świat Ciszey.

Dobrowolska L. (2003): *Historia społeczności głuchych* – Laurent Clerc, Świat Ciszey III, IV.

Gałkowski T. (1998), *Przestrzenne i ruchowe komponenty komunikacji z dziećmi niesłyszącymi*, Warszawa: Polski Komitet Audiofonologii.

F. Hiatt (2006), *Signs of Change At Gallaudet*, dok. elektr.: <http://www.washingtonpost.com>

Hoffmann B. (2001), *Surpedagogika w teorii i praktyce*, Warszawa: Wyd. WSP TWP.

*Kalendarz-Informator Polskiego Związku Towarzystw Głuchoniemych 1933–1934*, ze zbiorów B. Szczepankowskiego.

Korzon A. (1996), *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*, Kraków: Wyd. Naukowe WSP, s. 22.

Krakowiak K. (2006), *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*, Lublin, Wyd. KUL.

Krakowiak K. (1995), *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem. Komunikacja językowa i jej zaburzenia*, t. 9, Lublin: Wyd. UMCS oraz dalsze publikacje autorki i nauczycieli realizujących projekt badawczy.

Kurcz I. (2002), *Język i komunikacja*, [w:] J. Strelau, Psychologia. Podręcznik akademicki, Warszawa: PWN.

Löwe A. (1995), *Wychowanie słuchowe. Historia – metody – możliwości*, Warszawa: PWN.

Löwe A. (1999), *Każde dziecko może nauczyć się słyszeć i mówić*, Poznań: Media Rodzina.



- Lane H. (1996), *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*, Warszawa: WSiP.
- Marschark M. (1997), *Raising and Educating a Deaf Child*, Oxford University Press, Inc. Oxford–New York.
- Mauersberg S. (red.) (1990), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa: PWN.
- Miller M. S., Moores D. F. (2000), *Bilingual/Bicultural Education for Deaf Students*, [in:] *Special Education in the 21st Century*, M. A. Winzer, K. Mazurek (ed.), Gallaudett University Press, Washington, D.C.
- Nurowski E. (1983), *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*, Warszawa.
- Plann S. (1997), *A Silent Minority: Deaf Education in Spain, 1550–1835*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press, [za:] *The American Historical Reviews*, Vol. 105, No. 2.
- Podgórska-Jachnik D. (2005), *Przekaz pantomimiczny w komunikacji z dzieckiem niesłyszącym*, Łódź: Wyd. UŁ.,
- Podgórska-Jachnik D. (2006), *Podstawy rozwiązań systemowych w edukacji osób z uszkodzonym słuchem*, [w:] Z. Palak, A. Lewicka, A. Bujnowska (red.), *Jakość życia a niepełnosprawność. Konteksty psychopedagogiczne*, Lublin: Wyd. UMCS.
- Podgórska-Jachnik D. (2007), *Jak nie kochać Aleksandra Grahama Bella? O nieoczekiwanych aspektach emancypacji głuchych* (publikacja z konferencji „Edukacja alternatywna” – B. Sliwowski (red.) – z roku 2006 – w druku w Wyd. „IMPULS”).
- Polski Słownik Biograficzny* (1948), W. Konopczyńskiego (red.), t. 6, Kraków.
- Sacks O. (1998), *Zobaczyć głos. Podróż do świata ciszy*, Poznań: Wyd. Zysk i S-ka, s. 33.
- Sękowska Z. *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: WSPS.
- Szczepankowski B. (1986), *Lektorat języka migowego. Kurs wstępny*, Warszawa: CZSI i PZG.
- Szczepankowski B. (1988), *Podstawy języka migowego. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa: WSiP.
- Szczepankowski B. (1999), *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa: WSiP.
- Świdziński D., Mikulska (2002): *Reprezentacja linearna tekstu Polskiego Języka Migowego*, Czasopismo Psychologiczne Psychological Journal, t. 8, nr 1.
- Tomaszewski P, Gałkowski T, Rosik P. (2002), *Nauczanie polskiego języka migowego jako obcego języka: Czy osoby słyszace mogą przyswoić język wizualny?*, Czasopismo Psychologiczne Psychological Journal, t. 8, nr 1, s. 7–20.
- Tomaszewski P., Rosik P. (2002), *Czy Polski Język Migowy jest prawdziwym językiem?*, Czasopismo Psychologiczne Psychological Journal, t. 8, nr 1.
- Warsfold A. (2005), *Implanty slimakowe i fonogesty. Doświadczenia międzynarodowe*. Przedruk za: British Association of Teachers of the Deaf. (tłum. M. Brenton, P. Cove i E. Domagała-Zyśk), dok. elektr.: <http://www.fonogesty.org>.
- Wolfgang A. (1825), *Wspomnienie ks. Michała Bohusza z diariusza podróży po Europie z roku 1777* – fragmenty pracy *Profesorowie Instytutu Romanowskiego i Historia krótka o głuchoniemych*, Wilno, [w:] E. Nurowski (1978), *Wybór tekstów źródłowych. Wybrane zagadnienia z surdopedagogiki*, t. 1, Warszawa.

