

Dorastanie między dwoma światami

Społeczne konteksty rozwoju słyszących
dzieci niesłyszących rodziców

pod redakcją
Dominiki Wiśniewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Dorastanie

między dwoma światami

Moim Córkom

Dorastanie między dwoma światami

Społeczne konteksty rozwoju słyszących
dzieci niesłyszących rodziców

pod redakcją
Dominiki Wiśniewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Recenzowały
Dr Dorota Danielewicz
Prof. Grażyna Dryżałowska

Projekt okładki
Anna Gogolewska

Ilustracje na okładce i stronach rozdziałowych
Luska Lou M. Szok-Ciechacka cykl Migawki ze świata ciszy

Redakcja
Hanna Cieśla

Korekta
Magdalena Orczykowska

Copyright © by
Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Warszawa 2020

Publikacja finansowana przez
Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ze środków na działalność statutową



Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 4.0
Polska

ISBN 978-83-66010-89-5

eISBN 978-83-66010-98-7

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40
tel. 22 5893645
e-mail: wydawnictwo@aps.edu.pl

Spis treści

Wprowadzenie: o dzieciach słyszących wychowywanych przez rodziców Głuchych	7
<i>Dominika Wiśniewska</i>	

I

Słyszące dzieci Głuchych rodziców – konteksty rozwoju

Wychowanie dwukulturowe KODA	12
<i>Dominika Wiśniewska</i>	
Dzieci słyszące rodziców niesłyszących w perspektywie dwóch wybranych teorii rozwoju psychospołecznego. Refleksje i rekomendacje psychologa międzykulturowego	24
<i>Barbara Weigl</i>	
Niezwykła dwujęzyczność słyszących dzieci niesłyszących rodziców	40
<i>Małgorzata Czajkowska-Kisil</i>	
Słyszące dziecko głuchych rodziców w przedszkolu i szkole – aspekty edukacyjne i społeczne	54
<i>Dorota Podgórska-Jachnik</i>	

II

Dorośle słyszące dzieci Głuchych rodziców o sobie i swoich rodzicach

Komunikowanie się społeczne CODA w biegu życia	78
<i>Katarzyna Plutecka</i>	
Dorosłość słyszących dzieci głuchych rodziców	93
<i>Urszula Bartnikowska</i>	
Kobiety i mężczyźni: różnice w zakresie przyjmowanych ról w rodzinie przez słyszące dzieci wychowywane przez Głuchych rodziców	106
<i>Dominika Wiśniewska</i>	

III
Wychowanie słyszącego dziecka
przez Głuchych rodziców

Doświadczenie wychowania dziecka KODA – perspektywa antropologiczna	122
<i>Magdalena Dunaj</i>	
Ciąża i wchodzenie w rolę matki słyszącego dziecka u niesłyszących kobiet - trudności, wyzwania, potrzeby. Studium przypadku	137
<i>Malwina Kocoń</i>	
Wyzwania związane z rodzicielstwem osób niesłyszących	152
<i>Zuzanna Teper-Solarz</i>	
Rodzina KODA z perspektywy asystenta rodziny	168
<i>Cecylia Ratyńska, Dominika Wiśniewska</i>	
Zakończenie – czego jeszcze nie wiemy?	180
<i>Dominika Wiśniewska</i>	
Noty o Autorkach	183

*Dominika Wiśniewska**

Wprowadzenie: o dzieciach słyszących wychowywanych przez rodziców Głuchych

Spotykany przez nas świat nie jest tylko obcy, lecz jest innym światem związanym z naszym całą obfitością relacji. Ma on nie tylko własną prawdę w sobie, lecz także własną prawdę dla nas

Hans Georg Gadamer

Oddajemy w ręce czytelników publikację, która powstała w odpowiedzi na liczne głosy psychologów, nauczycieli, przedstawicieli opieki społecznej sygnalizujących swoje trudności w rozumieniu problemów dzieci słyszących wychowywanych przez rodziców Głuchych (KODA/CODA) – na zgłaszane braki w zakresie wskazań do opracowywania specjalistycznej pomocy dla KODA, brak piśmiennictwa opisującego specyfikę rozwoju KODA. By holistycznie zaprezentować czytelnikowi specyfikę dorastania dziecka słyszącego wychowywanego przez Głuchych rodziców, do współpracy zaprosiłam znanych i cenionych pracowników naukowych z różnych uczelni oraz praktyków, bardzo dobrze znających specyfikę funkcjonowania KODA/CODA/osób Głuchych.

W literaturze odnaleźć można liczne opisy trudności rozwojowych dzieci niesłyszących, m.in. problemów w zakresie nabywania mowy fonicznej, edukacji w szkolnictwie masowym, integracji w środowisku rówieśniczym. Wiele uwagi poświęcono też rodzicom słyszącym, którym rodzi się dziecko niesłyszące. Opiswane są ich bolesne emocje, przez niektórych autorów nazywane traumą. Odrębnym tematem w literaturze są doniesienia dotyczące skuteczności urządzeń wspomagających słyszenie i efektywności poszczególnych form terapii. Rzeczywiście badacze więcej uwagi poświęcają słyszącym rodzicom i ich niesłyszącym dzieciom, a bibliografia polska dotycząca słyszących dzieci Głuchych rodziców jest uboga. Czytelnik

* Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

może sięgnąć tylko po jedną pozycję książkową *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców* autorstwa Urszuli Bartnikowskiej.

