

**KONFERENCJA NAUKOWA
„KULTURA GŁUCHYCH I JEJ ŚWIADECTWA”
180 LAT INSTYTUTU GŁUCHONIEMYCH W WARSZAWIE
Warszawa, 24-25 października 1997 roku**

Na świecie powszechnie używa się określenia „społeczność głuchych” (*deaf community*). Społeczności te zaczęły powstawać na świecie ponad 200 lat temu – wówczas, gdy pojawiły się pierwsze szkoły dla dzieci głuchych, miejsca, w których głuche dziecko dowiadywało się, że nie jest samo na świecie w swej inności, że jest ich więcej. Po raz pierwszy dzieci głuche mogły poczuć się razem w świecie, w którym dotychczas odczuwały, że są inne niż otoczenie. Dzień dzisiejszy może być traktowany jako 180 rocznica powstania także dla polskiej społeczności głuchych.

Nie wszystkie osoby z uszkodzonym słuchem tworzą społeczność. Czynią to głusi i głuchoniemi – ci, których poza odrzuceniem przez społeczeństwo łączy także wspólny język – język migowy. Jednakże w błędzie są ci, którzy uważają, że ta tożsamość środowiskowa została zbudowana wyłącznie na wspólnocie językowej. Jest jeszcze jedna wspólna cecha, łącząca niemal wszystkie osoby z uszkodzonym słuchem, także te, które nie znają języka migowego, cecha, o której niechętnie mówimy – brak życzliwości otoczenia, zwłaszcza obcego, dla osoby z uszkodzonym słuchem.

Głuchota w odczuciu społecznym jest czymś złym, odbieranym jako nieszczęście i cierpienie. Osoby niesłyszące są zatem traktowane jako chore i nieszczęśliwe, a brak słuchu jako coś, co trzeba leczyć i naprawiać, aby w konsekwencji stali się „tacy sami”, jak reszta społeczeństwa. Jeśli te próby nie są skuteczne – naukowiec,

lekarz czy pedagog kończy swe zainteresowanie i stwierdza, że nie udało się uczynić z dziecka głuchego – dziecka mówiącego i pseudosłyszącego i oto wejdzie ono w to okropne, jego zdaniem, „getto głuchych”, nie biorąc pod uwagę racjonalnej oceny – gdzie owo niesłyszące dziecko tak naprawdę czuje się szczęśliwe: czy w otoczeniu, którego ono nie rozumie i które nie rozumie jego, czy też w otoczeniu „takich samych”, gdzie funkcjonuje społecznie na równych prawach.

Czym bowiem jest *tożsamość* – świadomość własnego „ja”? Według wielu autorów kształtowanie tożsamości własnej i społecznej człowieka to jedno z głównych zadań oświaty i wychowania. Na proces kształtowania tożsamości znaczący wpływ ma otoczenie, interakcje z innymi osobami. *Musimy być jak inni, żeby móc być sobą* – powiedział kiedyś amerykański filozof i psycholog społeczny George Herbert Mead. Nauczyć się tego można jednak tylko przez kontakt z innymi osobami, najpierw najbliższymi, w rodzinie, w dalszym etapie – w środowisku szkolnym. Odgrywanie ról społecznych i związane z tym obserwowanie oraz analizowanie reakcji własnych i otoczenia sprzyjają kształtowaniu własnego „ja” na tle grupy społecznej. To właśnie ta tożsamość społeczna jest cechą człowieka. Jednostka nie chce różnić się od innych, szuka podobieństw, cech wspólnych z otoczeniem. Niesłyszącemu dziecku jest niezwykle trudno utożsamiać się z otoczeniem posługującym się innym, niezrozumiałym dla niego językiem. Widząc akty komunikacyjne słyszącego otoczenia, w których nie może brać udziału, niezwykle silnie odczuwa swoją inność i samotność. Dopiero w otoczeniu innych dzieci głuchych zaczyna normalnie funkcjonować społecznie. Wystarczy pobieżna nawet obserwacja, by zauważyć, że poziom integracji wewnątrz klasy – dzieci głuchych w szkole dla dzieci głuchych i dzieci słyszących w szkole dla dzieci słyszących jest podobny i stwarza identyczne warunki kształtowania tożsamości, z tym, że w przypadku dzieci głuchych jest to tożsamość wewnątrzśrodowiskowa i osoby słyszące, jeśli nie mają z dziećmi dobrego kontaktu komunikacyjnego, pozostają zazwyczaj poza tym środowiskiem.