**Źródła internetowe**

<http://beckerexhibits.WUSH.edu> Washington University School of Medicine

<http://deafness.about.com/od/deafhistory>

[http://members.aol.com/deafcultureinfo/deaf\\_history.htm](http://members.aol.com/deafcultureinfo/deaf_history.htm)

<http://www.historycooperative.org/cgi-bin> – Plann S.(1997), *A Silent Minority: Deaf Education in Spain, 1550–1835*, Berkeley and Los Angeles, University of Kalifornia Press, [za:] The American Historical Reviews, Vol. 105, No. 2.

[www.aslinfo.com](http://www.aslinfo.com)

[www.cuedspeech.org](http://www.cuedspeech.org)

[www.deaflinx.com](http://www.deaflinx.com)

[www.etnet.org/museum/exhibitis/hearingaids\\_index.cfm](http://www.etnet.org/museum/exhibitis/hearingaids_index.cfm) – American Academy of Otolaryngology Head end Neck Surgery

[www.fonogesty.org](http://www.fonogesty.org)

[www.handspeak.com](http://www.handspeak.com)

[www.washingtonpost.com](http://www.washingtonpost.com) – May 15th 2006, F. Hiatt: *Signs of Change At Gallaudet.*



*Kalendarium historii edukacji i wydarzeń istotnych z punktu widzenia rehabilitacji medycznej i społecznej niesłyszących*