Rodzicom g/Głuchym w 90% rodzą się słyszące dzieci. Zatem posiadanie dziecka słyszącego przez rodziców, g/Głuchych jest powszechne. Dzieciom słyszącym, które wychowywane są przez Głuchych rodziców, jak dotąd poświęcono mało uwagi, a zasługują na to, by szeroko rozumiane środowisko surdospecjalistów, naukowców i osób zajmujących się opisywaniem zjawisk społecznych poznało ich los – niepowtarzalną historię wzrastania w dwukulturowości, dwujęzyczności, podwójnej tożsamości.

Monografia jest pierwszym opisem złożoności sytuacji psychologicznej KODA/CODA i ich rodziców. Z różnych perspektyw podejmuje ważną problematykę rozwoju dzieci słyszących wychowywanych przez Głuchych rodziców. Dla podkreślenia złożoności sytuacji rozwojowej i społecznej osób słyszących wychowywanych w dwóch światach przyjęto trzy perspektywy: KODA (dzieci), CODA (dorosłych), rodziców Głuchych wychowujących KODA. Uwzględnienie wszystkich trzech kontekstów umożliwi czytelnikowi poznanie złożoności i wieloaspektowości funkcjonowania KODA/CODA. Każdej z tych perspektyw poświęcono jeden rozdział monografii.

W pierwszym rozdziale monografii „Słyszące dzieci Głuchych rodziców – konteksty rozwoju” szeroko opisane zostały zagadnienia dwukulturowości, dwujęzyczności, rozwój psychospołeczny oraz edukacja na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Pierwszy tekst *Wychowanie dwukulturowe KODA* w opracowaniu Dominiki Wiśniewskiej opisuje kulturę Głuchych, w której mają szansę rozwijać się KODA. Odmienność funkcjonowania osób słyszących i Głuchych stwarza wyjątkowe warunki dla rozwoju dwukulturowości KODA. Dorastają w kontekście kulturowym obcym większości społeczeństwa. Drugi tekst *Dzieci słyszące rodziców niesłyszących w perspektywie dwóch wybranych teorii rozwoju psychospołecznego. Refleksje i rekomendacje psychologa międzykulturowego* Barbary Weigl, w kontekście teorii rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona, wskazuje na możliwe utrudnienia w przewyżczeniu kryzysów rozwojowych przez KODA. By pokazać, jak przebiega kulturowo zdeterminowana charakterystyka relacji pomiędzy pokoleniami KODA, ich rodziców i dziadków, autorka odwołuje się do teorii trzech typów kultur Margaret Mead. Autorka zastanawia się też nad zasadnością wprowadzenia w systemie wsparcia rodzin Głuchych z KODA asystenta kulturowego, co jest rozwiązaniem nowym. Dotychczas wsparcie rodziców Głuchych było domeną opieki społecznej. W trzecim tekście *Niezwykła dwujęzyczność słyszących dzieci niesłyszących rodziców* Małgorzata Czajkowska-Kisil jako CODA, osoba wielojęzyczna, badacz polskiego języka migowego opisuje specyficzną dwujęzyczność KODA, gdyż jest to dwujęzyczność bimodalna – foniczno-wizualna. Ich problemy wynikające z przyswajania dwóch języków o zupełnie innych kanałach przetwarzania percepcyjnego są słabo znane. Czwarty tekst pt.: *Słyszące dziecko głuchych rodziców w przedszkolu i szkole – aspekty edukacyjne i społeczne* Doroty Podgórskiej-Jachnik poświęcony

jest przygotowaniu językowemu, edukacyjnemu najmłodszych KODA. To w chwili rozpoczęcia edukacji szkolnej KODA najczęściej odkrywają swoją odmienność. Z powodu przestrzegania zasad typowych dla społeczności Głuchych popełniają gafy w środowisku osób słyszących.

Drugą perspektywę tworzą doświadczenia już dorosłych, słyszących dzieci wychowywanych przez Głuchych rodziców. Ich przeżycia opisuje rozdział drugi monografii *Dorośle słyszące dzieci Głuchych rodziców o sobie i swoich rodzicach*. Wszystkie teksty zamieszczone w tym rozdziale poświęcone są znaczeniu zgromadzonych w dzieciństwie doświadczeń i ich wpływowi na obecne funkcjonowanie dorosłych już dzieci Głuchych rodziców. Pierwszy tekst *Komunikowanie się społeczne CODA w biegu życia* autorstwa Katarzyny Pluteckiej jest analizą wywiadów narracyjnych dzieci słyszących Głuchych rodziców, odnoszących się do roli języka migowego w podziale na trzy okresy: dzieciństwo, dorastanie i dorosłość. Drugi tekst *Dorosłość słyszących dzieci głuchych rodziców* Urszuli Bartnikowskiej jest analizą wywiadów narracyjnych, z których autorka pozyskała informację o subiektywnym spostrzeganiu przeszłości – dzieciństwa osób CODA (krytyczna ocena ról rodzicielskich i ocena postępowania innych osób zaangażowanych w opiekę) oraz subiektywnie spostrzeganej terażniejszości (kontakty z osobami Głuchymi, pełnienie funkcji tłumacza, kontakty z innymi CODA). Trzeci tekst *Kobiety i mężczyźni: różnice w zakresie przyjmowanych ról w rodzinie przez słyszące dzieci wychowywane przez Głuchych rodziców* Dominiki Wiśniewskiej poświęcony jest rolowi rodzinnym przyjmowanym przez CODA. Na podstawie badań kwestionariuszowych autorka sprawdzała różnice w zakresie ról przyjmowanych w rodzinie przez różnej płci CODA. Okazuje się, że zarówno mężczyźni, jak i kobiety CODA, retrospektywnie oceniając, przyjmowali w większości bardziej adaptacyjne role rodzinne: Żelaznego Dziecka i Bohatera.

