

Drogi edukacyjne dzieci słyszących rodziców głuchych

Proces edukacji dzieci słyszących rodziców głuchych jest w znacznym stopniu zeterminowany ich specyficzną sytuacją rodzinną. Szczególnie znamieny w tych rodzinach jest sposób komunikowania się, czyli dwujęzyczność. Znajomość i alternatywne używanie w różnym stopniu dwóch języków sprawia, że mają dylematy identyfikacyjne, gdyż funkcjonują jako słyszący, ale rozwijają się w środowisku osób głuchych. F. Grosjean analizując problem bilingwizmu stwierdził, że dzieci głuche mają prawo do wychowania w dwóch językach, ponieważ dzięki nim mogą:

- porozumiewać się z rodzicami i innymi członkami rodziny,
- rozwijać zdolności poznawcze w okresie wczesnego dzieciństwa,
- zdobywać wiedzę o świecie,
- komunikować się w pełni z otaczającym światem,
- przygotować się do życia w światach obu społeczności¹.

Te same prawa do pełnej komunikacji poprzez język migowy i język ustny powinny mieć dzieci słyszące rodziców głuchych. W kulturze Głuchych stanowią mniejszość i określają się jako CODA (jest to skrót od słów w języku angielskim i oznacza Children Of Deaf Adults)². Skrótowiec CODA został wymyślony przez Millie Brother, założycielkę organizacji CODA International, która działa na terenie Stanów Zjednoczonych i Kanady. Organizacja w swojej działalności koncentruje się na dwóch obszarach zainteresowań: zwiększenie świadomości wśród CODA i w społeczności Głuchych oraz słyszących na temat doświadczeń, jakie są udziałem osób słyszących rodziców głuchych³. W stosunku do tej grupy pojawił się też ostatnio termin „Deaf by heritage”, czyli Głuchy z pochodzenia albo tłumaczony jako słyszący, ale głuchy kulturowo.

¹ F. Grosjean, *La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds*, „Nouvelles pratiques sociales” 1993, nr 6 (1).

² Według definicji: *Słownika wyrazów obcych*, J. Tokarski (red.), Warszawa, 1980, s. 119: Coda lub koda (z j. włoskiego dosłownie oznacza: koniec) jest to zakończenie kompozycji muzycznych, zwłaszcza poszczególnych części sonaty, symfonii, zawierające zwarte powtórzenie głównych tematów. M. Brother wybrała ten termin świadomie ze względu na swoje wykształcenie muzyczne.

³ W Polsce nie ma takiego stowarzyszenia o zasięgu ogólnopolskim. Jedynie w Krakowie przy oddziale małopolskim Polskiego Związku Głuchych działa stowarzyszenie „Usłysz mnie”, które pomaga głuchym rodzicom mającym słyszące dziecko.

Poczucie przynależności do dwóch, różnych środowisk, identyfikowanie się ze wspólnotą osób głuchych, jak też i słyszących może doprowadzić do powstania dwukulturowej tożsamości. Zdaniem M. Kamińskiej egzystowanie w warunkach dwujęzyczności i dwukulturowości to bez wątpienia unikalne, ale i pozytywne doświadczenie, które może spowodować, że osoby takie będą bardziej tolerancyjne i otwarte na innych ludzi⁴. D. Bouvet również twierdzi, że bycie podmiotem dwukulturowym i dwujęzycznym przez dzieci słyszące jest czymś naturalnym i nie powinno stwarzać problemów w przebiegu rozwoju ich mowy, pod warunkiem iż zapewnimy im szczególne warunki kształcenia sprawności językowej⁵. Dziecko słyszące rodziców głuchych powinno tak, jak bohater powieści „Okrażanie ciszy” A. Górskiej być zanurzone w „oceanie słów”, pomimo iż zawsze pozostanie na „mیلczącym brzegu”. Wychowanie dwujęzyczne będzie miało istotne znaczenie dla wyboru drogi edukacyjnej i życiowej tej grupy dzieci.

