



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

DK
Dobre Kadry
Centrum badawczo-szkoleniowe Sp. z o.o.

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego
Nr projektu: WND-POKL.06.02.00-02-109/11

Nisze w zakresie motywacji do podejmowania działań ukierunkowanych na aktywizację osób Głuchych

Autorzy:

Ewelina Moroń
Justyna Kowal

**SPRÓBUJMY SIĘ
ZROZUMIEĆ**



Człowiek – najlepsza inwestycja

Dobre Kadry. Centrum badawczo-szkoleniowe Sp. z o.o.
Biuro Projektu:
ul. Jęczmienna 10/1, 53-507 Wrocław
tel. 71 343 77 74, fax 71 343 77 72
e-mail: info@dobrekadry.pl, www.dobrekadry.pl

Spis treści

Wstęp.....	4
I Nisze w zakresie działań aktywizacyjnych osób głuchych – przyczyny.....	5
1. Zasiłki, renty i inne świadczenia	5
2. Specyfika niepełnosprawności.....	7
3. Ustawa o języku migowym i innych środkach porozumiewania się	9
4. Bariera komunikacyjna	10
5. Stereotyp głuchego	11
6. Niskie kompetencje językowe niesłyszących	15
7. Ideologia oralności.....	19
II Nisze w zakresie działań aktywizacyjnych osób głuchych – postulowane działania	21
1. Status polskiego języka migowego (PJM)	21
2. Lektorat PJM.....	23
3. Model nauczania dwujęzycznego	25
4. Działania w obrębie systemu szkolnictwa wyższego.....	27
5. Komunikacja międzykulturowa	31
6. Life Skills.....	32
III Przykłady działań aktywizujących	36
1. Projekt „Wolontariat-włącz się!” – inspiracja w opracowywaniu programów aktywizacji zawodowej i społecznej	36
2. Projekt „4 kroki – wsparcie Osób Niesłyszących na Rynku Pracy II” jako przykład różnorodnych działań aktywizujących.....	37
3. Programy Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych	38
Podsumowanie	41

Słowa kluczowe: Głuchy/a; głuchy/a; niesłyszący/a; PJM; SJM

- **Głuchy/a** - osoba obdarzona lub walcząca o odrębną tożsamość kulturowo-społeczną. Jest to człowiek świadomy własnej inności, języka (PJM-u) i kultury. Brak słuchu oznacza dlań szansę do przestrzennego postrzegania rzeczywistości, do symultanicznego, złożonego wyrażania swych uczuć, myśli dzięki ruchom rąk oraz do stworzenia własnej kultury;
- **głuchy/a** (in. **niesłyszący/a**) – mała litera wskazuje na osoby, które posiadają słuch uszkodzony w stopniu znacznym i głębokim (>70dB wg klasyfikacji Międzynarodowego Biura Audiofonologii [BIAP]). Jest to wyrażenie uwzględniające głównie medyczny aspekt głuchoty pojmowanej jako niepełnosprawność.
- **PJM** – polski język migowy, nazywany też naturalnym językiem migowym; autonomiczny język oparty na modalności wizualno-gestowej, posiadający własny system gramatyczny oraz leksykalny. Podstawowy wyznacznik kultury i tożsamości Głuchych.
- **SJM** – system językowo-migowy, nazywany też językiem miganym; sztucznie utworzony subkod języka polskiego, mylnie utożsamiany w Polsce z językiem migowym, składający się z ubogiego leksykonu (ok. 5 000 znaków) nałożonego na linearną gramatykę języka polskiego.

Wstęp

Celem poniższego raportu jest wskazanie na najważniejsze innowacyjne działania z zakresu aktywizacji społecznej, zawodowej oraz edukacyjnej osób niesłyszących. Wdrożenie zaproponowanych rozwiązań przyczyni się do zerwania z negatywnym obrazem osoby głuchej jako niezaradnej życiowo i ograniczonej poznawczo jednostki. Poprawi także znacząco sytuację niesłyszących na rynku pracy oraz obniży odsetek bezrobocia w tej grupie społecznej.

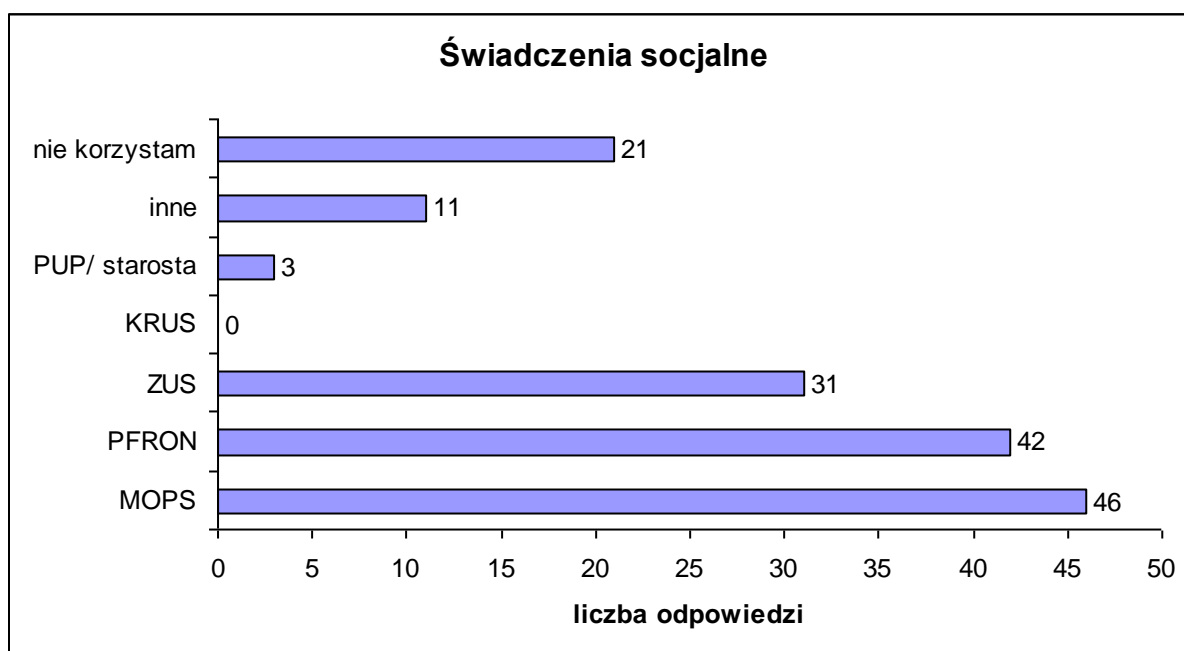
Raport składa się z trzech części – w pierwszej zostały omówione wybrane przyczyny wytworzenia się nisz z zakresu aktywizacji niesłyszących oraz systemowe rozwiązania wprowadzane przez *Ustawę o języku migowym i innych środkach porozumiewania się*. Szczegółowo pokazano także stereotyp *głuchego*. Druga część raportu składa się z sześciu postulowanych rozwiązań aktywizujących, w których szczególny nacisk położono na sferę edukacji: kształcenie językowe (nauczanie języka polskiego jako obcego oraz włączenie polskiego języka migowego do podstawy programowej kształcenia dzieci głuchych), działania na poziomie szkolnictwa wyższego (przygotowanie tłumaczy PJM-u) oraz programów rozwoju *life skills*. Trzecia część raportu poświęcona jest trzem wybranym programom aktywizującym osoby niepełnosprawne: *Wolontariat-włącz się!*, *4 kroki* oraz projektom z ramienia Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych.

I Nisze w zakresie działań aktywizacyjnych osób głuchych – przyczyny

Poniżej przedstawiono najważniejsze przyczyny powstania nisz z zakresu aktywizacji osób głuchych – ważne jest zaznaczenie, że zestawienie ma charakter opisowy, a nie wartościujący.

1. Zasiłki, renty i inne świadczenia

Choć system świadczeń socjalnych dla osób niepełnosprawnych jest w Polsce rozbudowany, nie stanowi znaczącego czynnika hamującego aktywność życiową niesłyszących: aż 21 z 109 uczestników ankiety przeprowadzanej w ramach projektu *Spróbujmy się zrozumieć. Niesłyszący specjaliści na rynku pracy* nie pobiera żadnych świadczeń z tytułu dysfunkcji słuchowej. Większość ankietowanych zwracała uwagę na niewielką wysokość świadczeń oraz deklarowała chęć zaniechania poboru świadczeń w zamian za możliwość podjęcia stałej pracy. Poniższy wykres przedstawia główne źródła finansowania świadczeń socjalnych, które pobierają respondenci (wyniki nie sumują się do 109, ponieważ możliwe było wskazanie kilku odpowiedzi).



Wykres nr 1 Źródła pobieranych świadczeń socjalnych (n=109)

Udzielanie świadczeń socjalnych to postępowanie wtórne oraz doraźne, nierozwiązujące problemu bierności danej grupy społecznej. Proponowane

świadczenia mają wspomóc zaspokojenie podstawowych potrzeb bytowych, jednak nie zawsze sprzyjają działaniom aktywizującym.

W zależności od źródła finansowania dostępne są następujące rodzaje pomocy finansowej:

Instytucja	MOPS	PCPR	ZUS	KRUS
Rodzaj pomocy finansowej	zasiłek stały	dodatek z tytułu kształcenia i rehabilitacji dziecka	renta socjalna	jednorazowe odszkodowania z tytułu stałego lub długotrwałego uszczerbku na zdrowiu albo śmierci wskutek wypadku przy pracy rolniczej lub rolniczej choroby zawodowej
	zasiłek okresowy	dodatek z tytułu rozpoczęcia roku szkolnego	renta inwalidzka	zasiłek chorobowy
	zasiłek celowy	dodatek z tytułu samodzielnego wychowywania dziecka	zasiłek chorobowy	zasiłek macierzyński
	zasiłek i pożyczka na ekonomiczne usamodzielnienie	dodatek z tytułu urodzenia dziecka	zasiłek macierzyński	renta rolnicza szkoleniowa
		dodatek z tytułu wychowywania dziecka w rodzinie wielodzietnej	zasiłek opiekuńczy	renta rolnicza z tytułu niezdolności do pracy
		zasiłek rodzinny	świadczenie rehabilitacyjne	renta rodzinna
			zasiłek wyrównawczy	
			zasiłek pogrzebowy	renta z ubezpieczenia społecznego rolników indywidualnych i członków ich rodzin
Źródło	http://www.mops.wroclaw.pl/Swiadczenia-pienizne-p55.php	http://www.pcpr.info/swiadczenia_rodzinne	http://zus.pl/default.asp?p=4&id=428	http://www.krus.gov.pl/zadania-krus/swiadczenia/

Tabela 1 Zestawienie najważniejszych zasiłków, rent i innych świadczeń finansowych, źródło: zestawienie własne

1.2. PFRON

Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON) to organ administracji państwowej, którego głównym celem jest wspieranie rehabilitacji oraz zatrudnienia osób z niepełnosprawnością. Fundusz został powołany na podstawie

Ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych z dnia 27 sierpnia 1997 roku. Zasilany jest przez obowiązkowe comiesięczne wpłaty pracodawców, zatrudniających co najmniej 25 osób, w tym poniżej 6 % (lub 2 % w przypadku placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz szkół) niepełnosprawnych. Po przekroczeniu właściwego procentowego progu zatrudnienia osób z niepełnosprawnością dany pracodawca jest zwolniony z wyżej wspomnianej składki. Tak pozyskane środki są przeznaczone m.in. na:

- „rekompensatę pracodawcom chronionego i otwartego rynku pracy podwyższonych kosztów związanych z zatrudnianiem osób niepełnosprawnych (dofinansowanie do wynagrodzeń),
- refundację pracodawcom kosztów przystosowania, adaptacji i wyposażenia miejsc pracy osób niepełnosprawnych,
- dofinansowanie tworzenia i funkcjonowania warsztatów terapii zajęciowej oraz zakładów aktywności zawodowej,
- zlecenie organizacjom pozarządowym i fundacjom realizacji zadań z zakresu rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych,
- współfinansowanie projektów systemowych realizowanych ze środków pomocowych Unii Europejskiej”¹,
- wspieranie indywidualnych osób niepełnosprawnych w ramach: udzielania dotacji na rozpoczęcie działalności gospodarczej lub rolniczej, refundację składek na ubezpieczenia społeczne i zdrowotne, dofinansowanie działań mających na celu likwidację barier komunikacyjnych, architektonicznych, zakup sprzętu rehabilitacyjnego.

