

Funkcjonowanie studentów nie(do)słyszących komunikujących się polskim językiem fonicznym i Polskim Językiem Migowym

Streszczenie

W artykule przedstawiony jest zarys współczesnych studentów z wadą słuchu, funkcjonujących zarówno z językiem fonicznym polskim, jak i językiem migowym jako pierwszym. Problematyka niepełnosprawności słuchowej to złożone zagadnienie. Jest to jeden z bardziej skomplikowanych rodzajów dysfunkcji, gdyż wymaga odrębnego podejścia do różnych grup znajdujących się w środowisku studentów z uszkodzeniami słuchu. Inaczej należy pomóc w funkcjonowaniu studentom, którzy posiadają możliwości protezowania słuchu, umożliwiające im, pod pewnymi warunkami, funkcjonowanie w środowisku osób słyszących. Inaczej natomiast trzeba podejść do osób głuchych, które komunikują się przede wszystkim za pomocą języka migowego (najczęściej Polski Język Migowy). Alternatywną metodą mogącą częściowo wesprzeć funkcjonowanie tych grup są fonogesty. Studenci nie(do)słyszący mogą spotykać się z niezrozumieniem i nawet odrzuceniem w środowisku akademickim. Obok nakładów na zmniejszenie barier akustycznych (pętle indukcyjne, systemy FM), niezbędna jest stała edukacja w tym zakresie, skierowana także do wykładowców.

Słowa kluczowe: studenci niedosłyszący, studenci głusi, edukacja akademicka, Polski Język Migowy, trudności w studiowaniu

Functioning of Deaf and Hearing Impaired Students Who Speak Polish and Polish Sign Language

Summary

The article presents an outline of contemporary hearing impaired people, who function both with the Polish language and the sign language as the first. The problem of hearing disability is a complex issue. This is one of the more complicated types of dysfunction, as it requires a distinct approach to the different groups in the environment of deaf and hearing impaired students. Otherwise you have to help students who have hearing aids enabling them to function, under certain conditions, under the hearing environment. Otherwise you have to approach deaf people. They communicate mainly by means of sign language (most commonly Polish Sign Language). An alternative method that can partially support the functioning of these groups is

the phonogest. In addition to reducing the acoustic barriers (inductive loops, FM systems), constant education in this area is required, also addressed to lecturers.

Keywords: Deaf students, hearing impaired students, academic education, Polish Sign Language, difficulty in studying

Podstawowe trudności w funkcjonowaniu studentów nie(do)słyszących

Studenci z wadami słuchu, którzy posługują się językiem fonicznym, są grupą bardzo niejednorodną. Występują wśród nich osoby z częściową utratą słuchu na zróżnicowanym poziomie, w tym z niewielkim ubytkiem słuchu, które często są postrzegane przez otoczenie jako słyszące i za takie też same się uważają. W tej grupie znajdują się również osoby, które wprawdzie mają głęboki ubytek słuchu, ale identyfikują się jako słabosłyszące i tak są traktowane przez innych. Mogą one dobrze bądź bardzo dobrze znać język mówiony, choć są i takie, które z trudem porozumiewają się językiem mówionym, przy czym często w ogóle nie znają języka migowego. Rozróżnić tutaj możemy: osoby z lekkim niedosłuchem, które nie potrafią odróżnić dźwięków mowy w hałasie lub gdy mówimy szeptem; umiarkowanym niedosłuchem – mające możliwość różnicowania dźwięków mowy do trzech metrów oraz znacznym niedosłuchem, posiadające możliwość słyszenia mowy tylko kiedy mówimy wprost do ucha.

Poza powyższym podziałem wyróżnia się również osoby ogłuchłe, które utraciły słuch w okresie rozwoju mowy lub później. Język, który opanowały do czasu wystąpienia utraty słuchu nie zanika, ale może być deformowany z powodu braku kontroli akustycznej.

Warto zauważyć także funkcjonowanie osób posiadających tzw. resztki słuchowe. Do tej grupy należą zarówno osoby nie(do)słyszące od urodzenia, ale również z ubytkiem słuchu wynikającym z przebytych chorób lub urazów. Mamy tutaj do czynienia z bardzo nikłymi pozostałościami słuchu, gdzie ubytek przekracza 80 dB. U osób tych rozwijanie mowy jest możliwe przy zastosowaniu aparatów słuchowych.

Największym problemem dla osoby z dysfunkcją słuchu jest ogromna trudność w nabyciu wiedzy o języku werbalnym. Dziecko słyszące uczy się języka już w pierwszych miesiącach życia i wówczas opanowuje większość z podstawowych elementów języka przed rozpoczęciem nauki w systemie szkolnym. Wtedy język jest przyswajany bez wysiłku, spontanicznie, w sytuacjach życia codziennego, czego są pozbawione dzieci nie(do)słyszące. Uczą się one poprzez bardzo żmudne powtarzanie i wyjaśnienia. Osoby te głównie poznają język pisany w trudnym i powolnym procesie.

Osoba z głębokim uszkodzeniem słuchu, która częściowo słyszy dźwięki, nie jest w stanie ich odbierać i identyfikować. Konsekwencją tego jest brak możliwo-

ści przetwarzania informacji zawartej w wypowiedziach w sposób natychmiastowy, bezpośredni, w czasie ich wypowiedzenia. Osoby te dysponują odpowiednim intelektem potrzebnym do przetwarzania informacji oraz identyfikacji intencji rozmówcy i rozumienia jego słów, jednakże nie są w stanie wykorzystać tych zdolności w takim samym czasie jak osoby słyszące. Jest to spowodowane tym, że muszą one wykorzystywać dodatkowe informacje, które są przekazywane za pomocą gestów i mimiki, domyślać się, bądź pytać i prosić o powtórzenie¹. Trudności, jakie wynikają z tych barier, powodują, że dociera do nich mniej informacji, a w społeczeństwie postrzegane są jako osoby mniej „bystre”.

