

Grażyna Gunia

Przemiany w edukacji i rehabilitacji osób głuchych i słabosłyszących

Niepełnosprawność nr 11, 11-22

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Grażyna Gunia

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Przemiany w edukacji i rehabilitacji osób głuchych i słabosłyszących

Transformations of deaf and hard of hearing people' education and rehabilitation

The aim of this paper is to present the continuity and/or variability of people's with hearing impairment education and rehabilitation, in the context of disabled people equalization, right to social integration and life normalization. The discussed issues refer to major problems of surdopedagogics and scientific fields which, to a greater or lesser extent, deal with raising-up the quality of life in deaf or hard of hearing people. Therefore, the subject of discourse is transformation of supported development in children with hearing impairment, inclusive and special education on professional level and sign language.

Słowa kluczowe: edukacja i rehabilitacja, przemiany, osoby głuche i słabo słyszące

Keywords: education and rehabilitation, changes, deaf and low hearing people

Wstęp

W rozważaniach nad historią losu człowieka uwzględniamy wielowymiarowe przemiany obserwowane w kolejnych etapach jego rozwoju. Społeczno-kulturowe oraz ekonomiczno-techniczne i medyczne wyznaczniki życia, edukacji pojedynczych osób i grup społecznych, podlegające ustawicznym zmianom, mają „sens tylko wtedy, gdy dotyczą określonej osoby, przebywającej w określonym środowisku fizycznym i społecznym” [Sokołowska 1986 s. 125]. Jest to szczególnie istotne przy planowaniu i realizacji opieki, wychowania, nauczania i rehabilitacji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Celem opracowania jest ukazanie ciągłości i/lub zmienności w edukacji i rehabilitacji osób z uszkodzonym narządem słuchu, w kontekście równości szans osób niepełnosprawnych, prawa do integracji społecznej i normalizacji życiowej. Omawiane zagadnienia dotyczą dominujących problemów surdopedagogiki

i tych obszarów naukowych, które w mniejszym lub większym stopniu zajmują się podnoszeniem jakości życia osób głuchych, słabosłyszących. Przedmiotem rozważań są więc obszary przemian w zakresie wspomagania rozwoju dziecka z uszkodzonym narządem słuchu, edukacji inkluzyjnej i specjalnej na szczeblu zawodowym oraz języka migowego.

Ciągłość czy zmienność w rehabilitacji i edukacji osób głuchych i słabosłyszących

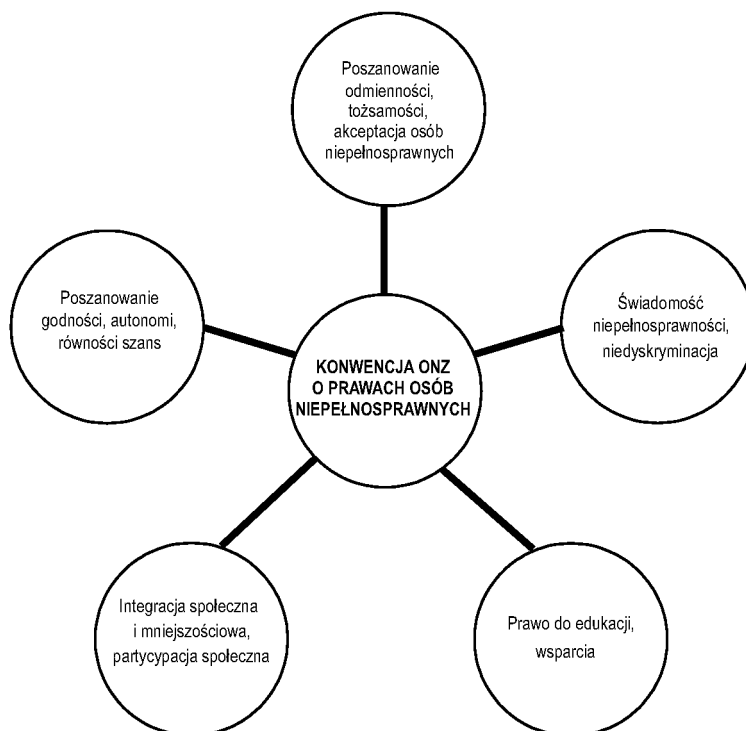
Zmienność jest wpisana w egzystencję człowieka, który „zanurzony w teraźniejszości, wybiega myślą w przyszłość i pyta o to, co nastąpi potem” [Chrobak 2008, s. 22]. W pedagogice stosowaliśmy i stosujemy w praktyce wielość teoretycznych rozwiązań, które wpisują się w wizję zmian. Poszukiwanie nowych rozwiązań jest często oparte na bazie dotychczasowego dorobku nauki i kultury, z uwzględnieniem zmian lub jest odrzuceniem, zerwaniem z obowiązującymi ustaleniami.