W ramach PFRON uruchamiane są czasowe programy dedykowane poszczególnym grupom osób niepełnosprawnych.

Statut PFRON-u stwarza możliwość finansowania innowacyjnych programów aktywizujących, a nie tylko doraźnych działań niwelujących skutki niepełnosprawności.

2. Specyfika niepełnosprawności

Głuchota z medycznego punktu widzenia jest zaburzeniem słyszenia, niepełnosprawnością spowodowaną czynnikami zewnętrznymi lub wewnętrznymi, która wymaga leczenia i rehabilitacji. Konsekwencje głuchoty w kontekście

¹ <http://www.pfron.org.pl/porta1/pl/1/1/PFRON.html>, data dostępu: 8.05.2012

funkcjonowania w słyszącym społeczeństwie wpisują się we wszystkie 3 koncepcje niepełnosprawności opracowane przez Światową Organizację Zdrowia²:

- niesprawności związanej z nieprawidłowością w budowie lub/ i funkcjonowaniu organizmu pod względem fizjologicznym,

- niepełnosprawności, czyli ograniczeń bądź niemożność (wynikające z niesprawności) prowadzenia aktywnego życia w sposób lub zakresie uznawanym za typowe dla człowieka,

- ograniczeniom w pełnieniu ról społecznych – uniemożliwiającym pełną realizację roli społecznej odpowiadającej wiekowi, płci oraz zgodnej ze społecznymi i kulturowymi uwarunkowaniami.

Specyfika niepełnosprawności związanej z ubytkiem słuchu polega jednak nie na aspekcie ruchowym, intelektualnym czy sensorycznym, ale przede wszystkim na aspekcie komunikacyjnym: głusi to jedyna grupa uznawana za niepełnosprawnych, która wykształciła w sobie poczucie własnej kultury, tożsamości, języka, a nawet poczucia dumy z faktu bycia niesłyszącym (zjawiska DEAF PRIDE i DEAF POWER).

Na całym świecie głusi stanowią enklawę wśród słyszących. Pociąga to za sobą szereg konsekwencji – jako mniejszość kulturowa muszą wyodrębnić czynniki kształtujące własną tożsamość. Jest to tym trudniejsze, iż świat słyszących stawia wymagania, które fizjologicznie są nie do spełnienia:

- biegłej komunikacji werbalnej,
- znajomości polskiego języka fonicznego w mowie i piśmie,
- całkowitej rewalidacji, której celem jest wyrównanie poziomu fonicznej percepcji na równi ze słyszącymi.

Wobec tak wygórowanego poziomu umiejętności głusi wytworzyli własne, odcinające od oralnej społeczności, wyznaczniki³:

- znajomość PJM-u,
- znajomość mentalności i kultury środowiska,
- bezwarunkowa akceptacja osób migających powiększona o poczucie dumy z bycia głuchym.

Z powodu dominacji medyczno-surdopedagogicznego dyskursu w społeczeństwie słyszących, określającego głuchych jako niepełnosprawnych, nie-słyszących (!);

² <http://www.unic.un.org.pl/niepelnosprawnosc/definicja.php>, data dostępu: 6.05.2012

³ Poniższe wyznaczniki przytaczam za: A. Kołodziejczak, *Pomiędzy dwoma światami – problem tożsamości społecznej wybranej grupy niesłyszących*, [w:] *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, red. E. Woźnicka, wyd.PZG, Łódź 2007, s. 27.

poczucia własnej odrębności nadanej sobie przez głuchych oraz uczucia odrzucenia wzmacnianego kompleksem niższości w społeczności niesłyszącej wykształcił się mechanizm budowania względnie hermetycznej enklawy kulturowej, w której członkowie „świata cisy” czują się bezpiecznie. Gorycz ujawniająca się w wypowiedziach niesłyszących na ten temat ⁴ zazwyczaj motywowana była dramatycznymi utrudnieniami komunikacyjnymi dyskryminującymi głuchych jako obywateli Rzeczypospolitej Polskiej – brak tłumaczy w urzędach i placówkach użyteczności publicznej, brak napisów w telegazecie dostosowanych dla niesłyszących (uwzględniających m.in. dźwięki spoza kadru oraz znaczące dla fabuły odgłosy), stopniowe redukcje transkrypcji wiadomości oraz seriali w telegazecie, brak nauczania dwujęzycznego, uwzględniającego zdolności percepcyjno-poznawcze niesłyszących, kultywowanie stereotypu, że głuchy jest głupi i agresywny.

3. Ustawa o języku migowym i innych środkach porozumiewania się

Ustawa o języku migowym i innych środkach komunikowania się z dnia 19 sierpnia 2011 roku obowiązuje od 1.04.2012. Dotyczy osób, które w sposób trwały lub okresowy doświadczają problemów w komunikowaniu się, członków ich rodzin, tłumaczy oraz osób występujących w charakterze tłumacza, a także pracowników organów administracji publicznej, placówek leczniczych, policji, jednostek staży pożarnej oraz innych podmiotów użyteczności publicznej zobowiązanych do działalności opartej na swobodnym dostępie do komunikacji. Ustawa wskazuje ponadto na szeroki wachlarz środków wspierających komunikowanie się poprzez:

- e-mail,
- usługę sms/ mms,
- komunikatory internetowe,
- strony internetowe spełniające standardy dostępności osób niepełnosprawnych,
- tłumacza lub osoby przybranej, występującej w charakterze tłumacza.

Podstawową wadą ustawy jest ogólne zdefiniowanie poszczególnych sposobów manualnej komunikacji (PJM i SJM) oraz wskazanie SJM-u jako podstawowego środka komunikowania się osób uprawnionych. Akt prawny nie przewiduje także weryfikacji poziomu umiejętności językowych poszczególnych tłumaczy (co jest istotne w zwłaszcza w przypadku zatrudnionych tłumaczy polskiego języka migowego). Należy również ostrożnie podchodzić do wymienionych w art. 11

⁴ Np. na portalach społeczności głuchych: www.alldeaf.pl oraz www.deaf.pl

świadczeń usług tłumacza „w PJM, SJM i SKON” – spójnik *i* w aktach prawnych często ma charakter alternatywy. Ponadto w składzie Polskiej Rady Języka Migowego (!), o której mowa w rozdziale 5, nie przewidziano obligatoryjnego miejsca dla przedstawiciela lingwistyki ani społeczności niesłyszących.

Do niewątpliwych zalet tego aktu prawnego należą:

- wskazanie na prawo do swobodnego komunikowania się osób głuchych, niedosłyszących oraz głuchoniewidomych,
- możliwość wyboru osoby występującej w charakterze tłumacza bezpośrednio przez osobę uprawnioną,
- zobowiązanie poszczególnych organów administracji publicznej do usługi pozwalającej na skomunikowanie się w polskim języku migowym oraz systemie językowo-migowym.

Możliwe lub ułatwione dzięki ustawie rozwiązania i rozwiązania – np. wdrożenie programu internetowych tłumaczy *toktutok*⁵ wpłynie na wzrost aktywności głuchych zwłaszcza w sferze administracyjnej. Niestety, nie wpłynie pozytywnie na popularyzację oraz utwierdzenie pozycji polskiego języka migowego jako naturalnego języka głuchych, który powinien pełnić funkcję dominującą w sferze publicznej, administracyjnej oraz edukacyjnej.

4. Bariera komunikacyjna

Bariera komunikacyjna to podstawowy problem, z jakim stykają się przedstawiciele środowiska słyszących i głuchych. W Polsce powszechna nieznanostwo polskiego języka migowego uniemożliwia skuteczną oraz pełną komunikację z osobami niesłyszącymi. Wiele ośrodków propagujących język migowy (w tym większość oddziałów Polskiego Związku Głuchych) proponuje naukę systemu językowo-migowego, który z lingwistycznego punktu widzenia nie jest nawet językiem⁶. Potoczna wiedza, jaką czerpiemy o środowisku niesłyszących, osadza się na fonicznej perspektywie; rzadko zdarza się, aby w mediach czy nauce wypowiedzieli się w swoim imieniu sami głusi⁷. Z drugiej strony należy zdać sobie sprawę z trudności

⁵ http://www.toktutok.pl/struktura/4_Opis_Uslugi, data dostępu: 4.05.2012

⁶ Więcej na temat różnic pomiędzy polskim językiem migowym a systemem językowo-migowym w dalszej części raportu.

⁷ Choć zaobserwować można powolną zmianę w tej kwestii: por. wypowiedzi głuchych dotyczące propozycji zmian formuły matur z języka polskiego (<http://www.niemyprotest.pl>) oraz referaty z zakresu lingwistyki migowej (http://www.pzg.lodz.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=109:stan-bada-d-polskim-jkiem-migowym-ogpolska-konferencja-naukowe&catid=4:pie-centrum-ksztascenia-jka-migowego&Itemid=39).

komunikacyjnych, jakie sprawia niesłyszącym język polski, który jest dla nich językiem obcym. Odmiana mówiona polszczyzny jest dla głuchych – z przyczyn fizjologicznych – nie w pełni dostępna poznawczo i percepcyjnie. Żmudny i mało efektywny proces rewalidacji mowy nie przywraca w sposób satysfakcjonujący umiejętności artykulacji. Wynika to z trzech przyczyn:

- braku wzorców słuchowych – głuchy nie słyszy, czy dobrze wymawia poszczególne głoski, oraz nie ma wykształconego słuchu fonematycznego właściwego natywnemu Polakowi,
- właściwości artykulacyjnych fonemów⁸ związanych z miejscem artykulacji – jedynie 5 (!) z 26 fonemów spółgłoskowych w języku polskim⁹ jest artykułowana przez wargi – mówiąc potocznie – widać, jak się je wypowiada, z czego nie można rozróżnić od siebie /b/ i /d/ oraz /v/ i /f/, jeśli artykułowane są szeptem lub bezdźwięcznie, ponieważ jedyne, co je odróżnia od siebie, to dźwięczność i bezdźwięczność,
- metody prowadzonych działań – aby wprowadzić obcy język (w tym wypadku język polski) należy bazować na przyswojonym w procesie akwizycji języku pierwszym (czyli naturalnym języku migowym) – zaburzenie tej kolejności doprowadzi do niewykształcenia języka w ogóle.

Z kolei wariant pisany języka polskiego jest dla polskich niesłyszących tak samo trudny do przyswojenia, jak dla słyszących obcokrajowców. Możliwości popełnienia błędów fleksyjnych, składniowych czy rzeczowych tworzą kolejną barierę komunikacyjną – żaden mieszkaniec Polski nie chce być postrzegany przez pryzmat błędów, jakie popełnia, używając języka, który jest mu narzucony jako ojczysty.

5. Stereotyp głuchego

U podstaw wszelkich stereotypów oraz mitów społecznych leży ignorancja, niski poziom empatii oraz uogólnienie. Ignorancja – ponieważ boimy się tego, co nieznanne, traktując obce zjawiska z niechęcią, rezerwą czy ostrożnością. Jeśli brakuje nam faktów weryfikujących zastaną rzeczywistość, rozpoczynamy snuć

⁸ Czyli zebranych cech głosek, które wpływają na znaczenie wyrazu, np. fonem /d/ dzięki swojej cesze – dźwięczności – odróżnia się od bezdźwięcznego fonemu /t/, dlatego Polak potrafi rozróżnić od siebie znaczenie wyrazów /dom/ i /tom/.