XVI wiek	
	Gerolamo Cardano (1501–1576), włoski filozof, matematyk, lekarz, napisał książkę pt. <i>De Subtilitate</i> , w której przedstawia teorię kostnego przewodnictwa dźwięków (m.in. opisał drogę dźwięku do receptora słuchowego przez drążek umieszczony między zębami). W innym dziele pt. <i>Paralipomena</i> opisał także teoretyczne podstawy nauczania niesłyszących.
	Hiszpański zakonnik Pedro Ponce de Leon (1520–1584) rozpoczyna nauczanie metodą indywidualną niesłyszącego dziecka. W ciągu kolejnych lat wykształcił skutecznie 12 głuchych od urodzenia uczniów, głównie szlacheckiego pochodzenia.
	Włoski lekarz Giovanni Battista Porta (1535–1615) zamieścił w swojej pracy <i>Magia Naturalis</i> opis drewnianych aparatów w kształcie zwierzęcych uszu, wspomagających słyszenie.
XVII wiek	
1616	Traktat <i>Of the Art of Signs</i> Giovanniego Bonifacio (1547–1635) na temat języka migowego.
1620	Pierwsza książka o nauczaniu głuchych napisana w języku hiszpańskim przez Juana Pablo Boneta (1579–1633) <i>Reduction de las letras y arte para enseñar a ablar los mundos</i> (O redukcji liter i sztuce nauczania głuchoniemych mowy).
1650–1670	Początki naukowych zainteresowań konstrukcją trąbek słuchowych (później bardzo popularnych w XVII i XIX wieku). Opisy w książkach niemieckich badaczy Athanasiusa Kirchera i Wolfganga Hoefera. Pierwsze modele trąbek wykonane przez Sir Samuela Morelanda: szklana o długości 2 stóp i 8 cali, blaszana o długości 4,5 stopy i miedziana o długości 16 stóp.
1692	Wydanie książki pod zmiennym tytułem <i>Surdus loquens</i> (Głuchy mówiący) przez holenderskiego pedagoga Jana Konrada Ammana (1669–1724).
XVIII wiek	
1767	Thomas Braidwood (1715–1806) otwiera pierwszą angielską szkołę dla głuchoniemych w Edynburgu, przeniesioną później do Londynu.
1770	Otwarcie pierwszej publicznej szkoły dla głuchych w Paryżu przez ks. Charles'a Michela de l'Épée.
1776	Ks. Charles Michel de l'Épée wydaje książkę o nauczaniu głuchoniemych znaczenia migowych znaków metodycznych pt. <i>Institution des sourds et muets par la voice des signes methodiques</i> .
1778	Pierwsza publiczna szkoła w Niemczech, założona przez Samuela Heinicke'go (1727–1790), twórcy metody oralnej, kładącej główny nacisk na mówienie i czytanie z ust.
1779	Pierwsza książka napisana przez głuchego od urodzenia pisarza – <i>Observation</i> (Obserwacje) Pierre Deslogesa.
1782	Roch Ambroise Cucurron Sicard (1742–1822), kontynuator dzieła ks. de l'Épée, późniejszy autor książki <i>Theorie Des Signes</i> (Teoria znaków) i słownika znaków języka migowego, otwiera szkołę dla dzieci głuchych w Bordeaux (niektóre źródła 1786).
1784	Pierwsza szkoła dla dzieci głuchych w Rzymie
XIX wiek	
1800	Pierwsza fabryka F.C. Rein and Son w Londynie, produkująca pomoce techniczne wspomagające słyszenie: nielektryczne aparaty słuchowe, trąbki słuchowe, tuby wzmacniające głos i in.
1812	Doświadczenia Jean Marca Gasparda Itarda (1773–1838), francuskiego chirurga-otologa, nauczyciela w paryskim Instytucie Głuchoniemych, nad wykorzystaniem przewodnictwa kostnego dla wzmocnienia dźwięków. Itard zasłynął również tym, że zlecono mu – jako specjalście od nauczania mowy dzieci niesłyszących – przeprowadzenie eksperymentu nauczania mowy dzikiego chłopca, znalezionego w lasach Aveyronu.