Problem tworzenia się i funkcjonowania społeczności głuchych jest problemem występującym we wszystkich krajach na świecie. Wszędzie tam, gdzie takie społeczności istnieją, utrzymują one w swoim środowisku kontakty towarzyskie, zawierają związki małżeńskie i działaniami tymi kierują całkiem racjonalne i naturalne przyczyny. To próby wyrwania dziecka głuchego z jego naturalnego środowiska prowadzą albo do opóźnień w rozwoju społecznym, bo dziecko później i gorzej przygotowane trafia do swej naturalnej społeczności, albo, w krańcowym przypadku, do zaburzeń tożsamości, gdy dorosły niesłyszący człowiek nie ma własnego świata i żyje praktycznie w izolacji, nie rozumiany i nie akceptowany przez swe słyszące otoczenie.

Od ponad 200 lat, a nawet dawniej, interesowali się naukowcy, filozofowie, nauczyciele. U podstaw tego zainteresowania leżała najczęściej więź rodzinna, czasem filantropia. Ci, którymi kierowały takie motywy, najczęściej byli życzliwi dla głuchych, im zawdzięczamy pierwsze próby kształcenia indywidualne-

go, powstanie pierwszych szkół. Jednakże nawet w tych niemal współczesnych już czasach obok działań pozytywnych nie brak było głoszenia przez autorytety innych, negatywnych poglądów. Oto np. niemiecki filozof, profesor uniwersytetu w Królewcu w końcu XVIII w., Immanuel Kant stwierdza w dziele *Antropologia*, że głuchy nie może myśleć abstrakcyjnie, kilkadziesiąt lat później, w połowie XIX w., inny niemiecki filozof – Artur Schopenhauer przypisuje głuchemu tyle inteligencji co słoniowi, a jeszcze później angielski biolog Thomas Huxley stwierdza, że głuchy rozwijając się wyłącznie wśród głuchych osiągnąłby poziom intelektualny orangutana czy szympansa. I choć trudno dziś ocenić, czy sformułowania te wynikały wyłącznie z niewiedzy, czy również z braku życzliwości, żadna z tych przyczyn nie powinna upoważniać do formułowania arbitralnych stwierdzeń, które wprowadzie kompromitują ich głosicieli w oczach specjalistów, lecz mogą zwiść naiwnych i nieświadomych.

Problem ten nie ma wyłącznie aspektu historycznego, i dziś bowiem, chociaż wielu badaczy zajmuje się problematyką niesłyszących, jednak tylko niewielkim się to udaje w sposób rzetelny. Podejmowanie badań społeczności, której odmienności językowej się nie docenia, a języka się nie zna, z konieczności implikuje powierzchowność takich badań, zwłaszcza psychologicznych. Pisze o tym Harlan Lane, w Polsce zwraca na to uwagę Tadeusz Gałkowski. Jak można dotrzeć do człowieka, do jego wnętrza, nie mogąc się z nim swobodnie porozumiewać? Jak można twierdzić, że do takich badań nie jest potrzebna znajomość języka migowego? Co powiedzieliby np. Anglicy, gdyby przyjechał do nich ktoś robić badania psychologii Anglika bez znajomości języka angielskiego? Można oczywiście oceniać smak pomarańczy na podstawie skórki, jednakże powierzchowność takiego podejścia musi zaważyć na rzetelności wniosków. Badania naukowe w tym środowisku są oczywiście potrzebne i cieszy fakt, że w kilku ośrodkach akademickich zaczynają je prowadzić osoby kompetentne, dla których problem głuchoty nie jest tylko ciekawostką przyrodniczą, lecz żyją problemami tego środowiska na co dzień.

Nie ma nieszczęścia, jeśli półprawdy, mity czy wręcz nieprawdę o niesłyszących formułuje ktoś, kto ma prawo nie wiedzieć. Gorzej jest jednak, gdy sformułowania krzywdzące społeczność głuchych, tworzące ich nieprawdziwy wizerunek, padają z katedr uniwersyteckich jako wiedza przekazywana kolejnym pokoleniom ludzi, którzy mają w przyszłości pracować zawodowo w środowisku niesłyszących. Tak dzieje się w niektórych krajach, tak też dzieje się czasem i u nas. Czytam pilnie wszystkie prace na temat niesłyszących publikowane w Polsce. Są wśród tych publikacji prace rzetelne, są niestety i takie, które zawierają nieprawdę, niedomówienia, fałszywie wyciągane wnioski. Nie tak dawno byłem świadkiem publicznej wypowiedzi pewnej osoby z tytułem profesorskim na temat języka migowego – że nie jest to język, ponieważ nie ma nawet przymiotników. W jednej z ostatnio wydanych prac naukowych znalazło się stwierdzenie, wyprowadzone z błędnie zinterpretowanych danych statystycznych,