⁹ Wg klasyfikacji Ireny Kamińskiej-Szmaj.

domysły wyjaśniające daną sytuację. Niski poziom empatii, gdyż proces stereotypizacji przeprowadzamy z własnej perspektywy, próbując odnieść badane zjawisko/ postawę/ cechę do własnego (a nie czyjegoś) punktu widzenia. Wreszcie – uogólnienie – bowiem własną ocenę na temat jednostkowych zjawisk lub osób projektujemy na całą grupę lub społeczność, z której dana jednostka się wywodzi. W przypadku środowiska niesłyszących, stanowiących nie tyle mniejszość narodowościową, co kulturowo-językową, mają one szczególnie trudny charakter. „Nikt bowiem nie ma możliwości zrozumienia w pełni sytuacji takiej osoby – nie ma bowiem możliwości obserwowania i poznawania świata z perspektywy głuchoty wrodzonej. Każda ocena takiej sytuacji przez osobę słyszącą z oczywistych względów może mieć wyłącznie spekulatywny charakter”¹⁰.

Poniżej przedstawiono trzy najczęściej spotykane stereotypy dotyczące osób głuchych:

5.1. Używanie leksemu „głuchy” jest nietaktowne i deprecjonujące

Bogdan Szczepankowski w książce *Niesłyszący-Głusi-Głuchoniemi*¹¹ przeprowadza rozważania dotyczące nomenklatury surdopedagogicznej¹²:

- „W medycynie, a w szczególności w otolaryngologii i audiologii stosowane jest najczęściej określenie *głuchota* bez względu na stopień niesprawności narządu słuchu, z uzupełnieniem *całkowita* lub *częściowa*”.
- „W pedagogice specjalnej przez ponad 100 lat używano jedynie określenia *głuchoniemy*, dopiero po drugiej wojnie światowej pojawiły się określenia *dziecko głuche*, *dziecko z resztkami słuchu*, *dziecko niedosłyszące*”.
- „W latach osiemdziesiątych [XX wieku – E.M.] ograniczono się do określeń *dziecko głuche* i *dziecko niedosłyszące*”.
- „W 1993 r. MEN, wydając kolejne zarządzenie w sprawie kształcenia specjalnego, wprowadziło oficjalnie w tym dokumencie pojęcia *niesłyszący* i *słabosłyszący*.” W konsekwencji większość placówek opiekuńczo-wychowawczych i szkół zmieniła swoje nazwy; wyjątkiem był warszawski

¹⁰ B. Szczepankowski, *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi*, wyd. WSiP, Warszawa 1999, s. 167.

¹¹ Niżej wykorzystane cytaty przytaczam za: *tamże*, s. 19-23.

¹² Sam wyraz „surdopedagogika” jest hybrydą, wywodzi się od połączenia łac. *surdus* – głuchy – oraz pedagogiki. Jest „jedną z dyscyplin szczegółowych pedagogiki specjalnej. Zajmuje się teoretyczną i praktyczną zastosowawczą problematyką wychowania osób niesłyszących i niedosłyszących.” (B. Hoffman, *Surdopedagogika. Zarys problematyki*, wyd. PWN, Warszawa 1987, s. 6).

Instytut Głuchoniemych, którego nazwa nie zmieniła się od powstania w roku 1817 r”.

- „Stowarzyszenia zrzeszające osoby z uszkodzeniem słuchu używają najczęściej pojęć *głuchy* i *niestyszący* na określenie osób z uszkodzeniem słuchu w stopniu znacznym i głębokim oraz pojęć *słabosłyszący* i *niedosłyszący* na określenie osób z uszkodzeniem słuchu w stopniu umiarkowanym”.
- „W mowie potocznej obiegowo funkcjonują określenia *głuchy* i *głuchoniemy*, a nawet *niemowa*”.
- Najczęściej spotykanym pojęciem jest *głuchoniemy*. Jeszcze w latach II Rzeczypospolitej podejmowano próby rozpowszechnienia pojęcia *głuchy*, które miałyby wyprzeć z powszechnego użycia słowo ze zrostem –*niemy*. Podstawowym argumentem środowiska surdopedagogicznego była opinia odsyłająca do fonicznego aspektu języka: „skoro głuchoniemego można nauczyć mówić, wobec tego nie będzie on głuchoniemy, lecz tylko głuchy”¹³.

Z czasem wyraz *głuchy* próbowano zmienić go na eufemistyczne wyrażenie *niestyszący*. Leksem ten zawiera jednak negującą partykułę *nie-*, dlatego wobec mnogości terminologicznej proponujemy dokonać następującego rozróżnienia:

- *Głuchy/a* - wielką literą określamy osobę obdarzoną lub walczącą o odrębną tożsamość kulturowo-społeczną. Jest to człowiek świadomy własnej inności, języka (PJM-u) i kultury. Brak słuchu oznacza dlań szansę do przestrzennego postrzegania rzeczywistości, do symultanicznego, złożonego wyrażania swych uczuć, myśli dzięki ruchom rąk oraz do stworzenia własnej kultury;
- *głuchy/a* (in. *niestyszący/a*) – mała litera ogólnie określa osoby, które posiadają słuch uszkodzony w stopniu znacznym i głębokim (>70dB wg klasyfikacji Międzynarodowego Biura Audiofonologii [BIAP]). Jest to wyrażenie uwzględniające głównie medyczny aspekt głuchoty pojmowanej jako niepełnosprawność.

Ów supletywizm pisowni jest analogiczny do kontekstu użycia wyrazów *żyd* – wyznawca judaizmu – i *Żyd* – członek odrębnej narodowości wraz z jej kulturą, językiem i historią.

¹³ K. Kirejczyk, *Głusi*, wyd. PZWS, Warszawa 1957, s. 13.

5.2. Każdy Głuchy chce słyszeć

Pochodzący z Mezopotamii anonimowy „Traktat o ludzkim nieszczęściu” przedstawia głuchotę jako nieszczęście ostateczne i największe¹⁴. Kiedy osoba słyszająca zastanawia się, jak może wyglądać życie pozbawione dźwięków, ogarnia ją litość i przerażenie. Prawdopodobnie współczuje lub dziwi się, jak głusi mogą egzystować bez słyszenia ulubionej muzyki, płaczu dziecka czy stukotu pociągu. Słyszący próbują wyobrazić sobie, o ile jest uboższy świat pozbawiony odgłosów kapiącego deszczu, szumu morza, szeptu bliskiej osoby. Kiedy np. podczas wykładu nie jesteśmy w stanie czegoś usłyszeć, ogarnia nas niepokój i poczucie dyskomfortu z powodu chwilowego utracenia informacji; a co dopiero, jeśli mielibyśmy nie słyszeć całe życie. Prawdą jest, iż ludziom uczestniczącym od urodzenia w kulturze fonicznej trudno jest wyobrazić sobie funkcjonowania w świecie ciszy. Warto jednak zmienić punkt wyjścia – dla głuchych, którzy utracili słuch we wczesnym dzieciństwie, albo niesłyszących od urodzenia, zatem nieposiadających pamięci słuchowej – naturalnym stanem jest cisza. Nie wszyscy z nich chcą opuścić świat, który jest im dobrze znany. Głusi, biegle posługujący się językiem migowym, tworzą własną kulturę i język; nie postrzegają siebie jak niepełnosprawnych, którzy dążą do słyszenia, ponieważ głuchota jest głównym czynnikiem kształtującym ich kulturową tożsamość.

5.3. Głuchy jest głupi

Leksem *głuchy* zdążył nabyć wiele negatywnych konotacji, zaczynając już od swej etymologii – *głuchy* oraz *głupi* nie przez przypadek brzmią podobnie – wspomina o tym Aleksander Brückner w *Słowniku etymologicznym języka polskiego*¹⁵. U podstaw tego toku rozumowania leżą dwa błędne założenia: utożsamianie mowy z artykulacją oraz fonocentryzm¹⁶, spowodowany myleniem polskiego języka migowego z językiem migowym. Wyłaniające się z powyższego stwierdzenia hipotezy są co najmniej niepokojące:

- dopóki w ogólnej świadomości funkcjonować będzie przekonanie o prymitywności języka migowego, dopóty użytkownicy języka migowego będą postrzegani jako ograniczeni (społecznie, komunikacyjnie, intelektualnie);

¹⁴ T. Adamiec, *Głuchoniemi i ich świadectwa życia od starożytności do końca XVIII wieku*, [w:] *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, red. M. Świdziński, T. Gałkowski, wyd. UW, Warszawa 2003, s. 27.

¹⁵ Por: ang. *deaf and dumb* oznaczające głuchych i głuchoniemych wywodzące się od *dumb* – tępy.

¹⁶ Postrzeganie języka migowego jako „derywatu” języka polskiego.

- dopóki niesłyszący nie będą mieli zagwarantowanej edukacji oraz swobodnego dostępu do PJM-u w codziennej komunikacji, dopóty nie nastąpi swobodna transmisja kultury (w rozumieniu Basila Bernsteina), a co za tym idzie – głusi będą operować tylko kodem ograniczonym.

6. Niskie kompetencje językowe niesłyszących

Głuchota – w zależności od stopnia ubytku słuchu – jest z medycznego punktu widzenia niepełnosprawnością utrudniającą lub uniemożliwiającą naturalną akwizycję języka fonicznego. Dziecko słyszące przyswaja język foniczny poprzez kontakt z otoczeniem. Ponieważ człowiek jako jedyny gatunek posiada zdolność posługiwania się językiem, również społeczności osób niesłyszących od zawsze tworzyły języki oparte na modalnościach im dostępnych, tj. wizualno-przestrzennych, pozostających w opozycji do języków funkcjonujących w modalności foniczno-audytywnej. Głuchy musi zatem nauczyć się języka fonicznego jako języka drugiego, co stawia go w pozycji cudzoziemca we własnym kraju¹⁷. Podejście do niesłyszących jako do cudzoziemców jest w Polsce nowe (choć w Szwecji, Wielkiej Brytanii, Francji czy USA od dawna praktykowane), dlatego metody używane do ich uczenia nie uwzględniają potrzeb tej grupy i najnowszych ustaleń w dziedzinie psychologii rozwojowej oraz językoznawstwa. Poprzez tradycyjny, oralistyczny proces edukacji oraz takie nachylenie wczesnej rehabilitacji, niesłyszące dzieci są uczone języka polskiego jako pierwszego, począwszy od logopedycznych ćwiczeń na głoskach przez sylaby po zdania (jest to odwzorowany model nauki czytania). Metoda ta nie może przynieść pożądanych rezultatów, ponieważ nie przebiega tak ani naturalna akwizycja języka, ani proces nauki języka obcego: przy czym uczenie się czytania (zapisu kodu językowego) następuje u dzieci, które już znają język i mają ugruntowaną – choć nieuświadomioną – wiedzę o jego działaniu. Naturalna akwizycja języka migowego pozwoliłaby 6-letnim dzieciom osiągnąć porównywalną w nim biegłość jak u dzieci słyszących w języku fonicznym. Efektem tak prowadzonego kształcenia jest wymieszanie kodów językowych u niesłyszących, co przekłada się na niskie kompetencje językowe.

¹⁷ M. Świdziński: *Głusi – milczący cudzoziemcy: ich historia, język(i), kultura*, wykład na IX Festiwalu Nauki na Uniwersytecie Warszawskim 25.09.2005.

6.1. Kompetencje w języku polskim

Biegłość językową głuchych ocenia się w Polsce na podstawie znajomości języka polskiego. W powszechnym rozumieniu panuje błędne przekonanie, że język migowy odwzorowuje strukturę języka polskiego, przez co można oceniać sprawność językową niesłyszących na podstawie tych samych kryteriów, co sprawności u osób słyszących. Stereotypowo postrzega się biegłość językową osób niesłyszących w polszczyźnie na podstawie umiejętności czytania z ust i posługiwania się mową foniczną, ponieważ są to prymarne formy komunikacji między słyszącymi. Sprawności te (wraz z pisaniem) są jednak wyłącznie przejawami ugruntowanej znajomości systemu językowego, tj. jego leksyki i gramatyki, innymi słowy: od osoby nienauczonej gramatyki danego języka nie można wymagać sprawnego się nią posługiwania. Jakość mowy fonicznej osoby niesłyszącej tylko w pewnym stopniu zależy od jej chęci i ćwiczeń – niemożność samokontroli nad produkowanymi dźwiękami jest przy tym wysoce frustrująca i obniża pewność przy posługiwaniu się językiem fonicznym. W procesie nauki mowy fonicznej największy wpływ na wyniki ma stopień i zakres głuchoty, zatem czynniki niezależne od woli niesłyszącego. Odczytywanie z ruchu warg, sprawność receptywna, również wiąże się ze znajomością systemu języka i obrazu wypowiedzianych słów – nie można się jedynie poprzez odczytywanie z ruchu warg nauczyć języka, jest to wyłącznie umiejętność wspomagająca rozumienie mowy fonicznej.