1815	Podróż Thomasa Hopkinsa Gallaudeta do Europy w celu poznania metod nauczania głuchych. Gallaudet powrócił do USA w towarzystwie Laurenta Clerca, głuchego nauczyciela języka migowego.
1816	Szkoła dla dzieci głuchych w Szczuczynie, założona przez ks. Jakuba Falkowskiego (1774–1848), przeniesiona w roku 1817 do Warszawy, znana odąd jako Warszawski Instytut Głuchoniemych – pierwsza szkoła dla głuchych w Królestwie Polskim (od 1842 r. – po stworzeniu klasy dla dzieci niewidomych – nazwę zmieniono na Warszawski Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych).
1817	Pierwsza publiczna szkoła dla głuchych w USA The Asylum for the Education of Deaf and Dumb w Hartford (Connecticut), założona przez Thomasa Hopkinsa Gallaudeta (1787–1851). W szkole nauczał francuski głuchy nauczyciel, Laurent Clerc (1785–1869), który języka migowego nauczył się w szkole ks. de l'Épée. Laurent Clerc był pierwszym głuchym nauczycielem głuchych w USA.
1817	Dania jako pierwszy kraj na świecie wprowadziła obowiązek szkolny dla dzieci głuchych.
1819	Niemiecki wytwórca pomocy optycznych Johann Heinrich August Duncker opatentował pierwsze urządzenie do mówienia do słabosłyszących na odległość. Składało się ono z krótkiej, krytą skórą trąbki do mówienia, długiej (5–10 m) elastycznej tuby i obszernej metalowej słuchawki, przykładanej do ucha.
1836	Pierwszy brytyjski patent na aparaty słuchowe – Alphonsus William Webster.
1855	Pierwszy amerykański patent na aparaty słuchowe – Edward G. Hyde.
1864	Powstanie w Waszyngtonie Columbia Institute for the Deaf (później Gallaudet College, obecnie Gallaudet University), najsłynniejszej na świecie wyższej uczelni dla głuchych. Założycielem szkoły był syn Thomasa Gallaudeta – Edward Miner Gallaudet.
1867	Powstanie Clarke School for the Deaf w Northampton (stan Massachusetts) – pierwszej amerykańskiej szkoły dla niesłyszących, wykorzystującej wyłącznie metodę oralną.
1874	Wprowadzenie obowiązku szkolnego dla dzieci głuchych w Niemczech.
1876	Aleksander Graham Bell, amerykański nauczyciel głuchych, pracując nad aparatami słuchowymi dla swej niesłyszącej narzeczonej – wynalazł telefon.
1876	We Lwowie powstaje pierwsze w Polsce Towarzystwo Głuchoniemych „Nadzieja”.
1877	Pierwsza szkoła dla głuchych w Japonii.
1878	Pierwszy opis zabiegu myringoplastyki – zabiegu chirurgicznej naprawy błony bębenkowej po perforacji – co zapoczątkowało zainteresowanie możliwościami chirurgicznej interwencji w obrębie narządu słuchu.
1878	Odkrycie transmiterów węglowych przez Francisa Blake'a i Davida Edwarda Hughesa, które przyczyniły się do udoskonalenia konstrukcji aparatów słuchowych. Kolejne odkrycia na przełomie XIX/XX wieku oraz w wieku XX prowadzą do upowszechnienia aparatów (głównie w krajach rozwiniętych), do ich miniaturyzacji, zwiększenia możliwości wzmacniania i selekcji dźwięku.
1879	David Edward Hughes opracował jeden z pierwszych testów audiometrycznych do diagnozy pacjentów.
1879	Wydanie polskiego <i>Słownika mimicznego dla głuchoniemych i osób z nimi styczność mających</i> przez ks. Józefa Holaka i ks. Teofila Jagodzińskiego
1880	Międzynarodowy Kongres Nauczycieli Głuchych w Mediolanie uchwalił rezolucję zakazującą stosowanie języka migowego w szkołach dla niesłyszących.
1890	Wprowadzenie obowiązku szkolnego dla dzieci głuchych w Szwecji.
1898	Uruchomienie pierwszej komercyjnej produkcji aparatów słuchowych na transmiterach węglowych przez Dictograph Company w USA.
XX wiek	
1911	Wprowadzenie obowiązku szkolnego dla dzieci głuchych na ziemiach polskich zaboru pruskiego.
1912	Fizjolog Earl C. Hansen opracowuje pierwsze aparaty słuchowe, wyposażone w lampę triodową i zasilanie baterią.