U osób z dysfunkcją słuchu często można dostrzec zjawisko tzw. logofobii, czyli wstrętu do mówienia, które ma swoje źródło nie tylko w ograniczeniu mowy, ale przede wszystkim w trudności z nawiązaniem i utrzymaniem kontaktu przez osoby słyszące, które nie potrafią odpowiednio reagować.

Istotnym faktem jest, że nie każda osoba nie(do)słysząca posługuje się językiem migowym, wbrew panującej powszechnie opinii. Większość osób nie(do)słyszących posługuje się jednak językiem polskim, języka migowego nie znając wcale. Opanowanie Polskiego Języka Migowego (PJM) przez osoby, dla których nie jest on pierwszym językiem, jest znacznie trudniejsze niż systemu językowo-migowego (SJM) opartego na gramatyce i strukturze polskiego języka fonicznego. Nie wystarczy tutaj poznanie poszczególnych znaków, ale również trzeba zrozumieć jego strukturę: słownictwo, gramatykę, sposoby prezentacji znaków, specyfikę manualnej komunikacji przestrzennej oraz wiele zasad niewystępujących w językach dźwiękowych². Jedną z trudności w opanowaniu PJM jest nie tylko umiejętność przekazywania myśli, ale przede wszystkim umiejętność ich odczytywania ze zrozumieniem od osoby biegle się nim posługującej.

Omawiając problem komunikacji z osobami nie(do)słyszącymi, należy postawić pytanie: czy osoby z dysfunkcją słuchu powinny przystosować się do środowiska ludzi słyszących, czy też to środowisko powinno wychodzić naprzeciw potrzebom osób nie(do)słyszących? Podkreślić należy fakt, że znaczne grono tych osób jest pozbawione możliwości „normalnego” posługiwania się mową i wykorzystania w zadowalający sposób resztek słuchu, o ile je posiada.

Osoby słabosłyszące mają, choć nie zawsze, możliwość wykorzystywania resztek słuchowych, co przy dobrych warunkach, które niestety trudno zapewnić bez odpowiedniego wsparcia technicznego, sprawia że są w stanie odbierać przekazywaną wiedzę tak jak inni studenci. Ich zasób słownictwa jest znacznie bogatszy niż osób niesłyszących, przez co łatwiej jest im przyswoić wiedzę dostępną w formie pisanej.

¹ K. Krakowiak, *O wsparcie studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, Lublin, Wydawnictwo KUL, 2003, s. 8

² E. Woźnicka, *Stereotyp osoby niesłyszącej w opinii studentów pedagogiki*, [w:] *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, red. E. Woźnicka, Łódź, Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, 2007, s. 206

Dla studentów nie(do)słyszących najtrudniejszy jest proces adaptacji oraz przygotowanie do egzaminów na pierwszym roku. Osoby te nie mogą, ze względu na ograniczenia związane z pełnym zrozumieniem treści materiału na poziomie odbiorczym, czynnie uczestniczyć w zajęciach, zwłaszcza w dyskusjach, na równi z osobami słyszącymi. Niemożliwe dla nich jest również samodzielne sporządzanie notatek, gdyż nie jest wykonalne jednoczesne patrzenie na twarz rozmówcy (w przypadku umiejętności czytania z ust, co wymaga olbrzymiej koncentracji) i pisanie.

Osoby te mają niekiedy trudności z umiejętnością czytania ze zrozumieniem. Korzystanie z literatury naukowej może być dla tych studentów problemem. Wynika on z dużej liczby słów, które często są niezrozumiałe dla słyszącego studenta, a co dopiero dla osób z dysfunkcją słuchu³. Powinni oni w miarę możliwości przygotować się do odbioru nowych treści. Wcześniejsza samodzielna praca znacząco ułatwi przyswojenie tych samych materiałów bezpośrednio w trakcie zajęć. Jednak niezbędnym elementem do takiego przygotowania jest uprzednie dokładne określenie, jaki zakres treści będzie obowiązywać w ramach danego przedmiotu przez prowadzącego nauczyciela akademickiego. Należy podkreślić, że sam student nie zawsze uważnie śledzi tok wykładu, nie nadażą za tempem przekazu, co może wynikać zarówno ze zmęczenia i liczby niezrozumiałych słów, jak i z braku chęci do wysiłku. Zazwyczaj nie jest też możliwe dostosowanie tempa zajęć do indywidualnych potrzeb osób z dysfunkcją słuchu, zważając również na fakt, że w grupie znajdują się też inni studenci.

Podstawowym warunkiem wszechstronnego rozwoju osoby nie(do)słyszącej jest osiągnięcie przez nią umiejętności posługiwania się językiem. Aby sprawnie się nim posługiwać, nie wystarczy słyszeć głos, ale należy posiadać umiejętność rozumienia słów. Jak trafnie to ujął Robert Orin Cornett: „[...] nie głos, ale słowo jest prawdziwym problemem głuchych”⁴.