Sprawności, których rozwój – w świetle powyższych ustaleń – można oceniać w przypadku głuchych, to rozumienie tekstu czytanego oraz pisanie. Jak wykazała ankieta przeprowadzona na potrzeby projektu *Spróbujmy się zrozumieć. Niesłyszący specjaliści na rynku pracy*, samoocena grupy badanej nie jest wysoka – zdecydowana większość respondentów oceniła swoje umiejętności na poziom słaby lub średni (w pięciostopniowej, opisowej skali: wcale nie rozumiem/ umiem, słabo, średnio, dobrze, wszystko rozumiem/ umiem napisać). Jednocześnie większość przyznała, że dobra znajomość języka polskiego jest konieczna w procesie poszukiwania pracy. Świadomość ta nie wpływa motywująco na ocenę własnych szans i podejmowanie działań mających na celu poprawienie własnej sytuacji. Niesłyszący w Polsce istotnie mają duże problemy z językiem polskim, mały zasób leksykalny nie pozwala na pełne rozumienie tekstów pisanych, zaś nieznaną gramatyki języka polskiego przekłada się na pisanie tekstów niespełniających norm poprawności językowej. Sprawia to, że niewiele absolwentów szkół średnich

decyduje się na zdawanie egzaminu maturalnego, co otwiera drogę na uczelnie wyższe. Wyższe wykształcenie wprawdzie nie gwarantuje znalezienia dobrej pracy, jednak zwiększa motywację do podejmowania działań na rzecz polepszenia własnej sytuacji, rozwoju osobistego i otwarcie na świat. We wspomnianej wyżej ankiecie osoby z wyższym wykształceniem częściej miały pracę niż jej nie miały, legitymowały się także większą ilością skończonych kursów i dodatkowych szkoleń – dawało im to większą pewność własnej pozycji na rynku pracy.

6.2. Rozumienie tekstu pisanego

Jednym z największych problemów w rozumieniu tekstów jest niski zasób słownictwa osób niesłyszących: nauka leksyki jest dla nich zawsze działaniem uświadomionym i celowym (osoby słyszące otrzymują wiele informacji niecelowo i bez własnego udziału – „zasłyszane” z otoczenia). Nowe słowa, ich znaczenia i konteksty głuchy musi zawsze sprawdzić, jak w przypadku nauki języka obcego. Dodatkowy problem stanowi obecność gestowej wersji języka polskiego – systemu językowo-migowego, na którą składa się kilka tysięcy znaków (wg różnych przekazów od 3 do 8 tysięcy). Tak niewielka liczba słów nie pozwala na rozwój leksyki w języku polskim, który zawiera – w zależności od szacunków – między 100 a 200 tysiącami słów. Użycie systemu językowo-migowego w edukacji zaburza m.in. przyswajanie synonimów (wyraża się je jednym znakiem), homonimów czy związków frazeologicznych. Rozwojowi kompetencji językowych nie pomaga również fakt, że dzieci niesłyszące są uczone języka polskiego z podręczników przewidzianych w edukacji dzieci niepełnosprawnych umysłowo¹⁸.

6.3. Pisanie

Należy pamiętać, że jest to sprawność trudna także dla rodzimych użytkowników języka; wypracowanie pełnej kompetencji w pisaniu tekstów zajmuje wiele lat¹⁹. Cudzoziemcy muszą uczyć się pisania w obcym języku nawet jeśli ich język posiada podobne formy gatunkowe. Głusi mają w tym względzie o tyle trudniej, że język migowy nie posiada formy pisanej, uczą się więc pisania w języku polskim zupełnie od podstaw. Pisanie wymaga zatem zarówno biegłości językowej, jak i znajomości form i konwencji tworzenia różnego rodzaju tekstów, by spełniały normy

¹⁸ W. Sokołowska, seria do nauki języka polskiego dla dzieci w klasach 1-4.

¹⁹ Stąd popularność poradników o tym, jak należy pisać, np. A. Majewska-Tworek, M. Zaśko-Zielińska, T. Piekot, *Sztuka pisania. Przewodnik po tekstach użytkowych*, wyd. PWN, Warszawa 2008.

gatunkowe²⁰. Poznanie części tych gatunków jest przewidziane w programie szkolnym (ogłoszenie, rozprawka, esej, np. wyznaczniki formalnego i nieformalnego stylu), w przyswojeniu pozostałych pomagają wspomniane podręczniki – najczęściej niedostępne dla niesłyszących z powodu ogólnej niskiej kompetencji językowej. W pisaniu jednym z głównych problemów niesłyszących jest – poza wspomnianymi wyżej brakami leksykalnymi – nieznaną gramatyki języka polskiego. Teksty tworzone przez głuchych są często niezrozumiałe, a w ich odkodowaniu czasem pomaga znajomość języka migowego. Nieświadomość struktury języka polskiego sprawia, że dobór form słów i końcówek fleksyjnych jest często przypadkowy. Problemy z pisaniem po polsku wynikają również z niewłączenia do edukacji języka migowego, ponieważ przez niską świadomość własnego języka przenosi się jego struktury do polszczyzny pisanej (transfer językowy – naturalny, jednak powodujący występowanie różnych błędów). Polski język migowy, jako język naturalny z własną gramatyką przestrzenną, stosuje inne rozwiązania niż polszczyzna, co dodatkowo wpływa na zaburzenia językowe w tekstach pisanych (np. przyimki nie występują w PJM, przez co ich użycie musi być – a nie jest – nauczane od podstaw). O skali zjawiska świadczą na przykład posty na forum <http://alldeaf.pl/>.

Niskie kompetencje językowe wiążą się dodatkowo z ograniczeniem wiedzy o świecie, której przekątnikiem jest zarówno w edukacji jak i życiu codziennym język polski. Konsekwencje tego ograniczenia to – znów – bezradność w otaczającym świecie, nieznaną i brak dostępu do możliwości rozwoju osobistego i zawodowego, a co za tym idzie: wtórna niepełnosprawność.

6.4. Kompetencje w języku migowym

W Polsce nie istnieją sposoby oceny kompetencji językowych w języku migowym. Polski język migowy był dotąd deprecjonowany, odbierano mu status pełnoprawnego języka, nie był zatem ani systematycznie nauczany, ani nie prowadzono w nim zajęć w szkołach (z nielicznymi wyjątkami, zależnymi przede wszystkim od nastawienia nauczycieli). Brak informacji o dwóch kodach migowych, systemie językowo-migowym oraz polskim języku migowym, jest zauważalny także w grupie niesłyszących. W efekcie głusi migają mieszanką kodów – PJM i SJM, natomiast czystość językową w PJM osiągają rzadko i po wielu ćwiczeniach. Wspomniane

²⁰ A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, wyd. Universitas, Kraków 2005.

wymieszanie kodów jest jedną z przyczyn problemów z efektywnym uczeniem się języka polskiego. Niepewność co do użycia własnego języka, postrzeganie go jako półśrodka, ostatniej deski ratunku (skoro mowa foniczna pozostaje wykluczona), stawia niesłyszących w pozycji „gorszych” oraz wpływa negatywnie na poczucie własnej wartości.

Postrzeganie zdolności umysłowych niesłyszących przez pryzmat ich polszczyzny jest krzywdzące, ale powszechne, to zaś zmniejsza ich szanse we wszystkich obszarach życia. Niskie kompetencje językowe nie wynikają z niskich możliwości umysłowych osób niesłyszących czy wrodzonej niepełnosprawności, ale z metod, jakimi przekazuje się im język polski oraz miejsca PJM w tej edukacji. Sami niesłyszący są świadomi tego postrzegania oraz problemu związanego z ich niską sprawnością językową, ale nie istnieją rozwiązania, które mogłyby ten stan zmienić. W kolejnym rozdziale przedstawiamy postulowane działania w zakresie edukacji językowej i rozwoju osobistego.

7. Ideologia oralności

Trudności związane z powszechnością języka migowego oraz określeniem jego statusu związane są z postanowieniami II Międzynarodowego Kongresu Surdopedagogów (6-11.09.1880), w czasie którego zakazano stosowania języka migowego na wszystkich szczeblach edukacji niesłyszących oraz narzucono medyczny model głuchoty, rozumianej jako dysfunkcja, której skutki należy niwelować w toku rewalidacji. Język migowy uznano za główny czynnik hamujący rozwój psycho-społeczny niesłyszących (tezę tę obalono dopiero w 1984 w „Raporcie z Konferencji nt. Alternatywnych Podejść do Kształcenia Głuchych”). Mimo protestów ze strony Brytyjczyków i Amerykanów (wśród których znaleźli się Thomas i Edward Gallaudetowie) uchwała pokongresowa weszła w życie. Do najważniejszych konsekwencji postanowień kongresu (nazywanych także Kryzysem Mediolańskim) należy:

- recesja europejskich języków migowych,
- zwolnienie głuchych nauczycieli,
- reorganizacja programów nauczania – położenie nacisku na nauczanie fonicznej artykulacji,
- przerwanie transmisji kultury i języka migowego,
- uznanie języka migowego za wtórny wobec swojego ekwiwalentu fonicznego,

- drastyczne obniżenie umiejętności komunikacyjnych osób niesłyszących.

Oralistyczny model edukacji bazuje na języku fonicznym – języku grupy dominującej, czyli słyszącego społeczeństwa. Nie zakłada przyswajania wiedzy w sposób percepcyjnie i poznawczo możliwy dla dziecka głuchego, ponieważ uczy od razu języka fonicznego. „Dla części dzieci jest to w ogóle pierwszy język, a pierwszym on być nie może, bo się go sztucznie uczy. Szkoła oralistyczna uczy w języku fonicznym, czyli obcym. Język migowy, rodzimą mowę ucznia, toleruje się co prawda, ale go nie rozwija. Nie ma lekcji Polskiego Języka Migowego (PJM), głównie dlatego, że nie znają go nauczyciele. W oralistycznej szkole kadra wcale nie musi biegle migać; jeśli miga, to nie w PJM, tylko w Systemie Językowo-Migowym, który jest wizualno-przestrzenną odmianą polszczyzny (a jeszcze niedawno nie migano się w ogóle). Wyniki nauczania są znacznie gorsze niż w szkołach masowych, a szanse życiowe abiturienta nie dadzą się w ogóle porównać z tymi, jakie mają słyszący”²¹.

Dopiero w 1985 język migowy odzyskał swe prawa w polskich szkołach, choć nadal model oralistyczny jest aprobowany przez surdopedagogikę i resort edukacji. Ideologia oralności postuluje integrację niesłyszącej mniejszości ze słyszącym społeczeństwem, ale na zasadzie asymilacji tej pierwszej (w procesie edukacji włączającej). Nauczenie poprawnej artykulacji, ćwiczenie resztek słuchowych oraz orientacja logocentryczna to pokłosie podejścia paternalistycznego – będącego ilustracją teorii grupy zagłuszanej Cherys Kramarae. Według tej teorii grupa dominująca, czyli społeczeństwo słyszące, ustala swoją interpretację głuchoty jako nienormalności intelektualnej, społecznej i biologicznej. Interpretacja ta z czasem zaczyna uchodzić za naukową, a więc obowiązującą i zgodną z kategorią zdrowego rozsądku.

²¹ http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/11716?print_doc_id=3832

II Nisze w zakresie działań aktywizacyjnych osób głuchych – postulowane działania

Poniżej zaprezentowano proponowane działania z zakresu działań aktywizacyjnych osób głuchych - propozycje wynikają z omówionej w pierwszej części raportu sytuacji głuchych w Polsce.