1923	Utworzenie polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół dla Głuchoniemych i Niewidomych z siedzibą Zarządu w Instytucie Głuchoniemych w Warszawie.
1924	Powstaje Międzynarodowy Komitet Sportu Głuchych, przygotowujący pierwsze światowe igrzyska głuchych w Paryżu. W jego skład weszli przedstawiciele sześciu krajów: Belgii, Czechosłowacji, Francji, Wielkiej Brytanii, Holandii i Polski.
1925	Powołanie Polskiego Związku Towarzystw Głuchoniemych – naczelnej organizacji zrzeszającej lokalne towarzystwa głuchych.
1938	Juliusz Lempart opublikował wyniki skutecznego przeprowadzenia zabiegu chirurgicznego zapobiegającego otosklerozie.
lata 50-te	Wprowadzenie słuchowych aparatów zausznych – najpopularniejszego do dziś modelu aparatów na świecie.
1951	Pierwszy Światowy Kongres Światowej Federacji Głuchych (WDF – Word Federation of the Deaf) w Rzymie, na który przyjechali przedstawiciele 25 krajów. Rozpoczęto na nim prace nad międzynarodowym językiem migowym Gestuno (prace wstrzymano w latach 90., gdyż ten system komunikacji nie przyjął się).
1952	Pierwsze aparaty słuchowe tranzystorowe – hybrydy tranzystorów i trąbek próżniowych
1953	Słynna fabryka optyczna Zeiss Optical Company wprowadza pierwszy operacyjny mikroskop, specjalnie do zabiegów otochirurgicznych.
1955	Wyprodukowanie pierwszych wewnątrz-usznych (wewnątrz-kanałowych) aparatów słuchowych, stosowanych przy mniejszych ubytkach słuchu.
1955	John Shea przeprowadził zabieg mikrochirurgii strzemiączka do leczenia otosklerozy
1956	Powstanie pierwszej polskiej szkoły dla dzieci niedosłyszących w Warszawie
1957	André Djourno (Francja) przeprowadza pierwszą eksperymentalną operację wszczepienia implantu ślimakowego.
1960	Pierwszy lingwistyczny opis amerykańskiego języka migowego, w książce Sign Language Structure autorstwa Wiliama Stokoe.
1964	Początek unifikacji znaków ideograficznych polskiego języka migowego
1966	Opracowanie metody <i>Cued Speech</i> przez O. Cornetta, profesora matematyki z Uniwersytetu Gallaudetta w Waszyngtonie.
1967	Otwarcie amerykańskiego National Theatre of the Deaf, wystawiającego spektakle w języku migowym.
1972	Założenie Deaf Pride – amerykańskiej organizacji propagującej świadomość odrębnej tożsamości społeczności głuchych oraz dumę z bycia jej członkiem.
1973	Opracowanie przez Światową Federację Głuchych międzynarodowego języka migowego Gestuno.
1980	Zwołanie Międzynarodowego Kongresu Edukacji Głuchych w Hamburgu w stulecie Kongresu Mediolńskiego, na którym odwołano ustanowiony wówczas zakaz stosowania języka migowego w szkołach dla głuchych. Okres 1880–1980 okrzyknięto „stuleciem hańby”.
1982	Utworzenie National Cued Speech Assotiation (NCSA) – stowarzyszenia, którego misją jest wspieranie efektywnego rozwoju językowego i umiejętności czytania dzieci głuchych w różnych krajach poprzez metodę cued speech i jej narodowe adaptacje.
1983	Wydarzeniem w amerykańskiej telewizji stała się znakomicie przyjęta przez widzów emisja słynnej kreskówki Smerfy z wykorzystaniem języka migowego.
1984	Opracowanie metodyczne Fonogestów – polskiego odpowiednika cued speech – przez K. Krakowiak.
1984	Przyznanie językom migowym statusu języka na roboczym posiedzeniu UNESCO.
1984	Dopuszczenie do sprzedaży pierwszych implantów kochlearnych.