Osoba z wadą słuchu, która ma poważne problemy z kontrolą własnych wypowiedzi, może posiadać ubogi język wewnętrzny, który to właśnie jest główną przyczyną trudności edukacyjnych. Jest on nie tylko powodem problemów ze zrozumieniem i tworzeniem mowy, ale przede wszystkim stanowi przyczynę trudności w czytaniu i pisaniu. Istotne jest pytanie, jakie stawia każda osoba borykająca się z tym problemem: jakże więc mogą one osiągnąć umiejętności wymagane na egzaminie maturalnym lub na uczelniach wyższych⁵?

Kazimiera Krakowiak wyróżnia trzy rodzaje zaburzeń mowy: (1) brak lub ograniczenie możliwości percepcji treści wypowiedzi ustnych (pytań egzamina-

³ B. Szczepankowski, *Niestyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa, WSiP, 1999, s. 242

⁴ K. Krakowiak, *Polskie fonogesty, [w:] Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. E. Domała-Zyśk, Lublin, Wydawnictwo KUL, 2009, s. 51

⁵ K. Krakowiak, *Polskie fonogesty*, dz. cyt., s. 52

cyjnych, wykładów, itp.); (2) wadliwa wymowa (niezrozumiała dla obcych osób słyszących); (3) specyficzne deficyty znajomości języka polskiego w zakresie leksykalno-semantycznym oraz gramatyczno-stylistycznym⁶.

Kolejnym problemem, z jakim styka się osoba z uszkodzonym narządem słuchu, jest dokonanie niekiedy trudnego wyboru: zintegrowania się z osobami słyszącymi czy z osobami nie(do)słyszącymi. Podjęcie tej decyzji jest niezwykle trudne i zależeć może od takich czynników, jak: (1) środowisko, w którym się wychowuje; (2) stopień opanowania mowy dźwiękowej; (3) przygotowanie do życia w danym środowisku. Jest to na tyle istotny element, który weryfikuje późniejsze kontakty społeczne.

Nie(do)słyszący, niezależnie od tego, w jaki sposób jest przygotowany do funkcjonowania w społeczności osób słyszących, bardzo często znajduje się na marginesie. Nie należy on bowiem do końca do własnej społeczności, a jego specyficzne potrzeby niezbędne w jego funkcjonowaniu, są dla nich niezrozumiałe. Przekłada się to na kontakty interpersonalne w okresie studiów, co wiąże się z problemami w nawiązaniu kontaktów z innymi słyszącymi studentami.

Istotną grupą osób, która podejmuje naukę na poziomie akademickim, są osoby z wadami słuchu, dla których prymarnym językiem jest Polski Język Migowy. Najliczniejszym środowiskiem są tutaj osoby Głuche, które język migowy najczęściej nabywają od głuchych rodziców lub *rówieśników* z ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci z wadami słuchu. Należy wyjaśnić, że do tej grupy mogą przynależeć osoby, które mogą posiadać resztki słuchu i używają aparatów słuchowych, jednakże bariera komunikacyjna w języku fonicznym jest tak duża, że zostały one użytkownikami Polskiego Języka Migowego i ten język traktują jako pierwszy lub preferowany. Są to osoby z uszkodzonym słuchem, które mimo usilnej pracy w domu oraz w szkole i gabinecie logopedycznym nie są w stanie opanować języka mówionego, przez co te osoby mówią niezrozumiale (co jest jednym z głównych problemów w kontaktach z kadrą akademicką, i nie tylko), mają ogromne trudności ze zrozumieniem tego, co mówią do nich najbliżsi, a z obcymi ludźmi zupełnie nie potrafią się porozumieć. Jest to spowodowane tym, że odbierają one z otoczenia tylko bardzo głośne dźwięki, a mowę słyszą jako strumień dźwięków cichych i bardzo trudnych do odróżnienia, w którym nie sposób rozpoznać słów⁷. Nie mogą one dokładnie usłyszeć także słów, które same wymawiają. Pomimo iż są to osoby inteligentne, myślące i pracowite, nie mogą pokonać bariery, która oddziela je od ludzi słyszących. Języka polskiego uczą się z wielkim trudem i z niewielkimi efektami. Mają poważne trudności w nauce czytania i w rozumieniu tekstów pisanych⁸.

⁶ K. Krakowiak, *O wsparcie studentów...*, dz. cyt., s. 9

⁷ K. Krakowiak, J. Sękowska, *Mówimy z fonogestami...*, dz. cyt., s. 54

⁸ K. Krakowiak, J. Sękowska, *Mówimy z fonogestami – przewodnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1996, s. 4

Jednym z mitów, które są powszechnie znane, jest umiejętność tzw. czytania z ust przez osoby głuche i słabosłyszące. Niezbędnym elementem opanowania wzrokowego odbioru mowy, bez pomocy fonogestów, jest umiejętność korzystania ze słuchu. Jest to na tyle ważne, że osobie z głębokim niedosłuchem daje szansę bezpośredniego porozumiewania się z ludźmi i współdziałania z nimi w codziennych sytuacjach życiowych. Taki odbiór mowy wymaga nie tylko wykorzystywania resztek słuchowych i uważnej obserwacji wzrokowej, ale i koncentracji uwagi oraz umiejętności dokładnego odtwarzania drobnych ruchów narządów artykulacyjnych. Dlatego tak ważny jest kontakt wzrokowy z rozmówcą, bez tego elementu komunikacja zostaje przerwana. Ponadto należy podkreślić, że brak znajomości języka fonicznego automatycznie wyklucza zdobycie umiejętności czytania z ust.