Z tak określonej perspektywy odniosę się do problemów prezentowanych w czasopiśmie „Szkoła Specjalna”, które w 1924 roku stworzyła Maria Grzegorzewska. Czasopismo to informowało zawsze o nowych tendencjach w pedagogice specjalnej i jej subdyscyplinach, a także odnosiło się do historii pedagogiki specjalnej. J. Kuczyńska-Kwapisz [2009, s. 9] podkreśla, że przez 85 lat *Szkoła Specjalna* „była łącznikiem pomiędzy teorią a praktyką” (w tym roku jest to już 89 rok wydawnictwa).

Opracowania o charakterze naukowym i praktycznym prezentowane na łamach „Szkoły Specjalnej” są odzwierciedleniem zmian, głosem sprzeciwu lub krytyczną oceną ciągłości – kontynuacji koncepcji pedagogiki specjalnej i jej subdyscyplin. Zagadnienia te pogrupowano w hasła – słowa kluczowe, często skrajne lub uzupełniające się. Przedstawiono je w formie graficznej. Najczęściej pojawiające się zagadnienia w ostatniej dekadzie wydawniczej są ściśle związane z przyjętą w 2006 roku przez Organizację Narodów Zjednoczonych Konwencją o Prawach Osób Niepełnosprawnych. Konwencja, która reguluje zasady wszystkich sfer życia osób z niepełnosprawnościami, została ratyfikowana i podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w 2012 roku i stała się prawem obowiązującym w naszym kraju [Seroczyńska, 2013].

W świetle zestawionych i przedstawionych graficznie problemów (ryc. 1), najczęściej omawianych na łamach „Szkoły Specjalnej”, zwrócę szczególną uwagę na ciągłość i zmienność w zakresie realizacji trzech obszarów związanych z rehabilitacją osób niepełnosprawnych słuchowo:

1. Prawo do wspomaganie rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole, prowadzonego bezpośrednio z dzieckiem i jego rodziną.
2. Prawo do edukacji: integracja/inkluzja – możliwości i ograniczenia; dyskryminacyjny charakter egzaminów zawodowych młodzieży niesłyszącej.
3. Prawo do tożsamości językowej – języka migowego, możliwość pełnienia ról społecznych oraz pokonywania barier, w szczególności w komunikowaniu się.



Ryc. 1. Najczęściej omawiane problemy w czasopiśmie „Szkoła Specjalna”
Źródło: Opracowanie własne.

Działania profilaktyczne i wspomaganie rozwoju dziecka z uszkodzonym narządem słuchu

Wspomaganie psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka z uszkodzonym narządem słuchu od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole oraz formy współpracy z rodziną wiążą się ściśle z działaniami profilaktycznymi oraz stosowaniem urządzeń wspomagających słyszenie. Największe przemiany są widoczne w działaniach zapobiegawczych na poziomie drugo-

i trzeciorzędowej profilaktyki oraz w zakresie urządzeń wspomagających słyszenie i komunikowanie się.

Według najnowszych standardów, obowiązujących na świecie, badania przesiewowe słuchu są pierwszym ogniwem systemu wczesnej opieki i interwencji. W Polsce od 1999 r. obserwowaliśmy znaczące przemiany w zakresie opracowania urządzeń i metod do badań przesiewowych słuchu i mowy. Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu, pod kierunkiem prof. H. Skarżyńskiego, opracował długofalowy Program Powszechnych Przesiewowych Badań Słuchu u Noworodków. W latach 2001–2006 badaniami przesiewowymi objęto 280 tys. dzieci w różnym wieku, a w kolejnych latach 2007–2011 liczba dzieci w wieku szkolnym wzrosła do 350 tys. [Skarżyński 2012]. Według danych statystycznych dwoje na 1000 urodzonych dzieci w Polsce ma obustronny niedosłuch zmysłowo-nerwowy, a co piąte dziecko w wieku szkolnym ma różnego rodzaju problemy ze słuchem [Geremek-Samsonowicz, Kłonica i inni 2012; Mueller-Malesińska 2012]. Najczęstszą przyczyną zaburzeń słuchu u dzieci i młodzieży szkolnej są w 70% infekcje dróg oddechowych i zapalenie uszu, których konsekwencją jest niedosłuch przewodzeniowy. Dotychczasowe doświadczenia Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu w przeprowadzaniu programów badań przesiewowych słuchu i głosu u dzieci w różnym wieku z terenów Polski wykazują, że działania profilaktyczne w tym zakresie są nie tylko problemem medycznym, ale również społecznym [Geremek-Samsonowicz, Kłonica i inni 2012; Mueller-Malesińska 2012]. Przemiany w tym zakresie spowodowały, że w badaniach przesiewowych słuchu dzieci, jako rutynowa diagnostyka w środowisku szkolnym, świadomie i aktywnie uczestniczą pedagodzy oraz rodzice, a nie tylko służby medycyny szkolnej.