1984	Uznanie za błędną decyzję Rezolucji Mediolańskiej z 1880 r. w Raporcie Końcowym z międzynarodowej konferencji UNESCO w Paryżu na temat Alternatywnych Podejść do Wychowania Głuchych.
1985	Powrót języka migowego do polskich szkół jako środka pomocniczego w nauczaniu głuchych.
1986 /1987	Marlen Matleen jako pierwsza głucha aktorka, posługująca się językiem migowym, otrzymała nagrodę Oscara dla Najlepszej Aktorki za rolę Sary w filmie <i>Dzieci gorszego Boga</i> .
1988	Strajk na Gallaudet University w obronie wyboru głuchego rektora I. Kinga Jordana.
1988	Parlament Czeskiej Republiki uznaje język migowy za pierwszy język głuchych.
1989	Międzynarodowy Festiwal Sztuki i Konferencja Głuchych Deaf Way w Waszyngtonie. Uczestniczyło w niej ponad 6 tys. gości z ponad 80 krajów.
1990	American with Disabilities Act (Ustawa o Niepełnosprawnych Amerykanach) wprowadza działania przeciw dyskryminacji niepełnosprawnych, co w przypadku niesłyszących oznacza m.in. upowszechnienie usług tłumacza języka migowego, udostępnienie niesłyszącym usług telekomunikacyjnych, teletekst w TV i in.
1991	Firma Oticon zaprezentowała pierwsze w pełni automatyczne dwukanałowe aparaty słuchowe z nieliniarnym procesem adaptacji dźwięku do potrzeb odbiorcy.
1994	Wybór na Miss Ameryki, po raz pierwszy w historii konkursu narodowego, głuchej kandydatki, Heather Whitestone.
1995	Uznanie języka migowego za pełnoprawny język komunikacji głuchych przez: Słowację, Finlandię, Ugandę.
1996– 1997	Rozwój technologii cyfrowych w aparatach słuchowych (Widex, Siemens, Philips, Oticon). Pierwsze w pełni cyfrowe aparaty wprowadzone na rynek zostały znakomicie przyjęte przez klientów.
1998	Journal of the American Geriatrics Society publikuje wyniki badań, z których wynika, iż tylko ok. 25% populacji osób z uszkodzonym słuchem na świecie, która mogłaby odnosić korzyści z aparatów słuchowych, posiada je i ich używa.
1999	Powstanie Polskiego Centrum Metody Fonogestów w Kaliszu
1999	Oficjalne uznanie języka migowego w Tajlandii i Wenezueli
Początek lat 2000	Dynamiczny rozwój technologii cyfrowej i analogowej powoduje prawdziwy wyścig patentów w zakresie nowych rozwiązań na rynku aparatów słuchowych, jak również komputerów, pagerów, telefonów komórkowych na użytek osób z uszkodzonym słuchem.
2002	Międzynarodowy Festiwal Sztuki i Konferencja Głuchych Deaf Way II. Tym razem do Waszyngtonu przyjechało ponad 8 tys., a nieoficjalnie ponad 10 tys. osób związanych z kulturą głuchych z całego świata.
2003	Zapowiedź rządu Nowej Zelandii uznania nowozelandzkiego języka migowego jako trzeciego oficjalnego języka kraju.
2004	Oficjalne uznanie irlandzkiego języka migowego i brytyjskiego języka migowego w Irlandii Północnej.
2004	Oticon opracowuje technologię Sztucznej Inteligencji do przetwarzania sygnałów dźwiękowych, odbieranych przez użytkownika aparatów słuchowych. Technologia pozwala na zbieranie danych o sposobach i warunkach użytkowania aparatów, kontrolę głośności, wykrywanie różnic między dźwiękami mowy a hałasem.
2006	Powołanie Międzynarodowej Akademickiej Rady Konsultacyjnej Academic Advisory Council przy National Cued Speech Association (NCSA) w celu inicjowania, wspierania i upowszechniania wyników badań naukowych, dowodzących skuteczności stosowania metody cued speech i jej narodowych odpowiedników.
2006	Protest na Uniwersytecie Gallaudeta przeciwko wyborowi nowego rektora, Jane K. Fernandes, pod hasłem „Nie dość głucha dla Głuchych”.
2006	Liczba osób z uszkodzonym słuchem na świecie została oszacowana na ok. 560 mln.

Źródła: S. Mauersberg (red.) 1990; E. Nurowski 1983; O. Sacks 1998; B. Szczepankowski 1999; <http://deafness.about.com/od/deafhistory/>; [www.aslinfo.com](http://www.aslinfo.com/); [http://members.aol.com/deafcultureinfo/deaf\\_history.htm](http://members.aol.com/deafcultureinfo/deaf_history.htm); [www.cuedspeech.org](http://www.cuedspeech.org/); [www.deafinfx.com](http://www.deafinfx.com/); [www.etnet.org/museum/exhibits/hearingaids/](http://www.etnet.org/museum/exhibits/hearingaids/); [www.fonogesty.org](http://www.fonogesty.org/); [www.handspeak.com](http://www.handspeak.com)