Odpowiedzią na brak werbalnej możliwości komunikacji w środowisku osób nie(do)słyszących jest powstanie języka migowego. W Polsce oficjalnie istnieje on od momentu powstania szkół specjalnych, a więc instytucji skupiających grupę osób z dysfunkcją słuchu, które chciały się ze sobą komunikować. Pomimo niedoceniań jego wartości przez dawniejszych pedagogów jest on językiem pełnowartościowym, który pozwala na skuteczne i szybkie porozumiewanie się. Składa się z odrębnej gramatyki, przez co całkowicie różni się od języka mówionego i często jest postrzegany przez osoby nieznaące jego specyfiki jako język ubogi i prymitywny. Istotnym elementem tego języka jest przestrzeń, myśli, słowa migowe, zdania nabierają wyrazu dzięki układom dłoni, lokacjom, ruchom i sygnałom niemanualnym przekazywanym w przestrzeni. Za pomocą tego połączenia jest możliwa komunikacja⁹. Istotny element, który nie jest obecny w językach fonicznych, to tzw. gramatyka twarzy. Służy ona do zadawania pytań ogólnych typu „czy”, na które odpowiedzieć możemy jedynie „tak” bądź „nie”. Tworzy się je poprzez dodanie funkcji niemanualnej. Również w pytaniach szczegółowych, gdzie pytajniki znajdują swoje miejsce na końcu zdania, używa się tych funkcji, a także w negacji i potwierdzeniu oraz przy stopniowaniu. Kolejnym elementem, gdzie przestrzeń w języku migowym jest niezbędna do tworzenia komunikatów, są zaimki dzierżawcze, np. „mój”, „twój”, „jego”, „jej”. Tworzy się te słowa poprzez użycie tego samego układu jednej ręki, ale nadaje mu się znaczenie w momencie odpowiedniego ruchu w przestrzeni. Tak samo jest z określeniem stopnia pokrewieństwa, które zaznacza się przez określoną pozycję podmiotu w zdaniu¹⁰.

Jedną z funkcji, jaką pełni przestrzeń w językach migowych, jest funkcja topograficzna. Polega ona na odtworzeniu mapy świata rzeczywistego. Stanowi prezentację obiektów w przestrzeni takimi, jakimi są. Używając przykładu, je-

⁹ P. Romanowska, D. Rzeźniczak, M. Garncarek, *Migaj migiem. Polski Język Migowy dla początkujących*, Łódź, Studio Koloru, 2011, s. 29

¹⁰ Tamże, s. 18–29

śli chcielibyśmy przedstawić rozkład stanowisk w urzędzie bądź układ działów w sklepie, wówczas przedstawiamy ich położenie zgodne z ich rzeczywistym położeniem w relacji z innymi obiektami. Ta struktura gramatyczna na początku sprawia osobom dopiero uczącym się języka migowego wiele trudności. Zapominają one, że należy wszystkie komunikaty odczytywać na zasadzie lustrzanego odbicia¹¹.

Dzięki językowi migowemu osoby nie(do)słyszące mają szansę się rozwijać. Gdy nie potrafią one mówić, a nawet pisać, mają możliwość rozwijać swoje zdolności poznawcze, myślenie i umiejętności twórcze. Jednakże bez znajomości języka są one pozbawione możliwości osiągnięcia wysokiego poziomu wiedzy teoretycznej i wykształcenia, co automatycznie wyklucza je z uczestnictwa w życiu społecznym¹².

Należy zrozumieć, że język migowy w niczym nie ustępuje mowie, pozwalając na przekazanie zarówno treści bardzo konkretnych, jak i poezji – nadaje się do prowadzenia dyskursów filozoficznych oraz mówienia o miłości – co więcej, często przewyższa nawet język mówiony pod względem łatwości, z jaką umożliwia wyrażanie owych treści¹³.

Czy osoby głuche posługują się PJM biernie bądź czynnie, zależy od drogi edukacyjnej, jaką wybrały oraz rodziny, z jakiej się wywodzą. PJM biegle posługują się osoby, które podjęły edukację w specjalnych ośrodkach dla nie(do)słyszących bądź mają głuchych rodziców, którzy się nim posługują.

Osoby, które są użytkownikami języków migowych, spotykają na swojej drodze wiele trudności. Daniel Ling przedstawił typowe skutki, jakie niesie ze sobą uszkodzenie słuchu: podstawowym i pierwotnym efektem głuchoty jest powodowane przez nią ograniczenie w zakresie nabywania i używania języka w jego aspekcie komunikacyjnym. Wtórne efekty są bardziej rozległe i związane przede wszystkim ze zubożoną komunikacją, która (1) ogranicza możliwość przeżywania różnorodnych doświadczeń, (2) opóźnia rozwój osobisty i rozwój społeczny oraz (3) nie pozwala na osiągnięcie optymalnego dla danej osoby wykształcenia. Trzeci z efektów jest szczególnie widoczny w momencie, w którym dziecko kończy edukację. Niskie osiągnięcia edukacyjne ograniczają bowiem możliwość znalezienia zatrudnienia, zmniejszają perspektywy zarobkowe i możliwości wyboru spędzania czasu wolnego. Ograniczenia te mogą z kolei w sposób znaczący, w wielu sferach, obniżyć jakość życia osoby niesłyszącej¹⁴.

¹¹ Tamże, s. 61

¹² K. Krakowiak, *O wsparcie studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, Lublin, Wydawnictwo KUL, 2003, s. 10

¹³ O. Sacks, *Zobaczyć głos*, Poznań, Zysk i Spółka, 2011, s. 43

¹⁴ *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. E. Domagała-Zyśk, Lublin, Wydawnictwo KUL, 2009, s. 35, [za:] D. Ling, *The effects of hearing impairment. Newsouds. Alexander Graham Bell Association for the Deaf*, 1985, s. 2

Jak podkreśla Bogusław Szczepankowski, barierą dla osób biegle posługujących się PJM może być sam język migowy. Brak znaków migowych związanych z określoną dziedziną nauki może stać się przyczyną trudności w bezpośrednim tłumaczeniu specjalistycznych tekstów¹⁵.