Badania własne

Prezentowana w niniejszym artykule problematyka procesu edukacji dzieci słyszących głuchych rodziców stanowi kontynuację podjętego wcześniej przez autorkę tematu badawczego związanego z ich funkcjonowaniem psycho-społecznym. Tym razem skoncentrowałam się na następujących problemach badawczych:

1. Czy i w jaki sposób głuchota rodziców wpływa na wybór drogi edukacyjnej słyszących dzieci?
2. Czy i w jaki sposób są zaspokajane potrzeby edukacyjne badanych?

W badaniach wykorzystano metodę indywidualnych przypadków z elementami techniki ankiety i rozmowy. Ponadto zastosowano jako narzędzie badawcze Kwestionariusz ankiety dotyczący przebiegu edukacji badanych w opracowaniu własnym. Niektóre osobiste przeżycia i doświadczenia z okresu przedszkolnego i szkolnego osoby badane przekazały podczas rozmowy. Na udział w badaniach zgodziły się trzy panie, które określiły siebie mianem CODA, ponieważ identyfikują się z tą grupą społeczną. Jedną z badanych jest pani Ewa⁶ – ma 48 lat, jest niezamężna, ale ma młodszego słyszącego brata. Mieszka wspólnie ze swoimi głuchymi rodzicami. Kolejną osobą, która wyraziła chęć uczestniczenia w badaniach była pani Marta, mająca 40 lat, jedynaczka i mężatka, przyczym jej mąż jest osobą słyszącą, ale opanował alfabet palcowy i najbardziej potrzebne dla porozumiewania się znaki ideograficzne. Mają jedno dziecko – słyszącą dziewczynkę. Często zmieniała miejsce pracy zawodowej, była nauczycielką w szkole specjalnej dla głuchych, pedagogiem szkolnym, pracownikiem socjalnym. Jeszcze jedną osobą, która zgodziła się na badania była pani Krystyna mająca 52 lata.

⁴ M. Kamińska, *Moi rodzice nie słyszą, a ja... Słyszące dzieci głuchych rodziców*, [w:] E. Pisula, D. Danielewicz (red.), *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością*, Harmonia, Gdańsk 2007, s. 42.

⁵ D. Bouvet, *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, WSiP, Warszawa 1996, s. 196.

⁶ W związku z tym, że zobowiązano się wobec osób badanych, że nie zostaną ujawnione ich nazwiska i imiona, chcąc zachować ich anonimowość, nie podałam ich miejsca zamieszkania i zmieniłam imiona w niniejszym artykule.

Jest mężatką i ma dwoje słyszących dzieci, które znają język migowy, przy czym nie ukończyli żadnego kursu. Mieszkają razem z głuchymi rodzicami pani Krystyny, która ma także słyszącego brata. Wszystkie panie ukończyły studia wyższe magisterskie i mają specjalizację w zakresie surdopedagogiki, a także trzeci stopień kursu języka migowego.

Drogi edukacyjne badanych pań zostaną opisane z uwzględnieniem ich etapów rozwojowych. Każdy okres rozwoju jednostki charakteryzuje się specyficznym dla siebie poziomem rozwoju procesów poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych czy społecznych. Swoisty układ rodzinny bez wątpienia wpływa na możliwości i przebieg procesu kształcenia dzieci słyszących, ich realizację planów, zamierzeń w poszczególnych etapach życia. Już w okresie przedszkolnym dziecko poznaje duży zasób wiedzy i umiejętności, na którym będzie można później oprzeć proces kształcenia go. Znaczący udział w przygotowywaniu dziecka do przyszłych form uczenia się powinni mieć rodzice. W tym okresie rozwoju dziecka ważne znaczenie ma naśladownictwo obserwowanych czynności, rzeczy, sytuacji, pomimo braku umiejętności rozumienia ich znaczenia i celu. Właśnie dlatego dzieci słyszące rodziców głuchych przyswajają sobie w naturalny sposób język migowy, bo nim komunikuje się ich rodzina. Wszystkie panie, po ukończeniu 3. roku życia zaczęły uczęszczać do przedszkola. Ten pierwszy okres pobytu był dla nich trudny, bo przeżywały rozstanie z rodzicami, „płakały, szukały dotyku rąk matki”, tak jak np. pani Ewa. Dodatkowo lęk wzbudzała w nich obecność nieznanego środowiska: „obce osoby dorosłe wciąż mówiące”, „pomieszczenia pełne sprzętów, hałas i ruch dookoła”, odczuwały stan zagubienia i samotności w grupie rówieśniczej. Ten proces adaptacji był złożony i niełatwy. Pani Ewa wspomina go początkowo jako negację w stosunku do wszystkich, a więc odrzucenie jakichkolwiek kontaktów z dziećmi, z wychowawczynią, nawet odmowę przyjmowania pokarmów. „Pierwsze miesiące mojego pobytu w przedszkolu do dziś wspominają moi rodzice. Podobno krzyczałam, kopałam i gryzłam dzieci, nie chciałam jeść, a zmuszana do jedzenia wymiotowałam”. Jednakże to napięcie nerwowe nie było długotrwałe i dzięki cierpliwości oraz serdeczności opiekunek w przedszkolu minęło.