Wczesne wykrycie wad słuchu i objęcie dziecka wczesnym wspomaganie rozwoju wiąże się z doborem indywidualnych urządzeń poprawiających słyszenie. Typowym rozwiązaniem są protezy słuchowe, które w formie tub, trąbek, lejeków czy przyłożonej do ucha dłoni były znane człowiekowi od dawna [Szczepankowski 2009]. Ich celem była poprawa jakości odbioru dźwięków z otoczenia. Od połowy XX w. tradycyjne aparaty słuchowe zostają coraz częściej zamienione elektronicznymi protezami – implantami [Battmer 2009]. Od pierwszej w Polsce operacji chirurgicznej wszczepienia implantu ślimakowego, który przeprowadził w 1992 r. prof. H. Skarżyński [Skarżyński, Szuchnik, Malesińska 2004], nastąpiły zmiany w podejściu do kwalifikacji dzieci i osób dorosłych do operacji wszczepienia implantu ślimakowego, w zależności od kryterium rodzaju niedosłuchu, przyczyny i wieku pacjenta. Zmiany te dotyczą skracania procedury operacji oraz poszukiwania rozwiązań do poprawy rozumienia mowy w procesie wychowania słuchowego [Leonhardt 2009; Battmer 2009]. Wraz z rozwojem wiedzy o neurofizjologii słuchu małych dzieci oraz doświadczeń klinicznych powoli obniżano wiek dzieci implantowanych. Współcześni otolaryngolodzy podkreślają znacze-

nie wczesnego implantowania, nawet przed pierwszym rokiem życia, dla normalizacji rozwoju mowy [Leonhardt 2009; Battmer 2009]. Z kolei ciągłe przemiany technologiczne spowodowały miniaturyzację implantów i procesorów mowy, a ich przyszłość zależy od nowych rozwiązań technologicznych. Implanty budzą wiele kontrowersji, ale jedno pozostaje niezmiennie – dają możliwość odbioru dźwięków otoczenia (w tym mowy) na drodze słuchowej, co podwyższa jakość życia [Rostkowska, Wojewódzka i inni 2012]. Jest to jedna z form realizacji wyrównywania szans osób niepełnosprawnych.

Szkoła dla wszystkich – wokół integracji-inkluzji oraz specjalnych szkół zawodowych

Przemiany w edukacji uczniów głuchych i słabosłyszących związane są z obowiązującym w Polsce systemem oświatowym oraz praktyczną realizacją prawa osób niepełnosprawnych do integracji społecznej i normalizacji całonocnej. Zmiany zachodzące w szkolnictwie najczęściej dotyczyły:

- otwarcia na potrzeby uczniów,
- organizacji wsparcia, w formie indywidualnych programów edukacyjnych, zajęć rewalidacyjnych;
- kształcenia zawodowego oferowanego przez placówki kształcenia specjalnego;
- otwarcia szkół wyższych na studentów niepełnosprawnych.

Jednym z podstawowych praw osób niepełnosprawnych jest prawo do nauki w szkołach macierzystych – ogólnodostępnych – wspólnie ze swymi pełnosprawnymi rówieśnikami, jak również do korzystania ze szkolnictwa specjalnego lub edukacji indywidualnej. Jednym z warunków sprzyjających normalizacji życiowej osób niepełnosprawnych jest możliwość kształcenia zawodowego i uzyskania profesji poszukiwanej na rynku pracy. Kształcenie zawodowe realizowane w szkołach ponadgimnazjalnych: zasadniczej szkole zawodowej czy technikum, umożliwia i ułatwia planowanie przyszłości oraz kariery zawodowej.