Kolejną barierą, z jaką mamy do czynienia, jest praca w grupie. Jest to metoda często stosowana na uczelni podczas konwersatoriów i ćwiczeń. Istotne wydaje się tutaj powiązanie możliwości studenta nie(do)słyszącego ze współpracą z kolegami i koleżankami z grupy studenckiej. Takie sytuacje mają miejsce, gdy: (1) uczestnictwo w zajęciach warsztatowych wymaga rozumienia wielu komunikatów; (2) pracy w grupie towarzyszy konieczność prowadzenia rozmowy ze słyszącymi studentami; (3) efektywność korzystania na bieżących zajęciach z literatury przedmiotu wymaga bardzo dobrej znajomości języka polskiego; (4) występuje szybkie tempo pracy i brak możliwości dokładnego przetłumaczenia omawianych treści z języka polskiego na język migowy¹⁶.

Fonogesty jako metoda wsparcia dla osób nie(do)słyszących

Osoba nie(do)słysząca posługuje się aparatem słuchowym bądź ma wszczepiony implant ślimakowy, słyszy głos, jednak nie jest w stanie rozróżnić sylab, co jest powodem jej zaburzonej umiejętności opanowania wzorców słów. Powoduje to, że niektóre słowa brzmią niemal identycznie i nie jest w stanie odróżnić ich od siebie. Zapobiegać temu problemowi ma metoda fonogestów, która ma na celu wspomóc rozwój mowy i jej rozumienie u osób z uszkodzonym słuchem¹⁷. Pozwala ona na dokładne odczytywanie wypowiedzi z ust rozmówcy. Mowa uzupełniana fonogestami, czyli tzw. „mowa pokazywana” albo inaczej „mowa uwi-doczniona”, jest dostępna dla wzroku osoby nie(do)słyszącej oraz dla jej umysłu, a jednocześnie pozostaje naturalną ludzką mową, ma wszystkie jej właściwości i zawiera wszystkie jej elementy. Podstawą stosowania fonogestów jest ludzka zdolność do rozpoznawania i łączenia różnorodnych danych zmysłowych: wzrokowych, słuchowych, ruchowych i kinestetycznych oraz do umysłowego

¹⁵ B. Szczepankowski, *Wyrównywanie szans osób niesłyszących*, Siedlce, Wydawnictwo Uczelniane WSRP, 1998, s. 239

¹⁶ I. Jagoszewska, *Aktualizacje w kształceniu niesłyszących studentów surdopedagogiki*, [w:] *Edukacja niesłyszących. Publikacja konferencyjna*, red. E. Twardowska, M. Kowalska, Łódź, Polski Związek Głuchych. Oddział Łódzki, 2011, s. 55

¹⁷ Fonogesty (ang. *Cued Speech*) jest to system komunikacji z ludźmi nie(do)słyszącymi. Polega na wykonywaniu rytmicznych gestów umownych jedną ręką w obrębie twarzy i jednoczesnym głośnym mówieniu. Osoba z wadą słuchu uczy się w ten sposób odczytywania wypowiedzi z ust. Nie są one w stanie zastąpić jednak mówienia oraz nie są one podobne ani do języka migowego, ani do alfabetu palcowego. *Cued Speech* opracowany został przez profesora Roberta Orin Cornetta z Uniwersytetu Gallaudeta w Waszyngtonie. Autorką polskiej wersji tej metody jest prof. dr hab. Kazimiera Krakowiak.

przetwarzania ciągu odbieranych w ten sposób sygnałów na symbole językowe¹⁸. Jednak czas, jaki jest potrzebny na opanowanie mowy za ich pomocą, zajmuje tyle samo, ile ten sam proces u dzieci słyszących, tj. około pięciu-sześciu lat¹⁹. Należy również zwrócić uwagę, aby nie przeoczyć tzw. momentu krytycznego, po którym rozwinięcie mowy jest praktycznie niemożliwe. Obrazuje to trudności, jakie napotykają osoby z dysfunkcją słuchu i ich konsekwencje dla procesu edukacji, co jest częstym powodem opóźnienia w ich edukacji i automatycznego obniżenia poziomu ich nauczania.

Obecnie wskutek przemian, jakie w ostatnim czasie dokonują się w nauczaniu surdopedagogów oraz logopedów w Polsce i na świecie w zakresie używania metody fonogestów, można wymienić następujące refleksje: 1) w wielu krajach, gdzie opieka nad dziećmi z uszkodzeniami słuchu jest wczesna i kompleksowa, stosowanie fonogestów ma charakter standardowy (jest normą); 2) fonogesty są stosowane zarówno w programach przygotowujących do zabiegu implantacji ślimakowej, jak i po tej operacji; 3) fonogesty stosowane są w rodzinach wychowujących dzieci z głębokimi i znacznymi uszkodzeniami słuchu jako metoda ułatwiająca uczenie się mowy i nabywanie języka dźwiękowego w sposób naturalny, tj. w toku codziennych, ustawicznych czynności poznawczych i komunikowania się; 4) fonogesty stosowane są w dydaktyce jako metoda ułatwiająca uczenie się języka narodowego i języków obcych; 5) mówienie z fonogestami (transliteracja) stosowane jest w programach pomocowych dla uczniów szkół średnich i studentów uczelni wyższych jako metoda wspomagająca odbiór treści lekcji, wykładów i innych zajęć dydaktycznych, wspomagających szybkie zrozumienie przekazu słownego oraz uczestnictwa w wymianie myśli (ćwiczeń, konwersatoriów, dyskusji)²⁰.