1. Status polskiego języka migowego (PJM)

Zarówno w Polsce, jak i na całym świecie występują dwa sposoby komunikacji manualnej – polski język migowy (PJM), zwany również językiem (migowym) naturalnym, tudzież system językowo-migowy (SJM), zwany też językiem miganym. O ile ostatni to subkod języka polskiego fonicznego, bazujący na polskiej gramatyce oraz wykorzystujący wyrażenia i związki tłumaczone dosłownie, linearnie; o tyle PJM jest autonomicznym językiem pozycyjnym, który cechuje się wszystkimi wyznacznikami lingwistyczności, za wyjątkiem foniczności, zatem:

- konwencjonalnością znaków – znaki migowe powstały na podstawie pewnej społecznej umowy;
- dwuklasowością, czyli zdolnością do wytwarzania tekstów;
- uniwersalnością – można mówić/ migać o wszystkim;
- abstrakcyjnością – język pozwala na mówienie/ miganie na tematy odległe w czasie i przestrzeni;
- występowaniem polisemii, czyli zjawiska wieloznaczności wyrazów, wyrażeń lub zdań zależnej od zróżnicowania ich kontekstu;
- metajęzykowością – zdolnością mówienia o sobie;
- nadużywalnością – w polskim języku migowym występują takie zjawiska, jak humor językowy czy ironia;
- przyswajaniem języka drogą kulturową;
- afonicznością.

Ponadto naturalny język migowy jest autonomicznym językiem, ponieważ:

- posiada własną gramatykę o charakterze wizualno-przestrzennym;
- opiera się na modalności wzrokowej, a nie jak język polski foniczny (JPF) – na słuchowej;
- wykorzystuje cechy obce większości języków fonicznych – przestrzenność, klasyfikatory oraz sygnały niemanualne (ekspresja twarzy, elementy mowy ciała);

- zmiany PJM związane są ściśle z historią jego głuchych użytkowników;
- istnieją w PJM zapożyczenia z PJF, np. wyraz „sok” – migamy przez szybkie przejście z litery „s” do „k”.

W PJM istnieje możliwość wyrażenia swych myśli, pojęć abstrakcyjnych czy emocji. Co więcej, znaki określające przestrzeń lub uczucia lepiej niż wyrazy foniczne oddają sensy wypowiedzi, ponieważ aby podkreślić niuanse znaczeniowe lub stopniowanie używają klasyfikatorów²², postawy ciała lub mimiki, która jest jedną z cech dystynktywnych tego języka. Wyjaśnimy to na dwu przykładach. Mig *rudu* przedstawiamy, stykając zaciśnięte pięści wierzchnią częścią i wykonując ruch kolisty; mimika zostaje obojętna. Ale wystarczy zmarszczyć brwi w wyrazie dezaprobaty, i powstaje zupełnie inny leksem – *fałszywy*. Drugi przykład – wyraz *bać się*, jest stopniowany w języku polskim fonicznym opisowo (bać się, bardzo się bać, bać się najbardziej) lub z uwzględnieniem semantyki (obawiać się, odczuwać niepokój, bać się, być przestraszonym, być przerażonym, umierać ze strachu). Te wszystkie nieekonomiczne z punktu widzenia PJM wyrażenia oddane są przez stopniowanie zakresu ruchu i mimiki towarzyszących wykonywaniu znaku *bać się*.

Niektórzy słyszący, obserwując rozmowę w języku migowym, mogą także dojść do wniosku, iż znaki migowe należą do grupy gestów naturalnych, których znaczenie jest uniwersalne. Owo przekonanie wynika z faktu, że na pierwszy rzut oka język opiera się na wymachiwaniu dłońmi oraz pantomimie. Jednak po przeanalizowaniu wypowiedzi w języku migowym z perspektywy modelu fonologicznego Stokoe’a wynika, iż każdy znak migowy składa się z wiązki cech dystynktywnych, do których należą:

- kształt jednej lub obu dłoni;
- miejsce artykulacji;
- ruch.

Kolejnym argumentem przemawiającym za językowym charakterem PJM jest definicja języka I. Styczek: „Język jest systemem konwencjonalnych znaków i reguł gramatycznych, za pomocą których porozumiewa się pewna grupa społeczna.

²² Wg M. Brenno klasyfikator to taki kształt dłoni, który może być stosowany w celu przedstawienia informacji o istnieniu określonej klasy cech. Taką cechą może być kształt, rozmiar, ułożenie w przestrzeni. Klasyfikator ma silny związek z obrazem rzeczywistym, np. wyraz *auto* jest reprezentowany przez zaciśniętą pięść, natomiast wyraz *człowiek* – przez wyprostowany palec wskazujący drugiej ręki.

Znakami języka są wyrazy. Język na charakter społeczny, trwały i abstrakcyjny²³. Na tej podstawie Bogdan Szczepankowki konstruuje definicję JM: „Język migowy jest to zespół środków stosowanych przez osoby niesłyszące w porozumiewaniu się pomiędzy sobą i z osobami słyszacymi, obejmujący właściwe danym środowiskom słownictwo – zbiór społecznie wytworzonych i obowiązujących znaków migowych oraz reguły określające ich użycie”²⁴.

Jak wykazaliśmy, polski język migowy (w przeciwieństwie do systemu językowo-migowego) jest autonomicznym językiem. Prawne oraz społeczne ustalenie statusu polskiego języka migowego jest nadrzędną niszą w zakresie podejmowania działań ukierunkowanych na aktywizację osób głuchych.

2. Lektorat PJM

Lektorat języka polskiego to druga istotna nisza, dotąd reprezentowana wyłącznie przez jeden lektorat języka polskiego jako obcego dla głuchych w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców działającej na Uniwersytecie Wrocławskim. Założenie takiego ujęcia nauki wynika wprost z określenia sytuacji językowej osób niesłyszących jako posługujących się jako pierwszym językiem migowym o strukturze innej niż język polski. Drugi – i kolejne – języki są przyswajane celowo, poprzez naukę, zatem metody używane do ich uczenia są inne niż w przypadku doskonalenia umiejętności posługiwania się językiem pierwszym (jak w przypadku dzieci słyszących w szkole).

2.1. Język polski jako obcy

Zastosowanie metodyki nauczania języka polskiego jako obcego w przeciwieństwie do tradycyjnej edukacji przynosi znaczące efekty. Systematyczna praca z lektorem znającym PJM pozwala na ugruntowanie i uporządkowanie wiedzy o języku polskim, poznanie różnic między oboma językami oraz zrozumienie celowości pewnych zabiegów językowych (fleksja i słowotwórstwo jako elementy nieistniejące w języku migowym są dla niesłyszących wyjątkowo trudne). Spośród sprawności doskonalonych w procesie nauczania języka obcego *mówienie* i *słuchanie* nie znajdują miejsca w lektoracie dla niesłyszących, pozostają *czytanie* i *pisanie* (jedna sprawność receptywna, druga produktywna). Dwujęzyczność jako metoda nauczania dzieci niesłyszących jest wpisana w program edukacyjny Szwecji od 1980 roku

²³ I. Styczek, *Logopedia*, wyd. PWN, Warszawa 1979, s. 26-27.

²⁴ B. Szczepankowski, *dz. cyt.*, s. 117.

i przynosi doskonale efekty. Należy przy tym podkreślić, że uczenie języka polskiego jako obcego jest możliwe w przypadku osób o ugruntowanej wiedzy językowej z zakresu języka pierwszego, w tym przypadku PJM, zatem w postulowanym modelu powinna nastąpić właśnie taka kolejność działań: najpierw lektorat PJM dla niesłyszących, następnie lektorat języka polskiego jako obcego.

2.2. Język polski jako przepustka do funkcjonowania w świecie słyszących

Dobra znajomość języka polskiego na piśmie jest koniecznością (o fonicznej stronie wspominaliśmy w poprzednim podrozdziale – ponieważ jest w dużym stopniu niezależna od woli osoby niesłyszącej, nie należy do części składowych lektoratów języka polskiego jako obcego). Umiejętność posługiwania się językiem polskim we wszystkich jego przejawach jest kluczem do zdobycia dobrej pracy, zorientowania się w świecie słyszącej większości oraz samodzielności. Większa zaradność wiąże się z lepszą samooceną, na przykład poprzez zrezygnowanie z tłumacza podczas rozmów w kluczowych momentach (rozmowa o pracę, spotkanie w banku czy u lekarza). To także szansa na kierowanie własnym rozwojem dzięki dostępowi do tekstów pisanych specjalistycznych oraz tych związanych ze wszystkimi obszarami życia. Bez dobrej znajomości języka polskiego podjęcie studiów w szkołach wyższych, które nie oferują kształcenia w zakresie surdopedagogiki, graniczy z niemożliwością.

2.3. Język polski jako medium do mówienia o własnej kulturze

Świadomość istnienia języka migowego i kultury głuchych jest w Polsce bardzo niska, a jedynym sposobem, by dotrzeć do powszechnej wiadomości, jest mówienie językiem większości. Dziś osobami mówiącymi o głuchych są zazwyczaj słyszący, którzy z różnych powodów weszli w interakcję z niesłyszącymi. Nic, poza nieznaną znajomością języka polskiego na wystarczającym poziomie, nie stoi na przeszkodzie, by sami głusi mówili w swoich imieniu. Niesłyszący występujący jako eksperci w dziedzinie własnej kultury oraz własnego języka ponownie zyskują obszar, który podniesie ich motywację i aktywność. Poprzez umiejętność wyrażenia własnych myśli w języku słyszącej większości niesłyszący dostaną szansę na zmianę zakorzenionego stereotypu głuchego jako *niepełnosprawnego, gorszego czy mniej zdolnego*.

3. Model nauczania dwujęzycznego

Zjawisko dwujęzyczności dotyczy „posługiwania się na co dzień przez daną grupę społeczną dwoma różnymi językami. Dwujęzyczność wytwarza się na terenach o mieszanym składzie etnicznym. Konieczność współżycia na co dzień zmusza przedstawicieli jednej narodowości do używania oprócz swojego języka ojczystego również języka drugiej grupy etnicznej”²⁵. W przypadku jakiegokolwiek mniejszości językowo-kulturowej zamieszkującej dany kraj niezwykle istotną kwestią jest opanowanie miejscowego języka urzędowego. Ma to związek z pełnym uczestnictwem z życia kulturowym, społecznym, prawnym i administracyjnym danego państwa. Sytuacja głuchych Polaków przypomina nieco sytuację cudzoziemców zamieszkujących tereny obcego państwa, jest jednak bardziej skomplikowana, a przede wszystkim – tragiczniejsza. Idealny model nauczania dwujęzycznego zakłada bazowanie na pierwszym języku, który został naturalnie (zgodnie z możliwościami percepcyjnymi) przyswojony przez dziecko w procesie akwizycji – w tym wypadku będzie to polski język migowy. Następnie wprowadzony zostaje język drugi; w przypadku głuchych znajomość języka polskiego w odmianie mówionej jest oczywiście wtórna – należy skupić się na nauczaniu pisanej odmiany polszczyzny. Wdrażanie nauczania języka polskiego jako obcego (JPJO) w warunkach polskich napotyka jednak na szereg trudności²⁶. Po pierwsze program edukacji niesłyszących dzieci nie zakłada przekazywania wiedzy ani umiejętności w polskim języku migowym – co najwyżej przy wspomaganie systemem językowo-migowym lub miganą hybrydą²⁷. Ponadto, nawet kompetencje komunikacyjne przekazywane są za pomocą polskiego języka fonicznego – percepcyjnie niedostępnego w pełni dla osób głuchych. Konsekwencje takiego sposobu socjalizacji oraz transmisji wiedzy są dramatyczne:

- brak rozwijania u dzieci głuchych języka pierwszego (języka migowego), czego konsekwencjami są niskie konsekwencje językowe w ogóle,
- niespójne poczucie własnej tożsamości,
- mała zaradność życiową,
- niskie umiejętności w sferze komunikacji interpersonalnej.

²⁵ K. Polański i in. (red.), 1999, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, wyd. Ossolineum, Wrocław.