Trzecią perspektywę ukazuje rozdział trzeci *Wychowanie słyszącego dziecka przez Głuchych rodziców*. Rodzicielstwo osób Głuchych jest wyjątkowe, m.in. dlatego, że rodzice Głusi jako przedstawiciele mniejszości kulturowo-językowej napotykać szereg trudności w pełnieniu funkcji rodzica. Brak znajomości języka polskiego w mowie i piśmie zdecydowanie utrudnia rodzicom wspieranie dziecka w edukacji i utrzymanie autorytetu. Dla zaspokojenia potrzeb rodziny rodzice często wykorzystują dzieci w roli tłumacza. Pierwszy tekst *Doświadczenie wychowania dziecka KODA – perspektywa antropologiczna* jako wprowadzenie czytelnika w codzienny świat rodzica Głuchego napisała Magdalena Dunaj. Autorka analizuje materiały utrwalone w postaci filmów, programów telewizyjnych, wypowiedzi w mediach społecznościowych i rozmowach z samymi rodzicami. Wskazuje na wieloaspektowość zjawisk, np. przyjmowania roli tłumacza przez dziecko. W drugim tekście *Ciąża i wchodzenie w rolę matki u niesłyszących kobiet słyszących dzieci – trudności, wyzwania, potrzeby. Studium przypadku* Malwina Kocoń opisuje doświadczenia będące udziałem kobiet niesłyszących w okresie ciąży i wchodzenia w rolę matki. Analiza wywiadów narracyjnych pozwala przybliżyć czytelnikowi

bariery w dostępie do świadczeń medycznych i trudności, z jakimi borykają się kobiety niesłyszące chcące się dobrze przygotować do macierzyństwa i właściwie wychować małe dziecko. W trzecim tekście *Wyzwania związane z rodzicielstwem osób niesłyszących* Zuzanna Teper-Solorz dzięki badaniom fokusowym opisuje całe spektrum postaw osób niesłyszących do wychowywania dziecka słyszącego, barier napotykanych na kolejnych etapach rozwojowych, a także barier społecznych, z jakimi zmagają się Głusi rodzice. W czwartym tekście *Rodzina KODA z perspektywy asystenta rodziny* Cecylia Ratyńska i Dominika Wiśniewska opisują, z jakimi problemami może mierzyć się rodzina wychowująca KODA i jak można ją wspierać. Autorki ukazują systemowe trudności w zakresie instytucjonalnej pomocy dla rodzin z KODA. Podają przykłady stereotypów, które mogą zmniejszać efektywność udzielanej pomocy.

Książka uzupełnia lukę na rynku wydawniczym, jednak nie wyczerpuje zagadnienia. Każdy z poruszanych tematów wymaga pogłębionych badań i szczegółowego opisu.

Mam nadzieję, że prezentowana monografia stanie się źródłem inspiracji dla przyszłych badań naukowych, programów wsparcia dla KODA i ich rodzin. Będzie cennym źródłem wiedzy dla nauczycieli, specjalistów zajmujących się terapią i wspieraniem rozwoju, studentów pedagogiki i psychologii, a także rodziców KODA.

Bibliografia

Gadamer, H.G. (1993). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Tłum. B. Baran. Kraków: Inter Esse, s. 401.

1

Słyszące dzieci Głuchych rodziców

- konteksty rozwoju



Wychowanie dwukulturowe KODA

Pojąłem, że każdy świat ma własną tajemnicę i że dostęp do niej jest tylko na drodze poznania języka. Bez tego świat ów pozostanie dla nas nieprzenikniony i niepojęty, choćbyśmy spędzili w jego wnętrzu całe lata.

