



Wstęp

Problematyka szans edukacyjnych uczniów niesłyszących wiąże się z szerszym zagadnieniem szans i barier edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami i stanowi podstawę rozważań naukowych, ale również poszukiwania rozwiązań praktycznych w ramach systemów kształcenia na całym świecie. Współcześnie wyznaczone są one tendencjami związanymi z przeciwdziałaniem marginalizacji czy nawet wykluczenia edukacyjnego jakiegokolwiek z grup uczniów, a w perspektywie analogicznego procesu związanego z uczestnictwem społecznym.

Z dużym przekonaniem można stwierdzić, że właśnie dzięki tym inicjatywom – myślenia o edukacji kategoriami inkluzji, a nie ekskluzji – rozważania związane z rozpoznawaniem ścieżek edukacyjnych osób z niepełnosprawnością stały się współcześnie jednym z istotniejszych pól badań naukowych, nie tylko w pedagogice (pedagogice specjalnej), ale również w innych dyscyplinach z obszaru nauk społecznych.

Debata dotycząca niedyskryminacyjnej edukacji zainicjowana w XX wieku¹ skłoniła wielu badaczy zagadnienia do rozpoznawania uwarunkowań i efektów kształcenia dzieci/uczniów z niepełnosprawnością w różnych rodzajach placówek edukacyjnych.

Odnosząc się do grupy dzieci/uczniów z uszkodzeniem słuchu, prac takich jest stosunkowo niewiele². W świetle ich wyników można jednak zdiagno-

¹ M.in. *Special Education in the 21st Century. Issues of Inclusion and Reform*, red. M.A. Wizner, K. Mazurek, Gallaudet University Press, Washington 2000; *World Declaration on Education for All: Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, UNESCO, New York 1990; UNESCO, *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*, Paris, France 1994; H. Savolainen, P. Engelbrecht, M. Nel, O.P. Malinen, *Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education*, „European Journal of Special Needs Education” 2012, 27(1), s. 51–68.

² T. Wasilewska, *Problemy kształcenia i wychowania dzieci z wadą słuchu*, w: red. C. Kosakowski, M. Zaorska, *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akapit, Toruń 2000, s. 195–200; M. Jurgielewicz-Wojtaszek, M. Karczewska, *Integracja uczniów z dysfunkcją słuchu z młodzieżą słyszącą*, w: red. W. Pilecka, A. Ozga, P. Kurtek, *Dziecko ze specjalnymi potrzebami*

zować bariery, np. realizacji obowiązku kształcenia w formach integracyjnych. Często wymienia się wśród nich problemy związane z porozumiewaniem się dziecka z uszkodzeniem słuchu. Okazuje się, że zdolność komunikowania się z wykorzystaniem języka mówionego wydaje się stanowić rodzaj swoistego „biletu wstępu” do klasy/szkoły integracyjnej³. Wśród innych barier wymieniane są: izolacja rówieśnicza dziecka niesłyszącego w klasie szkoły integracyjnej lub autoizolacja samych dzieci z uszkodzeniem słuchu w efekcie niesatysfakcjonujących kontaktów rówieśniczych, poczucia „niedopasowania”. Podkreśla się doświadczanie samotności, odmienności osób z uszkodzeniem słuchu w integracyjnych formach kształcenia⁴. Bariery bywa też instrumentalne ich traktowanie przez rówieśników – wykorzystywanie w odrabianiu lekcji – gdy okazuje się, że lepiej niż np. słyszący rówieśnicy radzą sobie z wymaganiami w ramach danego przedmiotu nauczania⁵. Z kolei w innych przypadkach wyniki badań wskazują na trudności uczniów niesłyszących w nadążaniu np. za tokiem lekcji, tempem pracy rówieśników⁶.

W kontekście oceny szans edukacyjnych uczniów z uszkodzeniem słuchu w różnych rodzajach szkół w badaniach naukowych znaleźć można również stanowiska wskazujące na szkołę specjalną jako, być może, najlepsze miejsce kształcenia dla osób niesłyszących⁷. Przywoływanych jest w tym kontekście wiele wiarygodnych argumentów związanych z poczuciem tożsamości z grupą; poczuciem „wspólnoty problemów”, odczuć przynależności, a także braku doświadczania inności w relacjach interpersonalnych czy wreszcie możliwości