że obecnie w Polsce ok. 50% dzieci głuchych uczy się w szkołach masowych i oto mamy integrację. Oba te stwierdzenia są w sposób oczywisty nieprawdziwe, ale istota problemu polega na czymś innym – na odpowiedzialności za słowo, na ferowaniu wyroków bez wystarczającej znajomości tematu. Na tym właśnie polega użyta w tytule książki Harlana Lane'a „deprecjacja społeczności głuchych”. Na tym polega także brak zrozumienia i tolerancji dla odmienności wynikającej z innego języka, brak szacunku i zaniżona ocena ludzi, którzy tylko tym językiem mogą się porozumiewać. Można to traktować jako naruszanie dóbr osobistych 50 tys. osób niesłyszących w naszym kraju, dla których język migowy jest ich pierwszym językiem i często nie są w stanie bronić się przeciw kłamliwym opiniom na ich temat, nie mając odpowiedniego zaplecza naukowego we własnej społeczności. Bardzo wiele na ten temat pisze Harlan Lane w książce *Maska dobroczynności*, która mogłaby wielu osobom pomóc zrozumieć rzeczywiste problemy społeczności głuchych.

Język migowy, jak każdy język, jest także nośnikiem treści kulturowych, które obecnie najczęściej dostrzegamy w niektórych filmach amerykańskich. Tam bowiem, w USA, najwcześniej podjęte zostały badania nad językiem migowym, tam najwcześniej uznany został on jako pełnoprawny środek komunikacji, a w konsekwencji jako tworzywo kulturotwórcze. Zaczęło się od sztuki teatralnej *Dzieci mniejszego Boga*, z której potem powstał film *Dzieci gorszego Boga*. Kiedy Marlee Matlin, amerykańska niesłysząca aktorka, za rolę w tym filmie otrzymała Oscara – język migowy zaczął być wykorzystywany jako tworzywo kulturotwórcze nie tylko w teatrach migowych, lecz również w filmach. W ostatnich latach kilka tych filmów trafiło także na polskie ekrany kinowe i telewizyjne. Wymienić wśród nich można takie filmy jak *Zrozumieć ciszę*, *Raz w życiu*, *Lato z małpą* i kilka innych.

Sama sztuka *Dzieci mniejszego Boga* w wersji teatralnej rzadko pojawia się na scenach, wymaga bowiem od kilku aktorów znajomości języka migowego. Tym większe znaczenie ma fakt, że została ona wystawiona w Polsce, w warszawskim teatrze Ateneum w sezonie 1991/92, a następnie wznowiona w 1996 r. Główne role w polskiej inscenizacji grali Maria Ciunelis, która znakomicie wcieliła się w rolę niesłyszącej dziewczyny, oraz Krzysztof Kolberger w roli nauczyciela niesłyszących. Ostatnim wydarzeniem tego rodzaju w Polsce był występ Międzynarodowego Teatru Wizualnego z Francji, który w marcu 1997 r. zaprezentował w Warszawie i Krakowie *Antygonę* Sofoklesa w języku migowym. Tytułową rolę w tej sztuce odtworzyła utalentowana młoda niesłysząca aktorka francuska Emmanuelle Laborit.

Kilka lat temu, kiedy Telewizja Polska emitowała serial dla dzieci *Smurfy* – jeden z odcinków tego serialu poświęcony był dziewczynce, która nie mówiła, lecz migała. Ten amerykański film stał się inspiracją dla polskich twórców telewizyjnych. W Warszawie Maria Ciunelis zrealizowała w 1993 r. piękną bajkę *Killevippen*, w której niesłysząca dziewczynka zaprzyjaźniła się z miga-

jącym krasnoludkiem i dzięki tej przyjaźni zyskała również uznanie i przyjaźń swego słyszącego otoczenia. Rolę krasnoludka odtworzyła sama Maria Ciunelis. W Szczecinie Ewa Juchniewicz i Marta Boruń zrealizowały w latach 1994-1995 cykl bajek, w których występowały niesłyszące dzieci i odtwarzały teksty bajek w języku migowym. Bajki te, pod wspólnym tytułem *Bajki nie tylko dla dzieci głuchych*, były emitowane w telewizji ogólnopolskiej w poniedziałki na dobranoc. W tym samym okresie powstały cykle krótkich filmów dydaktycznych – *Nauka języka migowego* i *Spotkania z językiem migowym*, zrealizowane w Szczecinie przez Ewę Juchniewicz. Było to ponad sto 5-minutowych filmów prezentujących język migowy w rozrywkowej, ale i kształcącej formie. W *Spotkaniach z językiem migowym* występowała młodzież z Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Głuchych w Warszawie. Odcinki te były emitowane w Telewizji Polskiej w latach 1994-1996. Aktualnie Telewizja Polska prezentuje w niedzielę wieczorem w programie II serial telewizyjny *Dlaczego to my*, zrealizowany przez Ewę Juchniewicz, w którym role aktorskie z udziałem języka migowego kreuje również niesłysząca młodzież – uczniowie, a obecnie już absolwenci liceum zawodowego dla głuchych w Warszawie.