Ryszard Kapuściński

Wprowadzenie

Słyszący dziadkowie – niesłyszący rodzice – słyszące dzieci to najczęściej spotykana struktura rodzin w społeczności osób Głuchych². Niewiele osób o tym wie. Taki kontekst rozwojowy czyni dzieci słyszące wyjątkowymi. Jako osoby słyszące mogą być wychowywane w innym, „wyłącznie wzrokowym” kontekście poznawania i doświadczania świata. Mogą porozumiewać się, wykorzystując nie zmysł słuchu, ale zmysł wzroku. Poznać kulturę obcą dla większości społeczeństwa. Bo niewielu jest rodzimych użytkowników języka migowego. Jego transmisja międzypokoleniowa jest utrudniona. Tylko jedno na dziesięć urodzonych dzieci to dziecko Głuche, które ma rodziców Głuchych i od nich nauczy się języka migowego, będzie miało Głuchych członków dalszej rodziny i korzystało z edukacji w języku migowym. We wszystkich pozostałych rodzinach dominującym kodem komunikacji jest język foniczny, a pojawienie się Głuchego członka rodziny wcale nie oznacza wprowadzenia języka migowego do porozumiewania się³.

„Pomimo takiej dynamiki problemy komunikacyjne osób Głuchych tak bardzo odróżniają tę grupę społeczną od innych, tworzą warunki do tak specyficznego doświadczenia życiowego, że istnieje potrzeba konsolidowania się

* Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

² Autorka stosuje pisownię wyrazu „Głuchy” wielką literą dla podkreślenia faktu, że tekst dotyczy osób niesłyszących identyfikujących się z kulturowym podejściem do braku słuchu.

³ Tekst został zrealizowany w ramach projektu badań BNS 57/20-P w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.

w społeczność. Budowania odrębności funkcjonowania, odbierania świata, ekspresji artystycznej i wzbogacania kodu komunikacyjnego, który pozwoli w sposób swobodny na przekazywanie myśli, uczuć, doznań” (Weigl, Wiśniewska, 2020, s. 411). Dodatkowym czynnikiem wzmacniającym rolę języka migowego w społeczności osób Głuchych jest zdolność osób Głuchych do nauczania się języka ojczystego kraju, w którym się urodzili. Pewna ich część nigdy nie osiągnie biegłej znajomości języka fonicznego ani w postaci czytania z ust, ani w postaci pisanej (Weigl, Wiśniewska, 2020, s. 412).

W związku z tym, że większość rodziców Głuchych ma słyszące dzieci, które dorastają w pełnym dostępie do języka migowego i kultury Głuchych, stają się one jakby „Głuchymi słyszącymi”. Dzieci Głuche, które rodzą się rodzicom słyszącym, nie mają pełnego dostępu do języka fonicznego, ale uczą się zachowań i wartości osób słyszących. Ironia tej sytuacji polega na tym, że dzieci słyszące rodziców Głuchych mogą być bardziej kulturowo Głuche niż dzieci głuche wychowywane w rodzinach słyszących. Dziedzictwo Głuchoty jest dane dzieciom KODA od urodzenia. Dzieci Głuche rodziców słyszących poznają je znacznie później, poprzez edukację lub kontakty z innymi Głuchymi. Rozpoczęcie edukacji dla jednych i drugich dzieci jest okresem poznania własnej odrębności. KODA czują się nieswojo w edukacji masowej (Fournier, 2004). Dzieci Głuche w edukacji masowej odczuwają swoją odmiennność. Dzieci głuche w edukacji specjalnej uczą się języka migowego i odkrywają kulturę Głuchych. To rodzina i system edukacji wyznaczają odniesienia dla poczucia przynależności kulturowej i językowej (Lane, Hoffmeister, Bahan, 1996).

Dzieci słyszące rodziców Głuchych to niejednorodna grupa. Pojawiło się kilka wątpliwości, jakie osoby nazywane są KODA lub CODA. Jakie warunki kształtują przynależność do CODA? Urodzenie się i wychowywanie w rodzinie, gdzie oboje rodzice są Głusi? Chociaż jeden rodzic był Głuchy? W domu posługiwano się językiem migowym? Dorastały w kulturze Głuchych, a obecnie identyfikują się z tą społecznością? Biorą aktywny udział w życiu stowarzyszeń i społeczności CODA? Czy dzieci, których rodzice ogłuchli i uczyły się języka migowego w okresie dorostania, również są CODA? Czy dzieci rodziców Głuchych, które wychowywały się w kulturze Głuchych, ale nie znają biegle języka migowego, przynależą do tej grupy? O specyfice doświadczeń dzieci na pograniczu kultur świadczyć może fakt, że część z nich zrzesza się w społeczności, a część unika kontaktu z innymi osobami o podobnej drodze życia (Bishop, Hicks, 2005).

W literaturze rozróżniane są małe i dorastające dzieci słyszące rodziców Głuchych od już dorosłych osób, które wychowywane były przez rodziców Głuchych. Ma to odzwierciedlenie w pisowni:

- KODA (z ang. *Kid of Deaf Adults*) dzieci słyszące rodziców Głuchych do 17. roku życia;
- CODA (z ang. *Children of Deaf Adults*) dorosłe dzieci słyszące rodziców Głuchych.