Media informują nas, że wśród poszukiwanych zawodów jest wykwalifikowany pracownik fizyczny, a zapotrzebowanie jest na stolarzy, cieśli, murarzy, hydraulików, spawaczy, kierowców, magazynierów, budowlańców. Ogólnie przyjmuje się, że kształcenie na poziomie szkolnictwa zawodowego powinno być zintegrowane z rynkiem pracy oraz z oczekiwaniami i potrzebami pracodawców. Rynek pracy cechuje jednak duża dynamika zmian, które z kolei powinny być prognozowane przez instytucje edukacji zawodowej wraz z dostosowaniem podstaw programowych kształcenia do poszczególnych zawodów, określonych zgodnie z klasyfikacją zawodów oraz dostosowaniem do nowoczesnych technik

i technologii. Jak zaznacza S.M. Kwiatkowski [2004, s. 156], „złożoność problematyki kształcenia zawodowego i trudności związane z opracowywaniem racjonalnych prognoz w tym zakresie dodatkowo komplikuje brak całościowych danych dotyczących kształcenia w formach pozaszkolnych”, w których również biorą udział osoby niepełnosprawne.

Zgodnie z aktami prawnymi regulującymi edukację zawodową [Dz. U. z 17 lutego 2012 r. poz. 184 – rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach] „Celem kształcenia zawodowego jest przygotowanie uczących się do życia w warunkach współczesnego świata, wykonywania pracy zawodowej i aktywnego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy (...). W procesie kształcenia zawodowego są podejmowane działania wspomagające rozwój każdego uczącego się, stosownie do jego potrzeb i możliwości, ze szczególnym uwzględnieniem indywidualnych ścieżek edukacji i kariery, możliwości podnoszenia poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych oraz zapobiegania przedwczesnemu kończeniu nauki”.

Uczniowie głusi i słabosłyszący mogą zdobywać zawód w szkolnictwie ogólnodostępnym lub w placówkach kształcenia specjalnego (zasadnicze szkoły zawodowe, licea zawodowe i profilowane oraz technika zawodowe). Zakres zawodów, które mogą uzyskać uczniowie w systemie kształcenia specjalnego, zestawiono w tabeli 1.

Można się zastanawiać, czy profil kształcenia zawodowego specjalnego daje możliwość wyboru kierunku edukacji ponadgimnazjalnej uczniom z uszkodzonym narządem słuchu. B. Szczepankowski [1999, s. 236] od lat zwraca uwagę na potrzebę zmian w kształceniu zawodowym „niesłyszących na różnych poziomach, zmierzających do dostosowania ich do aktualnych tendencji na rynku pracy (...), gdyż nie zaspokajają potrzeb i aspiracji niesłyszącej młodzieży, nie zapewnia im dobrego przygotowania i uzyskania godnej egzystencji”. Porównując zawody w szkołach dla niesłyszących z roku szkolnego 1996/1997 [tamże, s. 235, tabela 22] z zestawieniem w tabeli 1, należy stwierdzić, że wyszczególnione profesje powtarzają się (te same kierunki kształcenia zawodowego w roku szkolnym 1996/1997 i obecnie podkreślono), chociaż niektóre kierunki kształcenia wzbogacają ofertę edukacyjną. Dla porównania w Stanach Zjednoczonych uczniowie niesłyszący mają do wyboru ponad 120 zawodów [tamże].

Na mały zakres oferty edukacji zawodowej oraz dyskryminacyjny charakter egzaminów zawodowych uczniów z wadą słuchu zwraca uwagę M. Sak [2010]. Uważa on, że obecna formuła potwierdzenia kwalifikacji zawodowych „ma niewiele wspólnego ze sprawdzianem określonych kompetencji, wiedzy i umiejętności nabytych w trakcie nauki zawodu”, gdyż wymaga czytania tekstu ze zrozumieniem dokumentacji technicznej, wymagającej znajomości specjalistycznych określeń i sformułowań [tamże, s. 217], a egzamin zamienia formułę „sprawdzia-

nu kompetencji w zakresie danych kwalifikacji zawodowych” na „sprawdzenie kompetencji w zakresie umiejętności językowego przetworzenia” [tamże, s. 219], a więc nie spełnia potrzeb i możliwości osób niesłyszących. Uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, przystępując do egzaminu potwierdzającego ich kwalifikacje zawodowe, mają prawo go zdawać w warunkach i formie dostosowanej do ich indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych, które gwarantuje ustawa na temat przystąpienia do sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego bądź egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w warunkach i formie dostosowanych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych [Dz. U. z 2005 r. Nr 19, poz. 167].