²⁶ Szerzej o problemie pisze J. Kowal, *Język polski jako obcy a edukacja niesłyszących*, [w:] red. E. Twardowska, M. Kowalska *Edukacja Niesłyszących*, wyd. PZG, Łódź 2011.

²⁷ Por.: B. Ziarkowska-Kubiak, *O potrzebie zmian w programach i metodach nauczania Głuchych Polaków języka polskiego*, [w:] red. E. Twardowska, M. Kowalska *Edukacja Niesłyszących*, wyd. PZG, Łódź 2011.

Po drugie, u części (słyszających) surdopedagogów można zauważyć postawę kwestionującą polski język migowy jako wartość²⁸, a należy dodać, że w polskich szkołach dla dzieci niesłyszących i niedosłyszących praktycznie nie można spotkać natywnych (głuchych) użytkowników polskiego języka migowego, którzy odebrali jednocześnie wykształcenie filologiczne – co jest poważną przeszkodą w tworzeniu modelu dwujęzycznego nauczania dzieci głuchych.

Po trzecie często zdarza się, że nauczyciele i wychowawcy nie przekazują konsekwentnie treści nauczania ani w systemie językowo-migowym, ani w polskim języku migowym: „z tego wynika, że z procesu zniekształconej synchronizacji języka mówionego ze znakami migowymi może spontanicznie powstać coś w rodzaju *pidginu* jako odchylenia od języka mówionego i polskiego języka migowego”²⁹.

Po czwarte, wprowadzenie zmian na poziomie kształcenia ogólnego w zakresie językowym wymaga zmian legislacyjnych, w tym w zakresie wprowadzenia zmian w programach nauczania, np. poprzez:

- powiększenie o mniejszość Głuchych listy mniejszości narodowych/ etnicznych zawartych w Ustawie o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym,
- dostosowanie programu nauczania ośrodkach dla dzieci niesłyszących do podstaw programowych wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół,
- podjęcie działań egzekwujących prawa osób należących do mniejszości narodowych, etnicznych, religijnych lub językowych zgodnych z dokumentem *Declaration of the rights of persons belonging to national or ethnic religious and linguistic minorities*, którego Polska jest sygnatariuszem.

. Wdrożenie w życie dwujęzycznego modelu nauczania jest kolejną niszą, której wypełnienie skutkować będzie zwiększeniem aktywizacji niesłyszących na polu społecznym, kulturowym i językowym.

²⁸ E. Moroń, *Konceptualizacja języka migowego w edukacji niesłyszących – spojrzenie krytyczne*, [w:] E. Twardowska, M. Kowalska (red.) *Edukacja Niesłyszących*, wyd. PZG, Łódź 2011.

²⁹ P. Tomaszewski, P. Rosik, *Czy Polski Język Migowy jest prawdziwym językiem*, [w:] red. M. Świdziński, T. Gałkowski (red.), *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, Warszawa 2003, s. 139.

4. Działania w obrębie systemu szkolnictwa wyższego

Działania aktywizujące osoby głuche na poziomie szkolnictwa wyższego powinny oscylować wokół trzech zagadnień: (i) utworzenia bazy tłumaczy/ asystentów osób głuchych przy ośrodkach akademickich, (ii) poszerzenia oferty edukacyjnej z zakresu lingwistyki migowej oraz Deaf Studies, (iii) rewizji treści kształcenia surdopedagogicznego.

Większość najważniejszych polskich ośrodków akademickich zatrudnia pełnomocnika ds. osób niepełnosprawnych. Osoby pracujące na tym stanowisku opierają swoją działalność o zapisy Konwencji Narodów Zjednoczonych o Prawach Osób Niepełnosprawnych z 2006, którą Polska podpisała w marcu 2007. Do zakresu obowiązków pełnomocnika należy m.in.:

- wspieranie edukacyjne osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności,
- zapewnianie równego dostępu do oferty dydaktycznej uczelni – bez względu na rodzaj i stopień niepełnosprawności,
- organizacja kursów i egzaminów w formie zaadaptowanej do indywidualnych potrzeb wynikających z niepełnosprawności,
- organizacja szkoleń oraz doradztwo w zakresie nowoczesnych rozwiązań technologicznych wspierających proces nauczania,
- pomoc w uzyskaniu dodatkowego wsparcia materialnego, np. w postaci stypendium dla osoby niepełnosprawnej.

W przypadku głuchych podstawową kwestią jest zapewnienie tłumaczy na każde zajęcia kursowe, konsultacje oraz egzaminy – nawet jeśli tłumacz towarzyszyłby w danym semestrze tylko jednej studentce/ jednemu studentowi. Koszty zapewnienia tłumaczy ponosiłby PFRON. Wyłączenie spod auspicjów pełnomocników spraw związanych ze szkoleniem, przygotowywaniem merytorycznym oraz organizacją pracy tłumaczy polskiego języka migowego może przysłużyć się polepszeniu jakości tłumaczeń. Dodatkowo powołanie stanowiska asystenta osób głuchych (zwłaszcza asystenta, który nie słyszy i jest absolwentem danego ośrodka akademickiego) przyczyni się zwiększeniu aktywizacji niesłyszących na polu naukowym. W Polsce prawie wszystkie osoby niesłyszące podejmujące studia wybierają kierunki humanistyczne; wśród nich prym wiedzie surdopedagogika. Niestety, z wypowiedzi studentów wynika, że główną motywacją do wyboru tego kierunku studiów jest nie tyle zainteresowanie tematem, co dostępność tłumaczy oraz obecność innych

nieślyszących³⁰. Obecność asystenta obeznanego ze strukturami danej uczelni, a przede wszystkim zapewniającego psychiczne i komunikacyjne wsparcie będzie sprzyjało wybieraniu przez nieślyszących studentów szerszej oferty edukacyjnej.

Drugą istotną niszą w działaniach na szczeblu akademickim jest poszerzenie oferty edukacyjnej związanej z szeroko rozumianą lingwistyką migową. W tej chwili w Polsce surdopedagogikę, czyli „jedną z dyscyplin szczegółowych pedagogiki specjalnej, która zajmuje się teoretyczną i praktyczną zastosowawczą problematyką wychowania osób nieślyszących i niedosłyszających”³¹, można zgłębiać w 13 ośrodkach akademickich, najczęściej w toku studiów podyplomowych:

³⁰ <http://www.deaf.pl/index.php/topic.7762.40.html>, data dostępu: 14.04.2012

³¹ B. Hoffman, *Surdopedagogika. Zarys problematyki*, wyd. PWN, Warszawa 1987, s. 6.

Nazwa uczelni	Studia	Nazwa kierunku/ specjalności
Wyższa Szkoła Edukacji Integracyjnej i Interkulturowej w Poznaniu	licencjackie	Pedagogika specjalna - Rewalidacja z zakresu surdopedagogiki (specjalność nauczycielska)
Wyższa Szkoła Edukacji Integracyjnej i Interkulturowej w Poznaniu	podyplomowe	Surdopedagogika
Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu	licencjackie	Pedagogika specjalna - specjalność: surdopedagogika
Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu	podyplomowe	Pedagogika specjalna - specjalność: surdopedagogika
Olsztyńska Szkoła Wyższa	podyplomowe	Surdopedagogika
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II	podyplomowe	Podyplomowe Studia Surdopedagogiki
Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie	podyplomowe	Surdopedagogika
Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum w Szczecinie	podyplomowe	Surdopedagogika
Pomorska Wyższa Szkoła Nauk Stosowanych w Gdyni (dawna PWSH)	podyplomowe	Surdotyflopedagogika
Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa	podyplomowe	Studia podyplomowe dla nauczycieli - Surdopedagogika
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu	podyplomowe	Studia Podyplomowe w zakresie surdopedagogiki
Małopolska Szkoła Wyższa w Brzesku	licencjackie	Pedagogika specjalna: surdopedagogika z edukacją zdrowotną
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie	licencjackie	surdopedagogika
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie	magisterskie	surdopedagogika
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie	licencjackie	Surdopedagogika z językiem polskim
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie	licencjackie	Surdopedagogika i pedagogika wczesnoszkolna
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie	licencjackie	Surdopedagogika i terapia pedagogiczna

Tabela 2 Dostępność studiów surdopedagogicznych w Polsce,
źródło: <http://studia.biz.pl/surdopedagogika>

Głównym przedmiotem surdopedagogiki jest rewalidacja dziecka nie-słyszącego poprzez przywracanie sprawności uszkodzonego analizatora słuchowego oraz przywracanie sprawności psychicznej (!) dzięki usprawnianiu procesów poznawczych. Tok studiów nie przewiduje zajęć z naturalnego języka migowego ani kultury głuchych (występuje tylko lektorat SJM-u w niewielkim wymiarze godzin). Dla

porównania: osobom chcących zgłębiać zagadnienia związane z lingwistyką migową, zatem:

- historię głuchych i języków migowych,
- kulturę głuchych,
- psycholingwistykę,
- dydaktykę PJM,
- opis leksykalny i gramatyczny polskiego języka migowego

pozostaje uczestnictwo w jedyńskich studiach podyplomowych prowadzonych w Pracowni Lingwistyki Migowej Uniwersytetu Warszawskiego. Ograniczenia lokalizacyjne (studia w trybie zaocznym odbywające się w Warszawie) oraz wąska specjalizacja studiów powoduje niedobór chętnych. Poszerzenie oferty edukacyjnej mogłoby pójść w tym wypadku w kierunku organizacji studiów I i II stopnia z zakresu Deaf Studies, które byłyby kulturową alternatywą dla niesłyszących studentów surdopedagogiki.

Wypełnieniem trzeciej niszy – rewizji programów studiów surdopedagogicznych – mogliby zająć się natywni użytkownicy polskiego języka migowego świadomi własnej kultury i języka. W tej chwili zaobserwować można dwa ścierające się postulaty reformy: odgórnie narzucanego postulatu integracji włączającej (polegającej na integracji dziecka niesłyszącego ze słyszącymi rówieśnikami w szkolnictwie masowym) oraz oddolnych inicjatyw zamiany paradygmatu oralizmu na manualizm³². Obecnie wykładane przedmioty kierunkowe na surdopedagogice związane są z paternalistyczną wizją edukacji i wychowania głuchych postulowaną przez Marię Grzegorzewską, Anielę Korzon, Armina Löwego czy Suzane Szmidt-Giovannini: wychowanie słuchowe, surdopsychologia, metodyka wczesnej rewalidacji dzieci z wadą słuchu, metodyka wychowania dzieci z wadą słuchu, surdologopedia. Tymczasem pedagog specjalny, który będzie współpracował z niesłyszącą młodzieżą, powinien mieć z nią przede wszystkim doskonały kontakt językowy oraz kulturowy – stąd potrzeba zorganizowania dla przyszłych surdopedagogów lektoratów polskiego języka migowego prowadzonego przez natywnych głuchych oraz poszerzenie oferty edukacyjnej o przedmioty z zakresu Deaf Studies (także wykładane przez niesłyszących).