Aby pokazać, jak złożone relacje są udziałem pokoleń w rodzinach, gdzie występuje głuchota, powstały określenia ukazujące relacje osób słyszących do Głuchych członków rodzin:

- OHCODA (z ang. *Only Hearing Child of Deaf Adults*) – oznacza tylko jedną osobę słyszącą w rodzinie, tzn. dziecko, które oprócz Głuchych rodziców ma również Głuche rodzeństwo;
- OCODA (z ang. *Only Child of Deaf Adults*) – używane w stosunku do jedyne słyszącego dziecka Głuchych rodziców;
- SODA (z ang. *Spouseor Sibling of Deaf Adults*) – nazwa używana do określenia słyszącego współmałżonka, bądź rodzeństwa osoby Głuchej;
- GODA (z ang. *Grandchild of Deaf Adults*) – odnosi się do słyszącego wnuka osób Głuchych;
- COHHA (z ang. *Child of a Hard of Hearing Adults*) – oznacza dziecko słyszące niedosłyszających rodziców (Bartnikowska, 2010, s. 90; Czajkowska-Kisil, Laskowska-Klimczewska, 2016).

Każda z relacji z osobą Głuchą komunikującą się w języku migowym rządzi się swoją specyfiką i ma wpływ na osobę słyszącą. Może ubogacać doświadczenie relacyjne, kulturowe. Uwrażliwiać na odmienne sposoby funkcjonowania w świecie. Bez wątplenia unikatowa jest możliwość poznania kultury wizualno-przestrzennej, na którą składają się język migowy, wizualny odbiór świata, wizualna wrażliwość. Czy kultura Głuchych jest atrakcyjna? Z całą pewnością tak. Jest jednak mało znana. Zupełnie nieoswojona przez osoby słyszące, ponieważ barierą w dostępie do niej jest odmienny kod komunikacji.

Kogo zatem uważa się za KODA lub CODA? Osobę słyszącą, która ma chociaż jednego rodzica Głuchego, posługującą się językiem migowym, znającą kulturę Głuchych, identyfikującą się ze społecznością Głuchych i społecznością CODA. Do tej grupy zaliczane będą też dzieci niedosłyszające rodziców Głuchych, które posługują się zarówno językiem fonicznym w kontaktach ze słyszącymi, jak i językiem migowym w kontaktach z Głuchymi (Bartnikowska, 2010).

Na czym polega odmiennność doświadczeń dzieci słyszących rodziców Głuchych? Można zgrupować ją w kilku czynnikach wyjaśnionych przez Wiśniewską (2019b):

- „odmiennność kodów komunikacyjnych (foniczny vs wizualno-przestrzenny);
- odmiennność kulturowa (społeczność Głuchych vs społeczność słyszących);
- inna wrażliwość (skoncentrowanie na aspektach wizualnych vs skoncentrowanie na aspektach dźwiękowych);
- przekaz rodzinny dotyczący relacji między Głuchymi a słyszącymi (co rodzice mówią o słyszących i Głuchych, jak opisują świat i rolę w nim dziecka);
- niepełnosprawność czy odmiennność kulturowa środowiska osób Głuchych;

- trudności z dostępem do języka polskiego osób Głuchych, to dziecko nabywa lub nie pełne kompetencje w obu językach: języku polskim i polskim języku migowym”.

Doświadczenia KODA przekładają się na ich poczucie tożsamości i identyfikację kulturową.

Identyfikacja z kulturą Głuchych – co to takiego?

Różnice pomiędzy kulturą Głuchych a kulturą słyszących są znane i zostały opisane w pracach m.in. Harlan Lane, Roberta Hoffmeistera i Benjaminah Bahana (1996). Podstawą w komunikacji osób Głuchych jest utrzymywanie kontaktu wzrokowego między rozmówcami; to wyraz twarzy pełni ważną funkcję w oddawaniu gramatycznych i afektywnych znaczeń językowych. W rozmowie osób Głuchych znacznie bliższy jest stopień dystansu interpersonalnego, m.in. nie używa się zwrotów grzecznościowych, naturalne jest zwracanie się do siebie bezpośrednio. Konwersację rozpoczyna nawiązanie kontaktu wzrokowego i zbliżenie się do siebie, by nic nie stało na przeszkodzie dobrej widoczności pokazywanych znaków. Aby poinformować rozmówcę o potrzebie porozmawiania, często dotyka się jego ramienia. Sygnałem kończenia rozmowy jest urwanie kontaktu wzrokowego. W związku z ekspresyjnością języka migowego inaczej definiowane jest bycie „grzecznym”. W społeczności osób Głuchych inaczej podejmowane są decyzje: grupowe w środowisku Głuchych i indywidualistyczne w środowisku słyszących.

W polskiej literaturze również istnieją opisy zachowań specyficznych dla osób Głuchych (por. Łuczywek, 2019). Ich charakterystyki dokonują osoby Głuche chcące przybliżyć osobom słyszącym genezę zachowań typowych dla osób Głuchych. Jak wygląda *savoir-vivre* Głuchych? Najczęściej opisywany jest w zakresie rozpoczynania i kończenia rozmowy, np.:

„Nawiązanie komunikacji:

W języku migowym konieczne jest nawiązanie między rozmówcami kontaktu wzrokowego. Krzyk w przypadku osoby Głuchej nie pomoże, w związku z tym możemy wykorzystać:

1. Machanie ręką w kierunku osoby Głuchej ruchem pionowym dłoni (ruch nadgarstka góra-dół), czyli trochę inaczej, niż przy pożegnaniu.
2. Klepanie – jeśli osoba Głucha stoi do nas odwrócona plecami lub bokiem, a chcielibyśmy nawiązać z nią kontakt, można to zrobić poprzez lekkie poklepanie jej w okolicy ramienia. Ale uwaga, klepnięcie w inne miejsce ciała niż obszar rąk lub ramion rozmówcy, np. w okolice karku, pleców, głowy, nóg jest niestosowne.