Pomimo wciąż powstających publikacji na temat metody fonogestów, niestety, metoda ta jest jak dotąd dość mało znana i słabo rozpowszechniona w Polsce. Wiedza ta jest dość powierzchowna i uproszczona. Można zauważyć, że powoli wkraczają one do różnych środowisk wychowawczych: domów, szkół i klas integracyjnych, szkół specjalnych, itp., i że coraz częściej stosuje się ją przy implantacji. Jednym z najważniejszych argumentów przemawiających za popularyzacją

¹⁸ K. Krakowiak, J. Sękowska, *Mówimy z fonogestami – przewodnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Lublin, Wydawnictwo KUL, 2009, s. 5

¹⁹ K. Krakowiak, *Polskie fonogesty*, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. E. Domańska-Zyśk, Lublin, Wydawnictwo KUL, 2009, s. 54

²⁰ K. Krakowiak, *Przemiany kompetencji i postaw surpedagogów i logopedów związane ze stosowaniem metody fonogestów*, [za:] *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. Polak, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2008, s. 72–82, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. E. Domańska-Zyśk, Lublin, Wydawnictwo KUL, 2009, s. 51

tej metody jest fakt, że na gruncie amerykańskim osoby stosujące metodę fonogestów kończą edukację na poziomie studiów wyższych²¹.

Problem inności studentów nie(do)słyszących

Problem niepełnosprawności słuchowej jest wciąż zagadnieniem wymagającym nowych badań i rozwiązań systemowych. Jest to niepełnosprawność, która w pewnym sensie najbardziej grozi wykluczeniem w obszarze szkolnictwa akademickiego. Pomimo stopniowo rosnących nakładów na wspomaganie osób niepełnosprawnych i poszerzającej się świadomości dotyczącej tej dysfunkcji, wciąż studenci nie(do)słyszący stykają się z licznymi barierami i stereotypami. Dużo łatwiej jest, posiadając odpowiednie zasoby, zaprojektować przystosowane architektonicznie obiekty i sale (wyposażone w działające pętle indukcyjne) niż zmienić mentalność wykładowców i innych studentów. W wyobrazeniach potocznych, jeśli student na zaliczeniu ustnym źle się wypowiada, nie potrafi zbudować poprawnej wypowiedzi w języku polskim, to albo jest słabym słuchaczem, albo nie nadaje się do studiowania. Wówczas pojawiają się negatywne postawy ze strony kadry akademickiej. Osoby nie(do)słyszące bardzo często spotykają się z opinią, że mając aparat słuchowy, słyszą normalnie. Dochodzi nawet do skrajnych sytuacji, gdzie oskarżane są o oszukiwanie, że nie słyszą, czy też, że „słyszą to, co chcą usłyszeć”. Problemem jest również wcześniej omówiony kłopot z komunikacją czy to w formie pisemnej, czy ustnej, za pomocą języka polskiego, co spotyka się z brakiem akceptacji i krytyką ze strony kadry akademickiej.

Tymczasem w przypadku studentów nie(do)słyszących trudności wyrastają z tego, że dla wielu z nich, szczególnie tych, dla których prymarnym językiem jest PJM, język polski foniczny nie jest naturalnym ani pierwszym. Jest to podobna sytuacja, jak dla przeciętnie zdolnego studenta, przebywającego na stypendium zagranicznym w ramach programu Erasmus Plus. Jak wiadomo, wykłady i ćwiczenia trzeba wówczas zdawać w języku, w którym wykłada się na danej uczelni zagranicznej. Słyszący student partycypujący w takim programie musi się bardziej skoncentrować podczas np. angielskojęzycznych zajęć i na egzaminie prowadzonym w obcym języku. Słownictwo nie zawsze wówczas przychodzi spontanicznie, trzeba również stale pracować nad swoim akcentem i wymową foniczną. Przekładając to na metaforę, studenci nie(do)słyszący są właśnie takimi obcojęzycznymi słuchaczami na „Erasmusie” na polskich uniwersytetach. O ile jednak za granicą, stypendyści tego międzynarodowego programu są otoczeni przeważnie opieką i istnieją dla nich przewidziane odrębne procedury, nie zawsze tak jest w przypadku osób nie(do)słyszących. Zakrawa w tym

²¹ E. Domagała-Zyśk, *Stowarzyszenia i organizacje promujące fonogesty w Stanach Zjednoczonych i Europie*, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. E. Domagała-Zyśk, Lublin, Wydawnictwo KUL, 2009, s. 91

momencie na niesamowity wyczyn, że pomimo tego znane są przypadki osób nie(do)słyszących, które wyjechały również w ramach programu Erasmus. Paradoksalnie, dla takich studentów jest to wyzwanie, którego są w stanie się podjąć. Wynika to z tego, że za granicą, w zachodnich strukturach, często są wdrożone już standardy antydyskryminacyjne w stosunku do osób niepełnosprawnych, które nie zawsze możemy spotkać w polskich szkołach wyższych.