Istotne dla rozwoju badanych pań było to, że w tym okresie miały więcej okazji do zabawy ze słyszącymi koleżankami, do zdobywania doświadczeń społecznych i nawiązywania kontaktów poprzez rozmowę w języku mówionym. „Tylko ja byłam jedynym dzieckiem w grupie przedszkolnej, które miało głuchych rodziców. Nienajlepiej wspominam ten czas. Częściej bawiłam się z chłopcami niż z dziewczynkami. Oni nie komentowali zachowania moich rodziców, nie pytali dlaczego są niemotami, z nimi chętnie bawiłam się” (pani Ewa). Z kolei pani Krystyna tak wspomina: „Z tamtego okresu, kiedy byłam w przedszkolu pamiętam epizodyczne zdarzenia, szczególnie te nieprzyjemne. Podczas wspólnej zabawy jedna z koleżanek często dokuczała mi i pytała: dlaczego ty masz takich dziwacznych rodziców, czemu tak dużo gestykulują? Wychowawczynie też robiły wymowne miny przypominając mi o tym, że czas zapłacić czesne za pobyt w przedszkolu, czas kupić przybory szkolne”. Należy zaznaczyć, że jest to szczególny etap ich rozwoju, bo zaczęły być dziećmi dwujęzycznymi. W domu rodzinnym komunikowały się w języku rodziców, a z rówieśnikami zaczęły rozmawiać w języku mówionym. Dwujęzyczność determinuje dwukulturowość, a ta z kolei wy-

znacza tożsamość człowieka. Warto zasygnalizować, że jeśli dziecko używając regularnie dwóch języków nie wybierze jednego jako funkcjonalnie prymarnego to będzie miało trudności z ukształtowaniem własnej tożsamości i nie będzie mogło dla siebie znaleźć miejsca w otaczającej rzeczywistości. To rozdarcie identyfikacyjne między jednym a drugim sposobem widzenia może wpłynąć na późniejsze funkcjonowanie rodziny zakładanej przez dwujęzyczne dziecko. Ponadto język jest nie tylko narzędziem komunikacji interpersonalnej, ale też intrapersonalnej i stąd istotną kwestią jest problem wyboru języka wewnętrznego, czyli tego w którym myślimy, tworzymy i wyrażamy emocje⁷.

W okresie przedszkolnym rozpoczęły realizowanie się w roli mediatorów i tłumaczy swoich głuchych rodziców. „Już jako dwuletnie dziecko sygnalizowałam rodzicom, np. dzwonek do drzwi. Kupowanie czegoś w sklepie, rozmowy przez telefon, kontrola biletów w pojazdach komunikacji miejskiej, wizyty lekarskie, prośby od wychowawczyni i dyrektorki przedszkola, aby coś przekazać rodzicom. Ludzie naprawdę nie zastanawiają się, czy mieszanie czterolatka w sprawy dorosłych jest fair” (pani Marta). „Od dzieciństwa jestem im potrzebna w załatwianiu wielu spraw. Pamiętam przerażone oczy pani urzędniczki, kiedy tłumaczyłam mamie co ma napisać w formularzu na dowód osobisty” (pani Ewa).