Tabela 1. Kierunki kształcenia zawodowego specjalnego dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących na terenie Polski

Kierunek kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych:	Kierunek kształcenia w technikach zawodowych, liceum profilowanym, liceum zawodowym:
<ul style="list-style-type: none"> – fotograf – <u>intrologator</u> – <u>kaletnik</u> – <u>komputerowy składacz tekstu</u> – <u>krawiec: krawiec odzieży lekkiej (damskiej)</u> – <u>kucharz, kucharz małej gastronomii</u> – malarz/tapeciarz – ogrodnik – stolarz – <u>ślusarz, ślusarz-mechanik</u> – <u>tapicer</u> – witrażownik (dla chłopców) – złotnik-jubiler 	<ul style="list-style-type: none"> – dokumentacja budowlana – <u>elektromechanik – specjalność: sprzęt gospodarstwa domowego</u> – <u>galanteria skórzana – kaletnictwo</u> – <u>monter, monter elektronik, elektronik</u> – obróbka skrawaniem – sprzedawca – <u>technik drewna</u> – <u>technik ekonomista</u> – <u>technik mechanik</u> – <u>technik odzieży, krawiec</u>, krawiectwo lekkie, krawiec konfekcyjno-usługowy, kreacja ubiorów – <u>technik poligraf, specjalność: komputerowy składacz tekstów</u> – technologia żywienia, technik technologii żywności – <u>tkactwo artystyczne</u> – zarządzanie informacją
Miejscowości, gdzie realizowane jest kształcenie specjalne:	
Długopole Zdrój, Łódź, Olecko, Poznań, Racibórz, Wrocław, Żary	Bydgoszcz, Kraków Lubliniec, Łódź, Poznań, Przemysł, Racibórz, Stawno, Szczecin, Warszawa, Wejherowo, Wrocław, Zabrze

Źródło: www.glusi.pl.

B. Nowak [2012, s. 17], podobnie jak M. Sak, uważa, że „w praktyce absolwent niesłyszący nie ma szans na pozytywne zdanie egzaminu teoretycznego. Bariera językowa jest dla niego nie do pokonania (...) dochodzi do swoistego paradoksu: niesłyszącym łatwiej jest zdać maturę niż egzamin potwierdzający kwalifikacje

zawodowe”. Czy podstawowe założenia oświaty uległy więc zmianie na korzyść osób niepełnosprawnych? W założeniach teoretycznych i ustawach tak, ale w codziennej praktyce jest to niezgodne z Konwencją ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych [Trociuk 2012].

Bariery edukacyjne powodują, że uczniowie niesłyszący objęci edukacją specjalną na poziomie szkoły zawodowej często rezygnują z kolejnych szczebli nauki. M. Kentzner [2012, s. 24] wymienia kilka powodów takich decyzji, są to: brak wiary we własne siły, niewystarczająca wiedza, przekonanie, że szkoła wyższa jest barierą nie do pokonania, brak motywacji i wsparcia. W ostatnich latach daje się jednak zauważyć, że po uzyskaniu świadectwa dojrzałości uczniowie niesłyszący, tak jak słyszący, w coraz większym procencie podejmują kolejne szczeble edukacji – na uczelniach wyższych. Wymaga to jednak dużego zaangażowania i wysiłku zarówno ze strony samego studenta niesłyszącego, jak i wsparcia całej społeczności akademickiej.

Z analizy danych na temat procentowego udziału studentów niepełnosprawnych w ogólnej liczbie studiujących wynika, że jest to tendencja zwykła. Ilustrują je dane liczbowe z krakowskich uczelni: w 2006 r. na AGH było łącznie 257 studentów niepełnosprawnych, a cztery lata później, tj. w 2010 r. liczba ta wynosiła 412, na UEK w 2006 r. było 203 studentów, a w 2010 r. – 293 [Merdalski 2011]. W listopadzie 2011 r. studenci niepełnosprawni stanowili na uczelniach krakowskich od 1,08 do 1,85% ogólnej liczby [Durlak 2012, s. 4].

Podpisanie porozumienia pomiędzy Biurami ds. Osób Niepełnosprawnych (BON) działających w sześciu krakowskich uczelniach powinno zapewnić osobom niesłyszącym dostęp do edukacji na równych prawach ze słyszącymi. Czy jednak polskie uczelnie są przyjazne osobom nie(do)słyszącym? Z raportu, który opracowali pracownicy BON, wynika, że większość polskich uczelni nie jest przystosowana do potrzeb osób głuchych. Z doświadczeń krakowskich uczelni wyższych wynika, że studenci niesłyszący i słabosłyszący „mogą liczyć na indywidualny program wsparcia edukacyjnego” [Sławińska 2010, s. 29] w różnorodnych formach:

- współpracy konsultanta z wykładowcami;
- organizacji kursów i egzaminów dostosowanej do potrzeb studenta – forma pisemna, wydłużony czas trwania egzaminu itd.;
- wsparcia tłumacza PJM lub SJM;
- nieodpłatne kserowanie notatek i materiałów dydaktycznych,
- organizowania kursów języka migowego dla niesłyszącej i słyszącej społeczności akademickiej;
- szkolenie kadry akademickiej w zakresie świadomości niepełnosprawności;
- uczestnictwa w międzywydziałowym lektoracie języka angielskiego, dostosowanym do „profilu lingwistycznego (kompetencji komunikacyjnej) studenta”,

czyli w sali o korzystnych warunkach akustycznych (pętla indukcyjna, biurka i stoliki ułożone w podkowę) i oświetleniowych, np. świetlne sygnały wywoływania do odpowiedzi [Sławińska 2010, s. 29; Orzeł 2010, s. 29; Suberlak 2010, s. 30; Dudek 2010, s. 30].

Jak podkreśla E. Durlak [2012, s. 5], działalność na uczelniach wyższych Biur ds. Osób Niepełnosprawnych może być przykładem inkluzji, integracji społecznej, normalizacji w zapewnieniu „osobom niepełnosprawnym dostępu do edukacji na równych prawach z osobami pełnosprawnymi”.

Odwołam się do dziejów historii surdopedagogiki. W Uniwersytecie Gallaudeta w Stanach Zjednoczonych, założonym w połowie XIX w. (1856/1857) językiem wykładowym jest amerykański język migowy (ASL), a jego znajomość jest wymagana od wszystkich studentów i pracowników. Jest to przestrzeń społeczna znana z niedyskryminowania osób głuchych, przekraczania barier komunikacyjnych, która trwa od ponad 150 lat. Jednak w przeszłości wprowadzone zmiany skutkowały niepowodzeniami, zakończonymi strajkiem studentów.

Ukończenie studiów przez osoby niesłyszące wymaga dalszego monitorowania, w przejściu od statusu studenta do pracownika na otwartym rynku pracy, które często wiąże się z potrzebą wspierania powrotu do domu rodzinnego po kilkunastu latach edukacji. Jest to kolejna zmiana i wyzwanie dla zadań surdopedagogów, którą należy konsekwentnie utrzymywać, kontynuować – kształtowanie u uczniów, a następnie studentów świadomego podejścia do praw i obowiązków, w tym świadomego oddzielenia wsparcia socjalnego od wsparcia wyrównawczego – związanego z niepełnosprawnością [Merdalski 2011; Cooper, Sheryl, Emanuel, Diana, Cripps, Jody 2012]. Przemiany w zakresie form wsparcia powinny nawiązywać do pedagogiki auxiliarniej (termin używany przez ks. J.B. Łacha, [2012, s. 59]), która ma „być pomocna (łac. *auxilium*) człowiekowi (...) w spełnianiu i urzeczywistnianiu wartości konstytuujących sens jego życia”.

Przemiany czy constans wokół języka migowego?

Omawiając realizację normalizacji życiowej osób głuchych i słabosłyszących musimy uwzględnić zagadnienie języka migowego, który od początków tworzenia się szkolnictwa dla dzieci głuchych był i jest jednym ze sposobów porozumiewania się głuchych między sobą i ze słyszącymi. Ponieważ dominującym – uznanym przez ogół społeczeństwa – sposobem porozumiewania się ludzi jest słowo-mowa, dlatego w teorii i praktyce surdopedagogiki język migowy nie zawsze był akceptowaną formą komunikacji. W konsekwencji nie uznawano języka migowego za alternatywny sposób porozumiewania się, wręcz traktowano go jako stygmat głuchych [Szczepankowski 1999]. Od lat 80. XX w., kiedy w Polsce ję-

zyk migowy został dopuszczony jako środek pomocniczy w nauczaniu głuchych (1985) oraz jako sposób komunikacji stosowany w ramach rehabilitacji indywidualnej (1996), zaobserwowano wyraźnie zmiany w podejściu do języka migowego jako problemu lingwistycznego [Szczepankowski 2008]. Zmiany te zaowocowały opracowaniami teoretycznymi i legislacyjnymi, a w efekcie zainteresowaniem się językiem migowym jako pełnoprawnym językiem naturalnym, w którym informacja jest przekazywana kanałem wzrokowo-ruchowym, innym niż głosowo-słuchowym [Krysiak 2012].