W ostatnich latach w dostrzegalny sposób podnosi się poziom kształcenia dzieci niesłyszących kształconych w szkołach dla nich przeznaczonych, szczególnie na poziomie ponadpodstawowym. Można to, jak sądzę, wiązać z coraz powszechniejszym wykorzystywaniem znaków języka migowego w dydaktyce w postaci metody oralno-migowej. Coraz więcej absolwentów szkół średnich dla niesłyszących odbiera przygotowanie merytoryczne na takim poziomie, że jest w stanie podejmować studia wyższe w warunkach integracyjnych. Przykładowo w ciągu ostatnich kilku lat 17 absolwentów liceum zawodowego dla głuchych w Warszawie podjęło wyższe studia, 8 z nich już je ukończyło i pracuje zawodowo. Bardzo interesujący jest wybór zawodu i perspektyw życiowych absolwentów – wszyscy wybrali zawód nauczyciela dzieci głuchych, a więc przyszłość zawodową związaną ze środowiskiem niesłyszących i z chęcią wpływu na jego kształtowanie. Jak dotąd – żaden z absolwentów warszawskiego liceum nie zdecydował się na studia psychologiczne, co pozwoliłoby w przyszłości na podejmowanie badań w środowisku niesłyszących nie obciążonych problemami komunikacyjnymi. Czy jednak te dotychczasowe wybory przyszłości zawodowej nie są symptomatyczne i nie wskazują na silną tożsamość środowiska tej młodzieży mimo faktu, że jest ona dwujęzyczna i mogłaby wybrać inaczej?

Wiele dzieci głuchych, głównie w wyniku presji rodziców, jest kierowanych do szkół masowych. Sprzyja temu prowadzona od lat przez Polski Związek Głuchych rehabilitacja w poradniach dla dzieci niesłyszących. Według danych Związku jest tych dzieci kilkaset, chociaż liczba ta wydaje się zawyżona ze względu na to, że niektóre z nich to dzieci słabo słyszące, podawane do statystyki jako głuche. Moje rozważania nie dotyczą jednak dzieci słabo słyszą-

cych, które po pierwsze – nie identyfikują się ze społecznością głuchych, a same, jako słabo słyszące, takiej społeczności nie tworzą, po drugie – w ponad 90% kształcą się w masowych szkołach, co jest zjawiskiem pozytywnym. Powstaje jednak problem – czy wobec tak silnej tożsamości środowiskowej niesłyszących istnieje szansa na wychowanie integracyjne niesłyszącego dziecka połączone z nauką w szkole masowej, które w konsekwencji zapewniłoby mu godne i szczęśliwe życie w przyszłości? Doświadczenia zagraniczne wskazują na pozytywne efekty, zwłaszcza tam, gdzie otoczenie niesłyszącego dziecka – nauczyciele, koledzy z klasy – poszukuje środków komunikacji dostępnych dla obu stron. W szczególności dziecko z głębokim uszkodzeniem słuchu ma szansę na równoprawne funkcjonowanie w klasie integracyjnej, w której wszystkie słyszące dzieci uczą się języka migowego, a po ukończeniu szkoły absolwent może funkcjonować w środowisku, które sam sobie wybierze – słyszących lub głuchych. Prezentowała nam to także telewizja edukacyjna w belgijskim filmie *Integracja*, emitowanym w 1995 r. w ramach cyklu filmowego *Edukacja ludzi niepełnosprawnych – Szkoły w Europie*, przygotowanego wspólnie z Ministerstwem Edukacji Narodowej. Doświadczenia polskie jednak rzadko są pozytywne, szczególnie w aspekcie pełnienia ról społecznych przez dziecko głuche w klasie wśród dzieci słyszących. Często nazywamy udaną taką pseudointegrację, w ramach której głuche dziecko jest ledwie tolerowane w klasie i promowane z litości przez kolejne lata, a jego wiedza i kompetencja językowa jest mniejsza niż w szkole dla niesłyszących. Takie doświadczenia zebrali niektórzy moi magistranci, badający sytuację dzieci głuchych „kształconych integracyjnie” w masowych szkołach podstawowych, podobne mają poloniści z naszego liceum dla niesłyszących, współpracujący sporadycznie z masowymi liceami, w których trafiają się niesłyszący maturzyści, prezentujący, jak dotychczas, niższy poziom kompetencji językowej i wiedzy ogólnej od maturzystów z liceum dla niesłyszących. O takich to przypadkach pisze jako o „integracji dzikiej” Danielle Bouvet, o podobnej, również nie przygotowanej, a w konsekwencji nieproduktywnej integracji pisze Harlan Lane, przyrównując ją w efektach do integracji pomiędzy psem i jego pchłami. Takie dzieci, których szkoły masowe nie chcą dłużej trzymać, często dopiero w kl. IV, V czy VI trafiają do szkół dla niesłyszących, znajdując się w fatalnym stanie psychicznym. Ich rehabilitacja społeczna trwa często kilka lat, zanim odnajdą radość życia wśród swoich. Te nieudane przypadki mogą mieć źródło w wadliwej diagnozie, ale najczęściej mają je w niewystarczającym przygotowaniu i nieodpowiednim podejściu otoczenia w szkole masowej, tak uczniów jak i nauczycieli. Wniosek ogólny jest następujący – jeśli dziecko głuche będzie wychowywane dwujęzycznie i dwukulturowo, a wraz z nim na podobnych zasadach jego słyszące otoczenie, podejmowane próby kształcenia integracyjnego mogą okazać się skuteczne, jednak z zachowaniem tożsamości niesłyszącego dziecka ze środowiskiem, w którym najprawdopodobniej będzie żyć w przyszłości.