Autorka niniejszego tekstu w roku akademickim 2013/2014 razem z 4. innymi studentami nie(do)słyszącymi wraz z nauczycielami języka angielskiego, tłumaczem Systemu Językowo-Migowego oraz Pełnomocnikiem Rektora ds. Studentów Niepełnosprawnych gościła w Wielkiej Brytanii na hospicacji służącej wymianie doświadczeń w kształceniu studentów nie(do)słyszących. Można tam było podczas bezpośredniej obserwacji zauważyć, że tamtejsze obiekty uniwersyteckie są znacznie lepiej przystosowane dla osób z wadą słuchu. Standardem w wymienionej szkole były wszędzie działające systemy FM. W hotelu przewidziano obecność budzików wibracyjnych, a także urządzeń świetlnych, które wspomagały funkcjonowanie wizytujących studentów nie(do)słyszących. Również w obszarze mentalnym panowało pełne zrozumienie dla potrzeb osób z tym rodzajem niepełnosprawności. I to pomimo że, jak można było się dowiedzieć, na tamtejszym uniwersytecie nie ma wcale wysokiego odsetka osób z wadą słuchu. Jednak funkcjonują tam ogólnokrajowe przepisy, które są odpowiednio implementowane w praktyce działania szkół wyższych w Wielkiej Brytanii. W brytyjskiej edukacji studentowi nie(do)słyszącemu gwarantuje się pomoc asystenta dydaktycznego, pomagającego w sporządzeniu notatek z zajęć. Tamtejsze szkolnictwo specjalne posiada wyższe nakłady finansowe. Kiedy student nie(do)słyszący czuje się dyskryminowany, ma szansę pozwać instytucję lub osobę krzywdzącą, i duże szanse na wygranie sprawy. Niemal wszystkie sale na wizytowanym uniwersytecie Buckinghamshire New University były przystosowane dla osób nie(do)słyszących i zawierały pętle indukcyjne. Obsługa techniczna miała obowiązek dostarczyć sprawny i funkcjonalny sprzęt wspomagający słyszenie. W dodatku poza udogodnieniami i wsparciem na uniwersytecie, w placówkach muzealnych w Wielkiej Brytanii osoby nie(do)słyszące są zwolnione z obowiązku kupna biletu, co w przypadku osób z kierunków humanistycznych i społecznych ma duże znaczenie oraz możliwość dodatkowego rozwoju. Wszystkie te przykładowe standardy powinny być sukcesywnie przenoszone na grunt polskiego szkolnictwa wyższego. Niektóre z nich stosuje się już na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, chociaż w ograniczonym zakresie (asystent dydaktyczny, tłumacz języka migowego, możliwość wypożyczenia sprzętu FM, komunikaty świetlne dla studentów w akademikach, lektoraty języka angielskiego i polskiego dla studentów nie(do)słyszących oraz zajęcia logopedyczne²²).

²² *Studenci z niepełnosprawnością*, <https://studenci.amu.edu.pl/studia/niepelnospawni>, [dostęp: 15.06.2018]

Jednakże uzyskanie którejs z tych usług jest obwarowane wieloma zbiurokratyzowanymi procedurami, nie zawsze zachęcającymi do skorzystania z tych możliwości wsparcia. Stan techniczny sprzętu FM oraz pętli indukcyjnych pozostawia również wiele do życzenia (są to często urządzenia przestarzałe, niewymieniane od ponad 10. lat).

Innym aspektem pobytu polskiego studenta nie(do)słyszącego za granicą jest fakt, iż tego typu osoba jest przyzwyczajona do bycia cudzoziemcem we własnym społeczeństwie. Może się to wydawać dziwne, ale z racji swojej niepełnosprawności słuchowej, wiele osób z wadą słuchu nie czuje się do końca „w swoim kraju”. Rzeczywistość społeczno-kulturowa w Polsce jest bowiem całkowicie zdominowana przez słyszące osoby posługujące się językiem fonicznym, i to pomimo dużej już populacji osób z różnorodnymi wadami słuchu.

Konkluzje

Można zauważyć, że nauczyciele akademicki dzielą się na trzy grupy:

- 1) nauczyciele, którzy dotychczas nie mieli kontaktu ze studentami nie(do)słyszącymi,
- 2) nauczyciele akademicki, którzy mieli kontakt ze studentami nie(do)słyszącymi, ale posiadają bardzo małą wiedzę na temat edukacji i komunikacji tej grupy,
- 3) nauczyciele akademicki, którzy mieli kontakt ze studentami nie(do)słyszącymi i posiadają dużą wiedzę o sposobach edukacji i komunikacji z tymi osobami.

Ostatni typ nauczycieli jest najbliższy podmiotowej relacji z wychowankami, wskazanej w rozwiniętej interakcji pedagogicznej, gdzie nie(do)słyszący student jest umacniany w poczuciu własnej wartości i prawa do kształtowania swojej odrębności oraz tożsamości²³. A przecież jednym z fundamentalnych celów nauczyciela i pedagoga jest pobudzanie młodzieży do aktywności poznawczej oraz rozwijanie u niej sił twórczych i zdolności innowacyjnych, a tym samym kształtowanie i rozwijanie u wychowanków zainteresowań zgodnych z ideałem człowieka wszechstronnie rozwiniętego²⁴. Jest zatem wyzwaniem dla nauczycieli akademickich, aby należeli do grup pedagogów, potrafiących i nawiązać kontakt ze studentami nie(do)słyszącymi, przy wykorzystaniu swojej wiedzy oraz doświadczenia.