B. Szczepankowski [2008, s. 177–178] zauważa, że badania naukowe językoznawców nad językiem migowym zapoczątkowane w XX w. w USA „doprowadziły do zmiany postaw społecznych wobec niesłyszących i języka migowego”. Odwołując się do przemian w zakresie zainteresowania się językiem migowym jako problemem lingwistycznym przywołam rok 1997, w którym na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego M. Świdziński i M. Czajkowska-Kisil prowadzili konwersatorium poświęcone problemom komunikacji niesłyszących [Diehl 1998]. W tym samym roku z inicjatywy studentów został uruchomiony pierwszy w Polsce lektorat Polskiego Języka Migowego (PJM). Od tego czasu PJM jest wykładany na Uniwersytecie Warszawskim jako język obcy [tamże]. Dziesięć lat później (w roku akademickim 2008/2009) stworzono studia podyplomowe „Polski Język Migowy”. To zainteresowanie tematyką języka migowego zaowocowało pracami naukowymi – habilitacyjną (napisaną przez J. Perlina na UW), doktorskimi i magisterskimi [Szczepankowski 2008].

Zgodnie z rezolucją Parlamentu Europejskiego z 1988 r. zaczęto uchylać ustawy regulujące status języka migowego jako języka urzędowego. W Polsce obowiązuje ustawa o języku migowym i innych środkach wspierających komunikowanie się od 1 kwietnia 2012 r. (ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r.). Wprowadzenie aktu prawnego obliguje do uznawania języka migowego i jego odmian (polski język migowy – PJM, systemem językowo-migowym – SJM, systemem komunikacji osób głuchoniewidomych lub innymi środkami wspierającymi komunikowanie się) jako alternatywnych sposobów komunikacji, gwarantuje prawo do usług, świadczeń i finansowania kosztów szkolenia w zakresie języka migowego oraz popiera tożsamość językową społeczności osób głuchych.

Podsumowanie

Czy w świecie „płynnej nowoczesności” możemy określić jednoznaczne przemiany w edukacji i rehabilitacji osób głuchych oraz słabosłyszących, czy jest to ciągłość myśli teoretycznej, która tworzyła się w oparciu o praktykę. Umiejętne

określenie przemian lub niepowodzeń związanych z wychowaniem i wychowaniem dla przyszłości, zgodnie z zasadą wyrównywania szans osób niepełnosprawnych nie może być powieleniem teraźniejszości i przeszłości, ale musi być odnową wraz z twórczym wzbogaceniem [Bauman 2005, s. 144].

Główny obszar przemian w edukacji i rehabilitacji niesłyszących, związany z Konwencją ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych (ratyfikowaną przez rząd Rzeczypospolitej Polskiej w 2012 roku) dotyczy nie tylko aktów normatywnych, organizacyjnych, ale również przemian świadomości niepełnosprawności osób pełno- i niepełnosprawnych. Dalsze tworzenie przestrzeni społecznej otwartej dla wszystkich, włączającej i wyrównującej szanse i prawa każdego człowieka powinno uświadamiać osobom niepełnosprawnym, że osiągając równe prawa, powinny także posiadać obowiązki. Współczesny obszar przemian dotyczy więc oczekiwań względem osób niepełnosprawnych – jako pełnoprawnych członków społeczeństwa, którzy na równi z innymi powinni aktywnie i świadomie pełnić odpowiedzialność za podnoszenie jakości życia wszystkich ludzi.

Bibliografia

- Battmer R. D. (2009), *25 Jahre Cochlear-Implantat in Deutschland – eine Erfolgsgeschichte mit Perspektiven: Indikationserweiterung, Reliabilität der Systeme*, [w:] *Cochlear Implant heute*, red. A. Ernst, R.D. Battmer, I. Todt, Springer Medizin Verlag, Heidelberg
- Bauman Z. (2005), *Europa – niedokończona przygoda*, Wydawnictwo Literackie, Kraków
- Chrobak S. (2008), *W poszukiwaniu innego – nadzieja chrześcijańska nadzieją dla człowieka*, [w:] *Wobec „odmienności?”. Pedagogiczne konotacje*, red. M. Dycht, L. Marszałek, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa
- Cooper, Sheryl B., Emanuel, Diana C., Cripps, Jody H. (2012), *Deaf studies alumni perceptions of the academic program and off-campus internship*, „American Annals of the Deaf”, vol. 157, nr 4, s. 373–390
- Diehl P. (1998), *Język migowy na uniwersytecie. Rozmowa z profesorem Markiem Świdzińskim i Małgorzatą Czajkowską-Kisil*, „Nowy Świat Cisy”, nr 2, s. 8–11
- Dudek M. (2010), *Czy polskie uczelnie są przyjazne osobom nie(do)słyszającym?*, „Krakowski Semestralnik Studentów Niepełnosprawnych”, nr 1(5), s. 30
- Durlak E. (2012), *Krakowskie uczelnie dla studentów niepełnosprawnych*, „Krakowski Semestralnik Studentów Niepełnosprawnych”, nr 1(7), s. 4–5
- Geremek-Samsonowicz A., Kłonica L.K. i inni (2012), *Model postępowania diagnostyczno-terapeutycznego wobec niemowlęcia i jego rodziny przed operacją wszczepienia implantu ślimakowego*, „Nowa Audiofonologia”, t. 1, nr 1, s. 119–125
- Kentzner M. (2012), *Studia – bariera do pokonania*, Czasopismo „Słyszę”, nr 2, s. 24–26
- Krysiak A.P. (2012), *Języki migowe jako języki naturalne. Dane biolingwistyczne*, „Nowa Audiofonologia”, nr 1, s. 19–27
- Kuczyńska-Kwapisz J. (2009), *85 lat „Szkoły Specjalnej”*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, s. 9