Naszym celem powinno być wychowanie dwujęzyczne. Każdemu niesłyszącemu absolwentowi szkoły powinno się zapewnić dobrą znajomość języka ojczystego – jeśli nie będzie to możliwe w mowie, to przynajmniej w piśmie. Wczesna diagnoza możliwości opanowania mowy dźwiękowej i odczytywania z ust powinna wskazywać na dobór metod pracy, jednak z uwzględnieniem skutecznych środków komunikacji. W konkretnych przypadkach może to być np. metoda oralna wsparta fonogestami, w innych metoda oralno-migowa, w innych klasyczna metoda migowa. Wymaga to rzetelnej i wnikliwej diagnozy, ale także wszechstronnego i rzetelnego przygotowania nauczycieli surdopedagogów już na etapie kształcenia na wyższej uczelni. Jak dotychczas jednak kształcenie kadr surdopedagogicznych jest prowadzone pod kątem nieefektywnej metody oralnej, a przygotowanie w zakresie innych metod świadomości swych braków nauczyciele muszą zdobywać na kursach, często płatnych.

Społeczeństwo uniwersalne, do jakiego aspirujemy, ma obowiązek akceptować wszystkich swych członków i wychodzić naprzeciw ich potrzebom, nie zaś kształtować wszystkich na własny obraz, narażając ich często na krzywdy i upokorzenia. Takie podejście prezentowane jest również w dokumentach międzynarodowych, w tym także w podstawowym dokumencie – Rezolucji nr 48/96 Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych z 20 XII 1993 r., znanej pod nazwą *Standardowe zasady wyrównywania szans osób niepełnosprawnych*. Dokument ten zwraca uwagę na potrzebę wykorzystywania języka migowego w edukacji dzieci niesłyszących oraz nauczanie ukierunkowane na kontekst kulturowy, co ma zaowocować wyrobieniem u osób niesłyszących sprawności w porozumiewaniu się i zwiększeniem ich niezależności. Można o tym przeczytać niemal w każdej pozycji współczesnej surdopedagogiki, gdzie publikowane są wyniki prowadzonych na świecie badań, przy czym niektóre z tych książek są już dostępne także w języku polskim. Dziecko głuche ma szansę stać się w przyszłości podmiotem dwujęzycznym i dwukulturowym, zdolnym do posługiwania się różnymi językami, językiem ojczystym i językiem migowym, zależnie od sytuacji komunikacyjnej, w jakiej w danym momencie będzie się znajdować. Warunkiem tego jest zapewnienie mu przyswojenia sobie obu tych języków. Wówczas, jak pisze Danielle Bouvet, „skoordynowana i świadoma dwujęzyczność pozwala osobie głuchej dotrzeć do swej tożsamości i do kultury każdego z dwóch światów, do których należy”. Nie musimy bowiem wszyscy być „tacy sami”. Odmienność, szczególnie ta, która jest trudno dostępna, może także fascynować.

Bogdan Szczepankowski
Polski Związek Głuchych, Warszawa