Realizację obowiązku szkolnego może rozpocząć dziecko, które osiągnęło odpowiedni poziom dojrzałości szkolnej, czyli jest wystarczająco rozwinięte fizycznie, społecznie, jest zdolne do działania intencjonalnego, kontrolowania emocji, porozumiewania się z innymi za pomocą mowy zrozumiałej dla odbiorców i posiada odpowiedni zasób wiedzy. Po raz kolejny musiały zorganizować się w nowym systemie edukacyjnym. Oto jak ocenia okres swojej gotowości do rozpoczęcia nauki pani Ewa: „Byłam nieprzygotowana przez rodziców do podjęcia tego wyzwania: znów zamknęłam się w sobie i nie chciałam z nikim rozmawiać. Zdecydowanie więcej słuchałam niż mówiłam”.

W przypadku badanych pań widoczny jest znaczny poziom gotowości w zakresie rozwoju niektórych procesów poznawczych i społecznych. Pani Ewa i Krystyna miały trudności w płynnym posługiwaniu się językiem mówionym i dlatego wypowiadały się pojedynczymi wyrazami, czasami agramatycznymi zdaniami, a jak opowiadały to niezrozumiale i chaotycznie. Z kolei pani Marta rozpoczynając naukę w szkole podstawowej umiała już czytać, pisać i potrafiła wypowiadać się pełnymi zdaniami. Zawdzięcza to rodzicom głuchym, którzy mieli właściwe podejście w tej sprawie i rozbudzali wyobraźnię dziewczynki poprzez czytanie książek, chodzenie na imprezy kulturalne, do teatru lalek dla dzieci albo na spotkania literackie. „Dzięki temu w wieku czterech lat umiałam już czytać, a w wieku pięciu lat pisać. Potem w pierwszej klasie strasznie się nudziłam”. Podkreślenia wymaga fakt, że były bardzo samodzielne, wdrożone do utrzymywania porządków i szybko podporządkowywały się zaleceniom nauczyciela. W tym okresie potrafiły nawiązać kontakt z obcą osobą, a nawet samodzielnie zrobić zakupy. Pomimo braku wsparcia ze strony rodziców uczyły się bardzo dobrze. Zdarzały się trudności w rozumieniu treści programowych z niektórych przedmiotów,

⁷ J. Cieszyńska, *Dwukulturowość, dwujęzyczność – przekleństwo czy bogactwo?*, „Logopedia” 2004, nr 33, s. 35.

ale starały się i otrzymywały wysokie oceny za swoje osiągnięcia szkolne. „To też niełatwy okres do wspomnienia. Były przedmioty i nauczyciele, których nie cierpiałam. Kto mi pomagał? Czasem mama odpytywała mnie, gdy chodziło o typowe wyuczenie się pamięciowe. A tak to dorywczo – kto się trafił? Kuzynka słysząca, wujek słyszący. Nigdy nie pomagały mi koleżanki z klasy, a wiem, że sugerowała im to wychowawczynie. Starałam się być samodzielna, chociaż nie zawsze było to możliwe” – napisała pani Ewa. „Mogłam liczyć na systematyczną pomoc w odrabianiu zadań ze strony sąsiadów. Za magiczne słowo dziękuję. Do dzisiaj utrzymuję z nimi życzliwy kontakt” (pani Krystyna).