3. Uderzanie w stół – jeśli osoba Głucha je posiłek, w celu zwrócenia jej uwagi poprawnym zachowaniem jest stukanie w stół otwartą dłońią. Ta metoda, dzięki drganiom przenoszonym przez powierzchnię, jest skuteczna dla przywołania większej grupy osób siedzących przy jednym stole.
4. Tupanie – dzięki przenoszonym przez podłogę drganiom pozwala przywołać grupę osób znajdujących się w danym pomieszczeniu.
5. Miganie światłem – sposób sprawdza się do zwrócenia na siebie uwagi większej grupy osób w dużej sali.
6. Rzucanie czymś lekkim w oddalonego od nas rozmówcę (np. poduszką, papierkiem zwiniętym w kulkę). Rzucac należy jednak lekko, celując w dolną część ciała i tylko do osób, które znamy. Nie ma mowy o rzucaniu do starszej, obcej osoby.

Utrzymanie/zrywanie komunikacji:

1. Jeśli zobaczysz migających ze sobą Głuchych, nie przechodź między nimi, gdyż przechodząca między rozmówcami inna osoba powoduje chwilowe zerwanie kontaktu wzrokowego, a tym samym przerwanie komunikacji.
2. Odrywanie wzroku od rozmówcy i «błądzenie» nim wokół jest niegrzeczne i wpływa negatywnie na przebieg komunikacji.
3. Nadmierne potakiwanie głową może zostać zrozumiane jako objaw lekceważenia i działa rozpraszająco.
4. Trzeba utrzymywać kontakt wzrokowy. Bez kontaktu wzrokowego nie ma komunikacji w języku migowym. Dotyczy to także rozmowy za pośrednictwem tłumacza – powinniśmy patrzeć na naszego rozmówcę, a nie na tłumacza.
5. Śledzenie wzrokiem dłoni partnera rozmowy, zamiast patrzenia mu w oczy. Podstawowy błąd popełniany przez osoby zaczynające naukę języka migowego. Zachowanie takie dekoncentruje i stresuje osoby Głuche. Ręce migającego nie niosą całego przekazu. To oczy i twarz (mimika) w ogromnej mierze nadają znaczenie gramatyczne i decydują o sensie wypowiedzi.

Osoby Głuche w inny sposób wyrażają też typowe zachowania społeczne, m.in.:

- 1) Brawa – oklaski. W sytuacji nagradzania występu osoby Głuchej zwyczajnie oklaski zostają zastąpione oklaskami «wizualnymi». Unosi się wtedy ręce, rozcapierza palce i kręci rękami, jakby chciało się wkręcić żarówkę.
- 2) Smaczno – chcąc życzyć smacznego osobom Głuchym siedzącym przy stole, stuka się dwukrotnie w stół.
- 3) Głusi nie mają w zwyczaju zwracać się do nowo poznanych osób per pan/pani. Od razu przechodzą na ty. Nie mają problemu z przestrzenią prywatną, to dla nich całkowicie naturalne.
- 4) Nie powinniśmy gapić się na osoby Głuche migające w publicznym miejscu.
- 5) Nikt niestety nie znalazł dobrego sposobu, by Głuchy dobrze czuł się w towarzystwie osób słyszących nie znających migowego. Pojawiło

się nawet negatywne określenie «psa rodzinnego» dla osoby Głuchej w rodzinie osób słyszących, która zawsze bywa pomijana/ignorowana na rodzinnych imprezach.

- 6) Jest kilka rzeczy, które mogą utrudnić osobie Głuchej odczytanie wiadomości z ruchu warg (o ile Głuchy posiada taką umiejętność), a są to: bujna broda/wąsy, mówienie przez zęby, kręcenie/poruszanie głową w trakcie mówienia⁴.

Informacje o zachowaniach typowych dla kultury Głuchych są już rozpowszechniane na uczelniach wyższych za pośrednictwem Biur Osób Niepełnosprawnych⁵. Daje to szansę na zwiększenie świadomości społecznej na temat różnic kulturowych; taka wiedza nie jest jeszcze rozpowszechniana na pozostałych etapach edukacyjnych.

Świadomość własnej kultury Głuchych w poszczególnych krajach jest różna. Zależy od przyjętych rozporządzeń, stanu badań nad językiem migowym, aktywności społeczności osób Głuchych.