³² <http://www.deaf.pl/index.php/topic,7762.0.html>, data dostępu: 13.05.2012

5. Komunikacja międzykulturowa

Zajęcia z komunikacji międzykulturowej są kolejną niezagospodarowaną dotąd niszą, a mogą oddziaływać na grupę docelową w dwóch kierunkach. Ponieważ wychodzimy z założenia, że u podstaw tworzenia się każdej kultury leży język, jakim posługuje się dana społeczność, należy uznać istnienie odrębnej w pewnych aspektach kultury opartej na polskim języku migowym – kultury Głuchych (przez duże G). Osoby niesłyszące docelowo muszą funkcjonować także w obrębie kultury słyszającej większości, gdzie zasady kontaktów międzyludzkich nieco różnią się od przyjętych w ramach kultury Głuchych. Warto podkreślić, że kultura ta przez swą kameralność obejmuje jedynie niektóre sytuacje życiowe, czyli nie wytworzyła *savoir vivre*'u np. rozmów biznesowych. Funkcjonowania w obrębie kultury słyszającej większości muszą się zatem niesłyszący nauczyć. Bariera językowa, która powoduje wzajemną niepewność i nieufność, w ramach takich zajęć powinna zostać rozpoznana i nazwana. Z drugiej strony niesłyszący – jako eksperci w zakresie własnej kultury – mogliby przybliżyć ją słyszącym, dzięki czemu ich własna motywacja i samoocena znacząco by wzrosła. Kultura Głuchych pozostaje nieznaną w społeczności słyszających, przez co komunikacja jest często frustrująca dla obu stron. Warto zatem przybliżyć wzajemne punkty sporne, by uniknąć szoku kulturowego. Dla przykładu zajęcia takie powinny objąć kwestię różnego postrzegania mimiki i gestów przez słyszających i głuchych, inną proksemikę kontaktów, zasady komunikacji z niesłyszącymi. Słyszący często nie zdają sobie sprawy z tego, że powinni wyraźniej poruszać ustami, gdy mówią do osoby niesłyszącej, że przykrywanie ust dłonią, posiadanie wąsów czy stanie bokiem do rozmówcy uniemożliwiają odczytanie komunikatu. Nie uświadamiają sobie, że nie należy zaskakiwać głuchego, podchodząc do niego od tyłu, a powinno pozwolić się najpierw zauważyć, najlepiej obejść rozmówcę i pomachać. Zajęcia te pozwoliłyby w ten sposób zweryfikować uprzedzenia i stereotypy, istniejące po obu stronach uczestników komunikacji. Byłaby to szansa na aktywizację poprzez współtworzenie i uczestnictwo, nie tylko bycie przedmiotem szkolenia. Jest to też realna możliwość na stworzenie partnerskich układów komunikacyjnych na linii *słyszący-niesłyszący*, bowiem dotąd w całym procesie edukacyjnym i zawodowym w komunikacji z niesłyszącymi panuje nierównościowy stosunek, w którym słyszący przejmuje rolę mentora osoby niesłyszącej. Komunikacja międzykulturowa to także nauka poszanowania

wzajemnej odmienności oraz obustronne dostosowanie się do siebie bez deprecjacji czy dominacji jednej grupy.

Przykładowy program Deaf Studies (studiów z języka i kultury Głuchych), zajęć, które przede wszystkim powinni prowadzić głusi specjaliści-trenerzy, mógłby obejmować takie moduły tematyczne, jak:

- teoria studiów kulturowych,
- tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych,
- językowy Obraz Głuchego w języku polskim,
- wprowadzenie do suropedagogiki,
- wprowadzenie do lingwistyki migowej,
- historia Głuchych i języków migowych.

6. Life Skills

Jest to ostatnie z postulowanych tu działań wypełniających nisze motywacyjne osób niesłyszących. Odnalezienie się na rynku pracy jest trudne dla słyszących, dlatego istnieją rozmaite szkolenia i treningi, które mają w tym pomóc. W internecie można dowiedzieć się, jak napisać CV i list motywacyjny, jak się zaprezentować podczas rozmowy z pracodawcą, co eksponować, a czego unikać. Można pójść na szkolenie autoprezentacji, zarządzania grupą, pracy w grupie. Głuche osoby tej szansy na razie nie mają – nie istnieje oferta, w ramach której dostaliby pakiet praktycznych informacji o tym, jak należy efektywnie szukać pracy i zaprezentować się potencjalnemu pracodawcy. Działań takich nie prowadzą szkoły, które skupiają się na kształceniu zawodowym. Dzisiejszy stan prowadzi do wypuszczania absolwentów niesamodzielnym w życiu zawodowym, nieumiejętnie funkcjonujących w większościowym społeczeństwie, mimo że jednym z założeń edukacji specjalnej jest dostosowanie uczniów do zasad panujących w tym społeczeństwie. Ankieta przeprowadzona na potrzeby projektu wykazała, że wśród niesłyszących brakuje wiedzy o tym, gdzie i jak należy szukać pracy: młodzi najczęściej wybierają te miejsca, w których pracuje ktoś znajomy albo w których zatrudniani są głusi. Starsze pokolenie w ogóle nie musiało się odnajdować w rzeczywistości pozaszkolnej, ponieważ absolwenci po uzyskaniu uprawnień zawodowych byli kierowani do zakładów pracy chronionej, dobrze funkcjonujących w poprzednim systemie politycznym. W przypadku zwolnienia poszukiwanie pracy jest podwójnym problemem: z racji wieku trudniej im się przystosować do rzeczywistości rynku pracy.

Problem stanowi też rozmowa kwalifikacyjna, będąca zminimalizowanym odzwierciedleniem problemów osoby niesłyszącej w otaczającym świecie, ma ona bowiem do wyboru lub poleganie na odczytywaniu z ust i własnej mowie (jeśli jest niewyraźna, na pewno nie pomoże w wywarciu dobrego wrażenia na pracodawcy), pisanie na kartce, co zajmuje dodatkowy czas i potęguje stres, lub obecność tłumacza – stanowiącą dodatkową barierę w kontakcie, a przy tym tworzącą dyskomfort polegający na udostępnieniu prywatnych informacji osobie trzeciej. Niepewność dotycząca odnalezienia się w tak skomplikowanej sytuacji rodzi obawy, a w konsekwencji bierność. Tu konieczne są – oprócz warsztatów z grupą docelową, które stworzyłyby szansę na przećwiczenie się w takiej sytuacji – zajęcia z samymi pracodawcami, dzięki którym przełamałoby stereotypy myślowe i zachęcili osoby niesłyszące do podejmowania pracy w ich firmach. Dla przykładu jednym z podstawowych problemów na linii *pracodawca-niesłyszący* jest opowiadanie o niedosłuchu lub głuchocie: w którym momencie do nich nawiązać, ile miejsca poświęcić omówieniu, co to oznacza w praktyce itd. Zajęcia z autoprezentacji powinny podnieść kwestię informowania o wadze słuchu, ponieważ niepewność co do własnej pozycji w takiej rozmowie może spowodować chęć jej pominięcia, co przyniesie skutek odwrotny do zamierzonego – potwierdzenie stereotypu o niższych kompetencjach komuniacyjnych niesłyszących. W skrócie, takie szkolenie powinno skoncentrować się na umiejętności zaprezentowania tego, co uznaje się za niedostatek, w taki sposób, by wyeksponować atuty z niego wynikające (np. *nie słyszę, dlatego potrzebuję, aby polecenia były wyrażane powoli i wyraźnie, natomiast mogę spokojnie pracować w gwarnym otoczeniu*). Świadomość, że głuchota niekoniecznie oznacza wadę w oczach potencjalnego pracodawcy, z pewnością wpłynie dodatnio na motywację głuchych. Trening aktywnego poszukiwania pracy powinien zatem skupić się na poszerzeniu wiedzy niesłyszących o miejscach, w których praca jest oferowana. Ci, którzy dobrze znają język polski w piśmie, korzystają w dużej mierze z internetu, jednak osoby jednojęzyczne, znające tylko język migowy, nie radzą sobie z obsługą wielkich agregatorów ogłoszeń, jak np. www.pracuj.pl (w Wielkiej Brytanii jeden z najpopularniejszych serwisów z ogłoszeniami ma zakładkę Deaf Jobs: <http://jobs.guardian.co.uk/st/jobs-deaf.html>; istnieją także portale dedykowane głuchym: <http://www.radlegalservices.org.uk/bsl-advice/areas.php>). Jak wynika z ankiety, największe bezrobocie i bierność panuje w grupie osób z wykształceniem zawodowym i średnim ogólnym, które oceniają

swoje rozumienie języka polskiego na słabe lub średnie, czyli są *de facto* jednojęzyczne. Osoby te nie mają szansy na rozwój zawodowy czy podniesienie kwalifikacji zawodowych na kursach. Do nich muszą być skierowane wyspecjalizowane działania, i to dodatkowo uzasadnia potrzebę stworzenia tematycznego portalu dla głuchych, gdzie językiem przekazu byłby język migowy.

Zarówno edukacja specjalna, jak i projekty, których celem jest poprawienie sytuacji głuchych w różnych obszarach życia, koncentrują się na możliwościach i ograniczeniach wynikających z samej głuchoty, co czasem sprawia wrażenie, że tylko ona definiuje danego człowieka. Niesłyszący przejmują w kontakcie ze słyszącymi ten punkt widzenia, oceniając własne szanse według tego, co specjalista powiedział o poziomie ich mowy fonicznej. Wrażenie to jest potęgowane przez nieudane lub niepełne próby zrozumienia się w różnych rodzajach interakcji. Warsztaty aktywizacji personalnej wychodzą z innego punktu: koncentrują się na zainteresowaniach i predyspozycjach osoby, która chce się rozwijać. Szkolenia tego typu powinny odbywać się w języku migowym, co uzasadniliśmy już wyczerpująco w poprzednich punktach. Społeczność głuchych z powodu odrębności językowej stanowi grupę dość zamkniętą i nieufną wobec zewnętrznego świata. Na tę nieufność składa się dodatkowo niewiara w fortunność działań słyszących, którzy pod szyldem „pomocy” prowadzą działania nieprzynoszące zmian, a często szkodzące postrzeganiu siebie i poczuciu własnej wartości (przez cały proces edukacji oraz w późniejszym życiu niesłyszący jest stawiany w pozycji osoby wymagającej pomocy, naprawy, rady). Bierność ta jest w dużym stopniu wyuczona i dzięki odpowiednim działaniom można zmienić schematy myślowe, w jakich grupa beneficjentów projektu tkwi. Warsztaty doradztwa personalnego przywrócą niesłyszącym umiejętność decydowania o sobie samym. Człowiek znający swoje mocne i słabe punkty, niezależnie od ograniczeń fizycznych, jest w stanie nie tylko pomóc sobie – satysfakcjonująco się rozwijać, ale także służyć za wzór w swojej społeczności. Charyzmatyczne jednostki mają duży wpływ na otwarcie poszczególnych społeczności, są w stanie przekonać swoim przykładem do przełamania bierności.

Do zadań możliwych do zorganizowania w najbliższym czasie należą warsztaty doradcze (personalne i zawodowe), autoprezentacja wraz z tworzeniem pism użytkowych koniecznych w procesie rekrutacji, treningi asertywności, radzenia sobie ze stresem, kreatywności i zarządzania czasem, planowanie własnej ścieżki

rozwoju zawodowego (tzw. zarządzanie karierą, rozpoznawanie swoich mocnych i słabych stron oraz własnej roli w pracy zespołowej). Są to działania konkretne oraz doraźne, ukierunkowane na efekt, dzięki czemu doskonale uzupełniłyby zadania długofalowe. Ich dodatkowym atutem w grupie docelowej byłoby podniesienie wiary we własne możliwości i rozpoznanie (innych od zwyczajowych) obszarów, w których osoba niesłysząca może się realizować. Aby głusi mogli podejmować różnorodne aktywności, muszą otrzymać narzędzia, które pozwolą im na realizację założonych działań. Bez dostępu do odpowiednich informacji nie będą w stanie odnaleźć się na wyspecjalizowanym dziś rynku pracy.

III Przykłady działań aktywizujących

Poniżej zaprezentowano przykłady projektów aktywizujących (nie tylko dedykowanych osobom głuchym) odbywających się na terenie Polski.

1. Projekt „Wolontariat-włącz się!” – inspiracja w opracowywaniu programów aktywizacji zawodowej i społecznej³³

Ciesząca się niemałym sukcesem realizacja projektu „Wolontariat – włącz się!” pokazała, jak istotne w aktywizacji zawodowej oraz społecznej jest indywidualne podejście do osób, którym udzielane jest wsparcie.