Dysfunkcja narządu słuchu uniemożliwia rodzicom efektywną współpracę ze szkołą, a ich kontakty z wychowawcą klasy czy z innymi nauczycielami ograniczają się do biernej obecności na wywiadówkach. W związku z tym głusi rodzice nie są partnerami nauczycieli w planowaniu, nadzorowaniu i współrealizowaniu funkcji wychowawczej szkoły. Pani Marta tak analizuje udział rodziców w życiu szkoły: „W ogóle mało interesowali się szkołą. Nie brali udziału w życiu szkoły. Wychodzili z założenia, że jest to moja sprawa. Często powtarzali, że uczę się dla siebie i jak sobie pościelę... Właściwie odkąd skończyłam siedem lat jestem już dorosła, tylko moje otoczenie (a zwłaszcza nauczyciele) długo tego nie zauważyło”. Podobne opinie ma pani Krystyna: „Rodzice bardzo rzadko kontaktowali się z nauczycielami. Wiadomość o każdej kolejnej wywiadówce była dla nich stresująca. Wychowawczynie nie zgadzała się, abym ja też uczestniczyła w spotkaniach przeznaczonych dla rodziców, a mama nie chciała iść sama”.

Wybór dalszej drogi edukacyjnej badanych pań był zdeterminowany w dużym stopniu sytuacją finansową rodziców, stąd nie były to decyzje łatwe. „Kiedy powiedziałam wychowawczynie, że idę do zawodówki, o mało nie dostała ataku serca. Zdarzały się sytuacje, że rodzice słabych uczniów usiłovali ich przepchnąć (nie zawsze legalnymi metodami) do technikum lub liceum, ale nigdy nie zetknęła się z przypadkiem, żeby rodzice wysyłali do zawodówki dziecko, które ma same piątki. Oczywiście pani wybiła mi to z głowy” (pani Marta). „Klasę ósmą szkoły podstawowej skończyłam z czerwonym paskiem. Powiem tak, rodzice bardzo cieszyli się z moich wyników i z tego, że zdecydowałam się dalej kontynuować naukę w jednym z najlepszych liceum w naszym mieście. Mama niepokoiła się czy poradzimy sobie finansowo i tym, że nie będę miała żadnego zawodu po tej szkole” (pani Ewa).

Na kolejnym etapie edukacyjnym w liceum ogólnokształcącym nadal najlepiej realizowały się badane w roli uczennicy. Rola koleżanki, relacje z rówieśnikami były niepomysłne. Z powodu etykietowania, stygmatyzacji przez grupę rówieśniczą czuły się osamotnione, a nawet wyalienowane, tak jak obrazuje to przykład pani Marty. „To, co najbardziej pamiętam, to wyśmiewanie, przezywanie i przedrzeźnianie przez koleżanki i kolegów. Dzieci są bardziej okrutne niż dorośli, bo nie mają jeszcze wyrobionych hamulców, szczerze i bezmyślnie powtarzają to, co słyszą w domu, również opinie na temat wszelkich „odmieńców. Niestety na pytanie, czy w tym okresie była jakaś osoba, której mogłam się zwierzyć ze swoich problemów? Pada krótka, lakoniczna odpowiedź: „Nie, nikt”. Pani Krystyna ma podobne refleksje: „Wiem, że koleżanki z klasy spotykały się raz w miesiącu towarzysko w domach. Ja nie byłam zapraszana. Kiedyś

w toalecie podsłuchałam rozmowę: A może byśmy zaprosiły ją tym razem? Po co, żeby nauczyła nas języka małąp” (pani Krystyna). To właśnie głuchota rodziców obciążała je i dyskredytowała w percepcji rówieśników słyszących. Dodatkowo brak akceptacji przez środowisko słyszących rówieśników był spowodowany takimi czynnikami, jak różne aspiracje życiowe i edukacyjne, odmienność kulturowa i językowa. Wynika stąd, że poziom zaspokajania potrzeb edukacyjnych u badanych pań był niewystarczający.