- Kwiatkowski S.M. (2004), *Spoleczno-gospodarcze uwarunkowania rozwoju kształcenia zawodowego*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, red. T. Lewowicki, M.J. Szymański. Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków
- Łach J.B. (2012), *Nowe kierunki w ujmowaniu wychowania człowieka w XXI wieku. Od antropologii wychowania do pedagogiki auxyliarnej*, [w:] *Szkoła wobec wyzwań XXI wieku*, t. 1, red. K. Szmyd, E. Dolata, A. Śmiegińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów
- Leonhardt A. (2009), *Cochlea-Implantete für gehörlose Kinder gehörlose Eltern?*, [w:] *Cochlear Implant heute*, red. A. Ernst, R.D. Battmer, I. Todt, Springer Medizin Verlag, Heidelberg
- Merdalski J. (2011), *Co dalej ze studentem II*, „Krakowski Semestralnik Studentów Niepełnosprawnych”, nr 1(6), s. 6–8
- Mueller-Malesińska M. (2012), *Zapobieganie zaburzeniom słuchu u dzieci i młodzieży szkolnej*, „Słyszę”, nr 1(123), s. 4–8
- Nowak B. (2012), *Głusi nie mają głosu – refleksje pokonferencyjne*, „Krakowski Semestralnik Studentów Niepełnosprawnych”, nr 1(7), s. 16–17
- Orzeł K. (2010), *Czy polskie uczelnie są przyjazne osobom nie(do)słyszającym?*, „Krakowski Semestralnik Studentów Niepełnosprawnych”, nr 1(5), s. 29
- Rostkowska J., Wojewódzka B., Kobosko J., Geremek-Samsonowicz A., Skarżyński H. (2012), *Możliwości słuchowe dorosłych osób ogłuchłych zaopatrzonych w implant ślimakowy*, „Nowa Audiofonologia”, nr 1, s. 46–49
- Sak M. (2010), *Dyskryminacyjny charakter egzaminów zawodowych młodzieży niesłyszącej*, „Szkoła Specjalna”, nr 3, s. 216–220
- Seroczyńska M. (2013), *Edukacja dzieci z niepełnosprawnościami w ujęciu Konwencji o Prawach Osób z Niepełnosprawnościami*, „Szkoła Specjalna”, nr 2, s. 137–141
- Skarżyński H., Szuchnik J., Malesińska M. (2004), *Implanty ślimakowe – rehabilitacja*, Stowarzyszenie „Człowiek-Człowiekowi”, Warszawa
- Skarżyński H. (2012), *Nowe wyzwanie dla medycyny szkolnej – badania przesiewowe słuchu*, „Nowa Audiofonologia”, t. 1, nr 2, s. 9
- Sławińska M. (2010), *Czy polskie uczelnie są przyjazne osobom nie(do)słyszającym?*, „Krakowski Semestralnik Studentów Niepełnosprawnych”, nr 1(5), s. 29
- Sokołowska M. (1986), *Socjologia medycyny*, PZWL, Warszawa
- Suberlak A. (2010), *Czy polskie uczelnie są przyjazne osobom nie(do)słyszającym?*, „Krakowski Semestralnik Studentów Niepełnosprawnych”, nr 1(5), s. 30
- Szczepankowski B. (1999), *Niestyszący–głusi–głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, WSiP, Warszawa
- Szczepankowski B. (2008), *Język migowy i system językowo-migowy*, [w:] *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, red. J.J. Bleszyński, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Szczepankowski B. (2009), *Wspomaganie rozwoju dziecka niesłyszącego – audiofonologia pedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa
- Trociuk S. (red.) (2012), *Najważniejsze wyzwania po ratyfikacji przez Polskę Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych*, Agencja Reklamowo-Wydawnicza A. Grzegorzczak, Warszawa