Projekt „Wolontariat-włącz się!” jest częścią Programu Odpowiedzialności Społecznej UEFA EURO 2012. Realizuje się go w województwach: dolnośląskim i wielkopolskim, i jest on finansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Pomysł na projekt „Wolontariat-włącz się!” zrodził się w wyniku obserwacji funkcjonowania programów aktywizacyjnych w Polsce. Dotychczasowa praktyka pokazuje, że większość takich przedsięwzięć opiera się na masowej reakcji na z góry założone potrzeby i bariery grupy docelowej. Doświadczenie zachodnich programów aktywizacyjnych, na których wzorowany jest projekt „Wolontariat-włącz się!”, pokazuje, że najlepsze efekty przynosi indywidualnie nastawienie do beneficjenta i jego potrzeb oraz możliwości. W opisywanym projekcie „Wolontariat-włącz się!” kluczową rolę odgrywa następujący pakiet wsparcia:

- szkolenia z kompetencji miękkich (role w grupie, praca w zespole, praca na procesie grupowym);
- warsztaty z uczestnictwa w procesie rekrutacyjnym (pisanie cv i listu motywacyjnego, rozmowa rekrutacyjna);
- indywidualne doradztwo zawodowe (sporządzany jest w jego ramach: Indywidualny Plan Działania wraz z możliwymi Ścieżkami Rozwoju Zawodowego);
- wolontariat wraz z mentoringiem (mentor pełni w nim funkcję opiekuna, który udziela informacji zwrotnej, deleguje podopiecznemu zadania i go z ich wykonania rozlicza; wolontariat odbywa się w organizacjach sportowych

³³ <http://www.2012.org.pl/pl/wszyscy-jestesmy-gospodarzami/wolontariat-wcz-si.html>, data dostępu: 13.05.2012

i kulturalnych i jest dla beneficjentów wsparcia okazją do sprawdzenia się w różnych rolach);

- płatny staż wraz z mentoringiem (również tu mentor pełni funkcję osoby odpowiedzialnej za kontrolowane wdrożenie podopiecznego w środowisko pracy).

Co ważne – zarówno w przypadku mentoringu podczas wolontariatu, jak i mentoringu podczas stażu mentorzy otrzymują wynagrodzenie za swoją pracę. Jest to niezwykle ważne, bowiem praca z uczestnikiem projektu wymaga zaangażowania, motywacji oraz docenienia.

Ponadto odbiorcy wsparcia mają zapewnione następujące świadczenia umożliwiające im uczestnictwo w projekcie oraz bezpośrednio motywujące ich do udziału w nim:

- zwrot kosztów opieki nad dziećmi/osobami zależnymi,
- zwrot kosztów dojazdów,
- stypendium szkoleniowe.

Dotychczasowa realizacja projektu „Wolontariat-włącz się!” dostarcza wystarczających danych, aby uzasadnić rekomendację indywidualnego podejścia do aktywizacji zawodowej i społecznej.

2. Projekt „4 kroki – wsparcie Osób Niesłyszących na Rynku Pracy II” jako przykład różnorodnych działań aktywizujących³⁴

Projekt jest realizowany w odpowiedzi na założenia Konwencji Organizacji Narodów Zjednoczonych dotyczącej Praw Osób z Niepełnosprawnością³⁵, która zakłada zwiększenie dostępu do wiedzy i rynku pracy osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności, koresponduje także z obowiązującą od 1.04.2012 r. *Ustawą o języku migowym i innych środkach komunikowania się*. „4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy” są współfinansowane ze środków Unii Europejskiej oraz Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Podstawowym założeniem projektu jest zwiększenie możliwości niesłyszących w nauce i pracy na otwartym rynku oraz zmniejszenie wykluczenia społecznego tej grupy osób.

³⁴ <http://www.4kroki.edu.pl/>;
http://www.pzg.lodz.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=82&Itemid=137; <http://www.4kroki.edu.pl/>, data dostępu: 8.05.2012

³⁵ <http://www.unic.un.org.pl/niepelnosprawnosc/konwencja.php>, data dostępu: 9.05.2012

W ramach projektu organizowane są następujące działania aktywizujące przeznaczone dla 3 grup beneficjentów: nauczycieli, rodziców oraz młodzieży i dorosłych głuchych:

- warsztaty dla rodziców osób głuchych „Aktywizacja zawodowa osób niesłyszących – rola najbliższego otoczenia: rodzina, znajomi, sąsiedzi”
- warsztaty *Life Skills* dla dorosłych,
- szkolenie zawodowe pt. „Wczesne zaangażowanie: Głuchy jako wzór” dedykowane niesłyszącej młodzieży,
- warsztaty antydyskryminacyjne OPEN-UP dla nauczycieli, obejmujące zagadnienia związane z głuchotą, językiem oraz kulturą Głuchych,
- lektoraty PJM dla nauczycieli.

Projekt oferuje holistyczny pakiet działań nakierowanych na aktywizację zawodową, uwzględnia szeroki kontekst społeczno-kulturowy oraz przyczynia się do wzrostu samodzielności i poczucia własnej wartości wśród głuchych.

3. Programy Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych³⁶

3.1. Aktywny samorząd³⁷

Program „Aktywny samorząd” służy wypracowaniu bardziej wydajnego modelu polityki społecznej wobec osób niepełnosprawnych. Przewidziane działania korespondują z strategiami rozwiązywania problemów o charakterze społecznym na przewidzianych na szczeblu powiatowym.

Głównym celem programu jest całkowite bądź częściowe zlikwidowanie barier społecznych ograniczających niepełnosprawnych w uczestniczeniu w życiu społecznym, zawodowym oraz pełnym dostępie do edukacji. Cel ten jest realizowany poprzez następujące formy wsparcia:

- „pomoc w zakupie i montażu oprzyrządowania do posiadanego samochodu,
- pomoc w zakupie specjalistycznego sprzętu komputerowego wraz z oprogramowaniem,
- pomoc w zakupie urządzeń lektorskich,
- pomoc w uzyskaniu prawa jazdy kategorii B,
- pomoc w utrzymaniu aktywności zawodowej poprzez zapewnienie opieki dla osoby zależnej”.

³⁶ <http://www.pfron.org.pl/portal/pl/>; data dostępu: 12.05.2012

³⁷ http://www.pfron.org.pl/portal/pl/355/1392/Aktywny_samorząd.html; data dostępu: 12.05.2012

3.2. Junior. Program aktywizacji zawodowej absolwentów niepełnosprawnych w ramach Programu Aktywizacji Zawodowej Absolwentów PIERWSZA PRACA³⁸

Program powstał z myślą o niepełnosprawnych absolwentach, stawiających pierwsze kroki na rynku pracy. Zakłada pomoc w zdobyciu stażu lub zatrudnienia poprzez indywidualne konsultacje z doradcą zawodowym. W ramach spotkań doradca powinien ułatwić rozpoznanie przez klienta zainteresowań, predyspozycji oraz oczekiwań związanych z wykonywaną pracą, udzielać rad z zakresu autoprezentacji, nawiązać kontakt z potencjalnym pracodawcą, śledzić ścieżkę rozwoju kariery.

Pomoc finansowa ze środków programu przewidziana jest dla:

- absolwenta, który został skierowany na staż przez powiatowy urząd pracy – jest to formie dofinansowania-świadczenia na rehabilitację zawodową,
- doradcy zawodowego – w formie premii za opiekę nad stażystą, w wysokości do 10% najniższego wynagrodzenia (za każdego stażystę objętego opieką),
- pracodawcy uczestniczącego w programie (za wyjątkiem pracodawców prowadzących zakłady aktywności zawodowej) – w formie premii z tytułu odbycia stażu przez absolwenta.

3.3. Pitagoras 2007. Program pomocy osobom z uszkodzeniem słuchu³⁹

Największą barierą, utrudniającą głuchym naukę w szkolnictwie otwartym, zwłaszcza na poziomie akademickim, jest bariera komunikacyjna. Jedno z rozwiązań sprzyjające jej niwelowaniu to zatrudnienie tłumacza języka migowego. Celem programu jest zagwarantowanie osobom głuchym i niedosłyszącym, w tym głuchoniewidomym i głuchoniedowidzącym studentom, uczniom szkół policealnych oraz uczestnikom kursów przygotowawczych do egzaminów do szkół wyższych, pomocy tłumaczy migowych lub możliwości wykorzystywania w trakcie zajęć oraz egzaminów urządzeń wspomagających słyszenie. W ramach programu przewidziane jest dofinansowanie m.in. na:

- usługi tłumacza migowego,
- zakup oraz montażu urządzeń wspomagających słyszenie dla uczestników programu,

³⁸ <http://www.pfron.org.pl/portal/pl/105/106/?poz=4&update=1>; data dostępu: 12.05.2012

³⁹ http://www.pfron.org.pl/portal/pl/86/86/Spis_tresci_programu_Pitagoras_2007.html; data dostępu: 13.05.2012

- zakup specjalistycznego sprzętu komputerowego, elektronicznego oraz oprogramowania
- zakup urządzeń lektorskich.

3.4. Student II – kształcenie ustawiczne osób niepełnosprawnych⁴⁰

Program służy wyrównaniu szans w zdobyciu wykształcenia przez niepełnosprawnych studentów i uczniów szkół policealnych oraz pomoc w ustawicznym zdobywaniu kwalifikacji – co w konsekwencji oznacza zwiększenie konkurencyjności na otwartym rynku pracy.

Pomoc finansowa w ramach programu udzielana jest w formie dofinansowania kosztów nauki, w formie pokrycia kosztów związanych z:

- zakwaterowaniem – w przypadku nauki poza miejscem stałego zamieszkania,
- dojazdami,
- opłatami za studia (czesne),
- dostępem do internetu (instalacja i abonament),
- uczestnictwem w zajęciach mających na celu podniesienie sprawności fizycznej lub psychicznej,
- zakupem przedmiotów ułatwiających lub umożliwiających naukę, w tym zakupu programów komputerowych, pamięci przenośnej USB itp.,
- wyjazdami organizowanych w ramach zajęć szkolnych.

Warunkiem uczestnictwa w programie jest:

- posiadanie orzeczenia o znacznym lub umiarkowanym stopniu niepełnosprawności (lub orzeczenia równoważnego),
- przedłożenie dokumentu potwierdzającego rozpoczęcie lub kontynuowanie nauki na poziomie studiów I, II lub III stopnia (w trybie stacjonarnym lub niestacjonarnym), policealnym lub podyplomowym.

⁴⁰ http://www.pfron.org.pl/portal/pl/81/82/Student_II.html; data dostępu: 13.05.2012

Podsumowanie

Tylko nieliczni przedstawiciele społeczności niesłyszących umieją dziś pokonać ograniczenia systemu edukacji, który nie pomaga w przełamywaniu bierności, i odnaleźć się na rynku pracy. Podejście deprecjonujące słyszącej większości (w tym także specjalistów) przynosi owoce w postaci wyuczonej bezradności i postawy roszczeniowej, czyli przyjęcia pozycji osoby niepełnosprawnej, wymagającej pomocy, będącej przedmiotem, a nie podmiotem określonych działań.

Wszystkie wymienione w raporcie formy aktywizacji osób niesłyszących mają na celu doraźne i długofalowe działania zwiększające ich szanse życiowe, które dziś plasują się na poziomie znacząco niższym niż w przypadku słyszących. Wypracowanie dobrego modelu aktywizacji grupy wykluczonej, jaką są głusi, miałyby przenieść odpowiedzialność za kreowanie własnego rozwoju przenieść na tę grupę w miejsce dotychczasowego patronatu słyszących. Istotą zaprezentowanych propozycji jest językowy punkt wyjścia – założenie, że bez nadania odpowiedniej pozycji językom migowemu i polskiemu, nie uda się przeprowadzić trwałych zmian ani wewnątrz grupy, ani w jej postrzeganiu na zewnątrz. Dopiero niesłyszący mówiący we własnym imieniu będą twórcami treści na swój temat, będą w stanie podejmować wyzwania współczesnego świata i staną się partnerami w dialogu międzykulturowym. Wszystkie zaproponowane rozwiązania zostały zrealizowane w innych krajach, gdzie odniosły sukces. Najbardziej spektakularny jest tu przykład Szwecji, kraju z 32-letnią tradycją edukacji dwujęzycznej. Działania wspierające, jak zajęcia z komunikacji międzykulturowej i treningi *life skills*, powinny tę ofertę poszerzyć i uzupełnić, by zapewnić kompleksowy cykl szkoleń rozwojowych.