W momencie ukończenia szkoły średniej badane zaczęły wchodzić w okres wczesnej dorosłości i pojawiły się u nich dylematy związane z dalszym kształceniem się, wyborem zawodu, realizacją marzeń i oczekiwań w przyszłym życiu. Były i są świadome, że ich życie dorosłe będzie skoncentrowane nie tylko na własnej rodzinie, ale też na pomaganiu rodzicom głuchym. Pani Ewa ukończyła studia wyższe magisterskie na kierunku pedagogika specjalna ze specjalizacją: rewalidacja głuchych i niedosłyszących i pracuje jako surdopedagog w szkolnictwie specjalnym, gdzie uczy dzieci głuche na pierwszym etapie edukacyjnym. Pani Marta skończyła studia wyższe i ma tytuł magistra pedagogiki ogólnej, ale dzięki studiom podyplomowym ma też kwalifikacje z zakresu surdopedagogiki. Obecnie pracuje w Instytucie Polskiego Języka Migowego. Pani Krystyna również z wykształcenia jest surdopedagogiem i pracuje z dziećmi głuchymi w internacie w jednym ze specjalnych ośrodków w Polsce. Decyzja o podjęciu studiów pedagogicznych, a nawet specjalizacji surdopedagogika dała im możliwość lepszego zrozumienia świata Głuchych i pogłębienia wiedzy na ten temat. Tak naprawdę będą przewodnikami i opiekunami swoich głuchych rodziców przez całe życie. Obecnie aktywnie uczestniczą w życiu społecznym Głuchych, angażują się w podtrzymywanie i wyjaśnianie kultury Głuchych będąc tłumaczami języka migowego albo pracując z dziećmi niesłyszącymi jako surdopedagodzy.

Wnioski

Przedstawiony pobieżnie problem procesu kształcenia dzieci słyszących rodziców głuchych skłania do wielu krytycznych refleksji. Wydaje się, że ich edukacja nie była zorientowana na wspomaganie ich rozwoju, na kształtowanie w pełni umiejętności szkolnych i zaspokajanie ich indywidualnych potrzeb. A przecież zwolennicy psychologii humanistycznej podkreślają, że harmonijny rozwój we wczesnym okresie życia, dostrzeganie i zaspokajanie potrzeb dziecka w procesie nauczania i wychowania stanowią podstawę rozwoju dojrzałej, samorealizującej się i zintegrowanej wewnętrznie jednostki⁸. Aby ułatwić tej grupie dzieci funkcjonowanie w roli ucznia na każdym etapie edukacyjnym należy:

- wprowadzić ich jak najwcześniej w środowisko słyszących rówieśników w ramach spotkań integracyjnych,
- zapewnić w szkole pomoc w odrabianiu zadań domowych oraz uzupełnianiu wszelkich zaległości w wiadomościach i umiejętnościach, w także kompensowaniu ewentualnych zaburzeń rozwojowych w ramach zajęć korekcyjno-kompensacyjnych i wyrównawczych.

⁸ J. Bałachowicz, *Styl podmiotowy w nauczaniu zintegrowanym*, „Nauczanie zintegrowane” 2002, nr 1, s. 14.

- umożliwić udział w zajęciach pozalekcyjnych podczas, których będą mogli dodatkowo integrować się ze słyszącymi uczniami i rozwijać swoje zainteresowania,
- zorganizować we wczesnym okresie rozwoju specjalistyczną pomoc logopedyczną mającą na celu terapię mowy,
- pedagogizować rodziców wzorem działalności stowarzyszenia „Usłysz mnie”,
- włączyć do oddziaływań edukacyjnych członków słyszących z tych rodzin.

Bibliografia

1. Bałachowicz J., *Styl podmiotowy w nauczaniu zintegrowanym*, „Nauczanie zintegrowane” 2002, nr 1, s. 11-16.
2. Bouvet D., *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, WSiP, Warszawa 1996.
3. Cieszyńska J., *Dwukulturowość, dwujęzyczność- przekleństwo czy bogactwo?* „Logopedia” 2004, nr 33, s. 25-42.
4. Górska A., *Okrażanie ciszy*. Wyd. J. Santorski, Warszawa 2004.
5. Grosjean F., *La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des suords*, „Nouvelles pratiques sociales” 1993, nr 6 (1), s. 69-82.
6. Kamińska M., *Moi rodzice nie słyszą, a ja... Słyszące dzieci głuchych rodziców*, [w:] E. Pisula, D. Danielewicz (red.), *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością*, Harmonia, Gdańsk 2007, s. 33-45.
7. <http://milczacybrzeg.blog.onet.pl> [6 IX 2009].