edukacyjnymi w ekosystemie, Kielce 2005, s. 125–130; M. Kupisiewicz, *Kształcenie dzieci z wadą słuchu w systemie integracyjnym jako wyzwanie dla surdopedagogiki*, „Szkoła Specjalna” 2005, nr 5, s. 330–337; G. Dryżałowska, *Integracja edukacyjna a integracja społeczna*, w: red. G. Dryżałowska, H. Żuraw, *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 215–224; G. Dryżałowska, *Rozwój językowy dziecka z uszkodzeniem słuchu a integracja edukacyjna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2004; B. Szczepankowski, *Prawo dziecka głuchego do własnego języka – kontrowersje w surdopedagogice*, w: red. S. Przybyliński, *Pedagogika specjalna – tak wiele pozostaje dla nas tajemnicą...*, Olsztyn 2010, s. 233–244; A. Kamyk-Wawryszuk, *Możliwości i ograniczenia ucznia niesłyszącego w klasie integracyjnej w opinii nauczycieli*, w: red. M. Wójcik, *Edukacja i rehabilitacja osób z wadą słuchu – wyzwania współczesności*, Toruń 2010, s. 131–139; D. Podgórska-Jachnik, *Głusi. Emancypacje*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Łódź 2013, s. 339–384.

³ U. Bartnikowska, *Sposób porozumiewania się a miejsce osoby z uszkodzonym słuchem w zarezerwowanej przestrzeni społecznej*, w: red. Z. Gajdzica, *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 271–283.

⁴ M. Jurgielewicz-Wojtaszek, M. Karczewska, *Integracja uczniów...*, s. 125–130; G. Dryżałowska, *Integracja edukacyjna a integracja społeczna. Satysfakcja z życia osób niedosłyszących*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2015, s. 220–224.

⁵ Tamże, s. 221

⁶ M. Kupisiewicz, *Kształcenie dzieci z wadą...*, s. 337

⁷ B. Szczepankowski, *Prawo dziecka...*, s. 242

swobodnego porozumiewania się i komunikowania. Walorem wydaje się w tym przypadku również kadra pedagogiczna – świadoma specyfiki funkcjonowania ucznia z uszkodzeniem słuchem – z kwalifikacjami do pracy z nim.

Niemniej perspektywa sięgająca dalej niż na lata szkolnej edukacji wskazuje jednak, czego dowodzą badania Grażyny Dryżałowskiej, że dorośli niedosłyszający nie mają wątpliwości, że ich rodzice, wybierając dla nich szkołę integracyjną, podjęli dobrą decyzję. Twierdzą tak, mimo że jednocześnie potwierdzają, że kosztowało to zarówno ich, jak i ich rodziców wiele trudu i wyrzeczeń. „Musieli więcej niż koledzy z klasy poświęcić czasu na naukę – odrabianie lekcji, przygotowanie do klasówek, sprawdzianów – oraz korzystać z pomocy rodziców lub starszego rodzeństwa w realizowaniu wielu zadań szkolnych. To, co osiągnęli, jest podstawą ich satysfakcji z życia. Nie mają wątpliwości, że mimo trudności, jakich doświadczyli i z którymi się musieli zmierzyć na kolejnych etapach edukacji, jest zasługą kształcenia integracyjnego. Nie mają wątpliwości, że dla swoich dzieci wybraliby taką samą drogę edukacji”⁸.

Marzenna Zaorska wskazuje, że działania w obszarze edukacji mają kluczowe znaczenie w przygotowaniu człowieka, w tym z uszkodzeniem słuchu, do samorealizacji, uzyskania satysfakcji życiowej, poczucia bycia wartościowym⁹.

Młody człowiek występuje w szkole w dwóch głównych rolach: ucznia i rówieśnika. Logika podpowiada, że możliwe jest skuteczne realizowanie jednej z nich, obu lub żadnej. Wiele, w kontekście tego, jak potoczą się losy ucznia z uszkodzeniem słuchu, zależy od tego, czy nauczyciel będzie potrafił go zrozumieć. Czy zrozumie jego problemy spowodowane trudnościami w percepcji słuchowej? Czy w niego uwierzy i będzie potrafił go wspierać? Czy zaakceptuje jego problemy i pomoże je rozwiązywać? W znacznym, jeśli nie decydującym stopniu zależą od tego również relacje rówieśnicze w klasie szkolnej, w tym stosunek sprawnych rówieśników do ucznia z zaburzeniem słuchu. Dodatkowo relacja nauczyciel – uczeń z uszkodzeniem słuchu wyznacza zdaniem Dryżałowskiej percepcję siebie ucznia niesłyszącego. Decyduje o negatywnym lub pozytywnym postrzeganiu siebie w wymiarze: głuchota *vs* słyszenie. Uszkodzenie słuchu może być bowiem, w relacji ze słyszącym środowiskiem, doświadczeniem obarczonym negatywnymi emocjami. Jak silnymi, w jak znacznym stopniu – będzie zależało od akceptacji własnych ograniczeń¹⁰, a tego dziecko może się nauczyć jedynie w kontaktach ze zróżnicowanym środowiskiem, zarówno słyszących, jak i niesłyszących osób.