Przynależność do społeczności Głuchych, utożsamianie się z nią, w Polsce ma krótką historię. Dość długo w dyskursie naukowym i pedagogicznym dominowało podejście oralne, audytywne. Dopiero w ostatnim 30-leciu osoby Głuche rozpoczęły gromadzenie, pokazywanie, wspieranie przejawów działalności specyficznej dla swego środowiska. Powstał m.in. Dekalog Głuchego, zaprezentowany w 2008 roku podczas Warszawskiego Festiwalu Kultury Głuchych⁶. Dekalog jest formą artystycznego wyrazu potrzeby obrony, dbania i propagowania polskiego języka migowego i kultury Głuchych. Dla czytelnika, który nie jest zorientowany w problematyce istnienia kultury Głuchych, może być niezrozumiały, a nawet bałwochwalczy. Dokładne przedstawienie historii społeczności Głuchych i ich walki o uznanie języka migowego za pełnoprawny, pełnowartościowy sposób komunikacji, uznania za język taki sam jak język foniczny, wykracza poza możliwości tego artykułu. Zainteresowanego czytelnika zachęcam jednak do lektury *Deaf Studies* pod redakcją Mariusza Saka oraz *Tożsamości Społeczno-Kulturowej GŁUCHYCH* pod redakcją Elżbiety Woźnickiej⁷.

Najważniejszym nośnikiem kultury jest język. Społeczność osób Głuchych w Polsce długo zabiegała o ustawowe uznanie języka migowego, nadal jednak nie jest on językiem obowiązującym w edukacji osób Głuchych. W 2012 roku uchwalona została przez Sejm Ustawa „O języku migowym i innych sposobach komunikacji”

⁴ <http://fris.sektor3.wroclaw.pl/index.php/dla-slyszacych/savoir-vivre-w-kulturze-gluchych/>
http://www.kulturagluchych.pl/photos_cms/PDF/snapshot_6.pdf
<https://kulturawrazliwa.pl/wiedza/savoir-vivre-u-gluchych/>

⁵ <https://bon.uek.krakow.pl/index.php?p=m&idg=mg,28,95>

⁶ <http://swiat-gluchych.blogspot.com/2015/01/dekalog-guchego.html> pobrano: 08.04.2020

⁷ Publikację książkową można pobrać bezpłatnie ze strony:
https://pzg.lodz.pl/publikacje/Deaf_Studies_w_Polsce_tom_1.pdf
https://pzg.lodz.pl/publikacje/Tozsamosc_spoleczno_kulturowa_gluchych.pdf

która wskazuje na konieczność tłumaczenia na polski język migowy, co zdecydowanie pomogło społeczności osób Głuchych w dostępie do usług tłumacza. Jednak nadal polski język migowy nie jest językiem uznawanym za język mniejszości. Być może trwające badania naukowe i propagowanie wiedzy o gramatycznych cechach polskiego języka migowego przyczynią się do jego nobilitacji. Zasłużonymi osobami, które podjęły w swoich pracach naukowych kwestie języka wizualno-przestrzennego, są: prof. Marek Świdziński, prof. Piotr Tomaszewski, dr hab. Paweł Rutkowski. Kamieniem milowym było powstanie w 2010 roku Pracowni Lingwistyki Migowej, wyodrębnionej w strukturze organizacyjnej Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. „Celem Pracowni jest stworzenie kompleksowego opisu gramatycznego polskiego języka migowego (PJM), a także prowadzenie badań nad komunikacją wizualno-przestrzenną z perspektywy językoznawstwa ogólnego i porównawczego. Działania Pracowni obejmują m.in. tworzenie i analizę językoznawczą wizualnego korpusu PJM, prace edytorskie (przygotowanie prac naukowych poświęconych różnym aspektom komunikacji wizualno-przestrzennej, a także wydawnictw o charakterze edukacyjnym) i organizację konferencji naukowych, w tym międzynarodowych”⁸. W pracowni powstaje m.in. korpus polskiego języka migowego⁹. Na stronie Pracowni Lingwistyki Migowej i Korpusowego Słownika Języka Migowego czytelnik może pobrać literaturę dotyczącą polskiego języka migowego. Od roku akademickiego 2019/2020 na Wydziale Polonistyki UW prowadzone są stacjonarne studia II stopnia Filologia PJM. Wprowadzenie języka migowego do programu studiów stacjonarnych jest kolejnym sukcesem, który udało się osiągnąć. Co ma wspólnego powstanie studiów filologicznych z zakresu PJM z KODA/CODA? Po pierwsze duży udział w propagowaniu wiedzy o języku migowym mają właśnie osoby CODA. Jako natywni użytkownicy mogą bez skrępowania wypowiadać się o polskim języku migowym w języku polskim. Tworzą pomost między tymi dwoma kodami komunikacji opartymi na innych modalnościach. Są osobami dwujęzycznymi, dwumodalnymi. Więcej o tym zjawisku czytelnik przeczyta w innej publikacji w tym tomie. To CODA jako eksperci wnieśli dużo do badań zarówno jako tłumacze, jak i natywni użytkownicy. Po drugie są obrońcami polskiego języka migowego – to oni wskazują na jego ekwiwalentność w stosunku do języka polskiego. Nobilitacja języka migowego jest dla osób CODA nobilitacją ich relacji z rodzicami. To, w jaki sposób przekazują komunikaty do rodziców i odbierają je od rodziców, jest tak samo ważne, tak samo pełne, tak samo oczywiste jak komunikacja w języku polskim. Porozumiewanie się w polskim języku migowym nie jest gorsze, wstydlive, ułomne, jest naturalne. CODA identyfikują się z językiem migowym, jako rodzimi użytkownicy biorą też twórczy udział w rozwijaniu języka migowego, a nawet tworzą jego slang zrozumiwały tylko dla CODA, tzw. CODA – talk.