Jeśli chodzi o studentów nie(do)słyszących, są to osoby, które w większości poważnie podchodzą do swojej edukacji, pomimo trudności, jakie napotykają na co dzień. Jak zauważa Dorota Podgórska-Jachnik, systematycznie wzrasta licz-

²³ J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-krytyczne*, Kraków, Impuls, 2013, s. 218–224

²⁴ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka*, Kraków, Impuls, 2012, s. 226

ba osób nie(do)słyszących osiągających sukcesy akademickie²⁵. Od jakości wsparcia będzie zależało, czy będą oni mieli szansę na równy dostęp do kształcenia. Często przez swoją dysfunkcję nie mają możliwości posiadania takich samych szans, jak ich pełnosprawni rówieśnicy chociażby w sporządzaniu notatek czy wymagają zdecydowanie dłuższego czasu na przygotowanie się do egzaminów. Z powodu bariery komunikacyjnej nie mogą brać czynnego udziału w zajęciach, a więc wykorzystywać tego, co powinny oferować im zajęcia, oraz często są wykluczani z życia akademickiego.

Coraz częściej wykształcona kadra osób niepełnosprawnych na różnych kierunkach uniwersyteckich, i nie tylko, będzie w najbliższej przyszłości efektywnie rozwiązywać swoje problemy studenckie, zawodowe i życiowe w sposób bardziej autonomiczny i podmiotowy. „Cyfrowe studia” i wirtualny uniwersytet są już dziś całkiem realne. Nowe formy komunikacji w Internecie umożliwiają studiowanie i pogłębianie kwalifikacji, gdyż oferują nowe metody dydaktyczne i przystępność wiedzy, nadające procesowi edukacji nowy wymiar, przekazujące wiedzę w sieciowo połączonych modułach. Oby ta dziedzina elektronicznego nauczania nie skończyła się na etapie udanych eksperymentów bez koniecznych wdrożeń z powodu niezbędnych ograniczeń finansowych uczelni²⁶.

Osoby niepełnosprawne są czujnikiem jakości kształcenia w szkole wyższej. Ich pojawienie się na uczelniach wymaga bardzo dużej elastyczności nie tylko pracowników uczelni, ale także elastyczności metod nauczania i realizowanych programów dydaktycznych²⁷. Wraz z permanentnie powiększającą się liczbą osób niepełnosprawnych, wzrasta świadomość o istotnych zmianach, jakie powinny zajść w środowisku akademickim.

Jedną z najbardziej pełnych definicji wyrównywania szans przedstawił prof. W. Dykcik: „[...] wyrównywanie szans [przyp. aut.] jest długotrwałym procesem udzielania pomocy osobom niepełnosprawnym, aby mogły one – choćby nawet w odległej przyszłości – wziąć na siebie pełną lub częściową odpowiedzialność kreowania swojego życia jako pełnoprawni członkowie społeczeństwa. Jest to zespół działań i świadczeń, dzięki którym wszelkiego typu systemy instytucji środowiskowych (edukacyjnych, opieki zdrowotnej, zatrudnienia i usług społecznych) mogą stać się dostępne dla wszystkich, także dla osób niepełnosprawnych”²⁸.

²⁵ D. Podgórska-Jachnik, *Głusi: emancypacje*, Łódź, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, 2013, s. 91

²⁶ W. Dykcik, *Doświadczenie wartości edukacyjnych...*, dz. cyt., s. 272–273

²⁷ B. Harań, *Wprowadzenie. Studia osób...*, dz. cyt., s. 11

²⁸ W. Dykcik, *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Poznań, Wydawnictwo UAM, 2001, s. 19

Bibliografia

- Domagała-Zyśk E., *Stowarzyszenia i organizacje promujące fonogesty w Stanach Zjednoczonych i Europie*, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Lublin, Wydawnictwo KUL, 2009
- Dykcik W., *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. Dykcik W., Poznań, Wydawnictwo UAM, 2001
- Jagoszewska I., *Aktualizacje w kształceniu niesłyszących studentów surdopedagogiki*, [w:] *Edukacja niesłyszących. Publikacja konferencyjna*, red. Twardowska E., Kowalska M., Łódź, Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, 2011
- Krakowiak K., Sękowska J., *Mówimy z fonogestami – przewodnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Lublin, Wydawnictwo KUL, 2009
- Krakowiak K., *O wsparciu studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, Lublin, Wydawnictwo KUL, 2003
- Krakowiak K., *Polskie fonogesty*, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. Domagała-Zyśk E., Lublin, Wydawnictwo KUL, 2009
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka*, Kraków, Impuls, 2012
- Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. Domagała-Zyśk E., Lublin, Wydawnictwo KUL, 2009
- Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Polak Z., Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2008, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. Domagała-Zyśk E., Lublin, Wydawnictwo KUL, 2009
- Podgórska-Jachnik D., *Głusi: emancypacje*, Łódź, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, 2013
- Romanowska P., Rzeźniczak D., Garncarek M., *Migaj migiem. Polski Język Migowy dla początkujących*, Łódź, Studio Koloru, 2011
- Sacks O., *Zobaczyć głos*, Poznań, Zysk i Spółka, 2011
- Szczepankowski B., *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa, WSiP, 1999
- Szczepankowski B., *Wyrównywanie szans osób niesłyszących*, Siedlce, Wydawnictwo Uczelniane WSRP, 1998
- Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-krytyczne*, Kraków, Impuls, 2013
- Woźnicka E., *Stereotyp osoby niesłyszącej w opinii studentów pedagogiki*, [w:] *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, red. Woźnicka E., Łódź, Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, 2007

Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem,
red. Domagała-Zyśk E., Lublin, Wydawnictwo KUL, 2009

Źródła internetowe

Studenci z niepełnosprawnością, <https://studenci.amu.edu.pl/studia/niepelnosprawni>, [dostęp: 15.06.2018]