⁸ G. Dryżałowska, *Integracja edukacyjna...*, s. 241–242.

⁹ M. Zaorska, *Sytuacja edukacyjno-zawodowa osób z niepełnosprawnościami sensorycznymi*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2017, nr 18, s. 15–32.

¹⁰ G. Dryżałowska, *Integracja edukacyjna...*, s. 14.

Kazimiera Krakowiak twierdzi, że jednym z warunków kształtowania się tożsamości osobistej każdego człowieka, koniecznej do osiągnięcia dojrzałości społecznej, jest wystarczająca liczba okazji do nawiązywania różnorodnych relacji socjalizacyjnych i interpersonalnych, a tych osoba z uszkodzeniem słuchu może być pozbawiona lub doświadczać ich mniej¹¹. Stąd szczególnie istotne jest zadbanie nie tylko o to, aby możliwości takich nie zabrakło, ale również o ich jakość. Jest to zadanie, które zrealizować może wspólnie rodzina i szkoła (wcześniej przedszkole).

Zróżnicowanie sytuacji zarówno rodzinnej dziecka niesłyszącego (choćby w kontekście posiadania niesłyszących lub słyszących rodziców i szeregu innych zróżnicowań typowych dla każdego środowiska rodzinnego), jak również wielość rozwiązań edukacyjnych (związanych z możliwymi ścieżkami realizacji drogi kształcenia) stanowią obszar koniecznych analiz w ramach prób oceny jego szans edukacyjnych. O tym, jak potoczą się losy edukacyjne dziecka, zadecyduje złożenie indywidualnych i środowiskowych uwarunkowań możliwości rozwojowych. Ich następstwem będzie jakość społecznego uczestnictwa, role, jakie w związku z tym będzie mogła w dorosłości realizować osoba z uszkodzeniem słuchu.

* * *

W tym miejscu chciałabym podziękować wszystkim, dzięki którym przychylności i zaangażowaniu badania mogły być zrealizowane. Są nimi niesłyszące dzieci, ich rodzice i nauczyciele szkoły ogólnodostępnej, integracyjnej i specjalnej z regionu łódzkiego. Szczególne słowa podziękowania kieruję do dr hab. Doroty Podgórskiej-Jachnik, prof. UKW w Bydgoszczy, której wskazówki i uwagi przyczyniły się do powstania ostatecznej wersji monografii.

Gorące podziękowania chciałabym skierować w stronę prof. Iwony Chrzanowskiej za długie godziny merytorycznych rozmów i konsultacji, życzliwość, troskę i bezinteresowne zainteresowanie kolejnymi krokami w pracy nad książką. Dziękuję za stworzenie takich warunków pracy naukowej, dzięki którym mogła ona powstać. Dziękuję za podtrzymywanie na duchu przy podążaniu trudną i czasami krętą drogą pełną chwil zwątpienia. A także za przyjęcie do grona współpracowników Zakładu Specjalnych Potrzeb Edukacyj-

¹¹ Poza tym autorka wymienia: konieczny zasób informacji o zwyczajach społecznych i zasadach ich przestrzegania; szerokie doświadczenie w praktycznym stosowaniu tych informacji i prawidłową strukturę psychiczną, K. Krakowiak, *Ucieczki do i ze „świata ciszy” – w poszukiwaniu wspólnoty*, w: red. J. Kobosko, *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie. Dla terapeutów, nauczycieli, wychowawców i rodziców*, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, Warszawa 2009, s. 196–197.

nych WSE UAM w Poznaniu i nieustannie dzielenie się wiedzą merytoryczną. A przede wszystkim dziękuję za zaufanie i przyjaźń.

Dr hab. Beacie Jachimczak, prof. UAM chciałabym podziękować za ogromne wsparcie emocjonalne, za przyjaźń i troskę, za długie rozmowy pełne merytorycznych wskazówek, ale też zrozumienie i wsparcie w chwilach trudnych.

Dziękuję także mojej Rodzinie – za pomoc i zrozumienie, a przede wszystkim dziękuję Tosi (mojej wspaniałej córce), że była cierpliwa i wytrwała. Bez Was podejmowanie jakiegokolwiek trudu nie ma sensu.