⁸ <https://www.plm.uw.edu.pl/ludzie-copy/>

⁹ <https://www.slownikpjm.uw.edu.pl/page/opjm#pjm>

Przykładem tego, jak bardzo dzieci słyszące przyjmują kulturowe wzory Głuchych rodziców, są opisy CODA (Preston, 1995). Pomimo przebywania w środowisku osób słyszących, zawierania związków małżeńskich z osobami słyszącymi zachowują potrzebę kontaktu „twarzą w twarz” podczas konwersacji typową dla osób Głuchych. W dorosłym życiu odkrywają, że utrzymywanie ciągłego kontaktu wzrokowego z rozmówcą słyszącym jest dla niego krępujące, niewłaściwe. Uczą się go ograniczać. W środowisku osób słyszących typowe są rozmowy towarzyszące różnym czynnościom, rozmowy z różnych pomieszczeń. Tego typu konwersacje nie są możliwe w środowisku osób Głuchych. Dlatego CODA nie mają nawyku rozmów prowadzonych na odległość. Taką komunikację uznają za niepełną. Brak widoczności wyrazu twarzy utrudnia odbiór treści.

Relacja pomiędzy kulturą dominującą a mniejszościową wyznacza, w jakim stopniu wspólnota mniejszości kulturowej jest marginalizowana, separowana, asymilowana lub integrowana (Boski, 2009). Kulturowy kontekst spostrzegania dziecka słyszącego rodziców Głuchych zależy od tego, jak w danym kraju spostrzegana jest społeczność Głuchych. Porównania pomiędzy różnymi krajami pokazują, że doświadczenia osób Głuchych są bardzo podobne. Badacze sugerują, że warto znać specyfikę kultury Głuchych, którą tworzą trzy charakterystyczne elementy: wizualne doświadczenie świata, przynależność do uciskanej mniejszości, używanie języka migowego (Meadow-Orlans, Erting, 2000). Dzieci słyszące otrzymują w przekazie od rodziców i społeczności Głuchych wszystkie elementy tej kultury. Dlatego jako emigranci „słyszący Głusi” zabiegają o lepszy los dla swoich rodziców, o uznanie języka migowego, prawa rodziców do bycia mniejszością kulturowo-językową. Nierówności obserwować można na każdym kroku. Harlan Lane (1996, s. 52) dobrze oddaje asymetrię między oczekiwaniami wobec rodziców słyszących i Głuchych w zakresie wychowania dwukulturowego. Przytacza odczucia pewnej pary Głuchych rodziców z Francji: „Urodziliśmy się jako głusi. (...) Naszych dwoje dzieci, które obecnie mają pięć i siedem lat, urodziło się jako słyszące. Od urodzenia ich macierzystym językiem jest język migowy. Na długo wcześniej, zanim zaczęły wypowiadać swoje pierwsze słowa, porozumiewały się z nami w naszym języku. Od najwcześniejszego dzieciństwa staraliśmy się zapewnić im kontakt z wieloma osobami słyszącymi, ponieważ wiedzieliśmy, że pewnego dnia świat ludzi słyszących stanie się ich światem. Obecnie są dwujęzyczni. Dlaczego słyszący rodzice nie czynią tego samego ze swymi dziećmi? Dlaczego nie uczą ich języka migowego? Dlaczego nie ułatwiają im spotkań z ludźmi głuchymi, mimo to, że jest to świat przeznaczony dla nich? Gdy byliśmy dziećmi, rodzice nasi zabraniali nam posługiwania się migami. Postępowali tak dlatego, że lekarze, nauczyciele i specjaliści od głuchoty radzili im, by tak czynić. Przez cały czas zdobywania wykształcenia uczyliśmy się mowy, odczytywania jej z ust i kultury świata słyszących. Lecz gdy rozpoczęliśmy pracę zawodową, uświadomiliśmy sobie, że to wszystko łączyło się z niepowodzeniem: w kontaktach ze słyszącymi zawsze byliśmy głuchymi. Tłumaczyli nam, że trudno nam jest wiele rzeczy zrozumieć i że nie możemy ich zrozumieć”.

To na osoby Głuche cedowany jest obowiązek poznania i dostosowania się do kultury słyszącej większości pomimo ewidentnych biologicznych przeszkód uniemożliwiających funkcjonowanie im według norm i reguł kultury słyszących. Nie ma społecznej presji na poznanie i dostosowanie się do możliwości osób Głuchych. Dziecko słyszące jako część mniejszości społecznej Głuchych będzie identyfikowało się z rodzicami i ich kulturą, będzie też walczyło ze społecznym stereotypem. KODA w codziennym życiu stosuje zasady komunikacji, zachowania typowe dla kultury Głuchych.

Wychowanie dwukulturowe KODA

W wychowaniu dwukulturowym niebagatelną rolę mają do odegrania rodzice Głusi. To oni wprowadzają dziecko w kulturę osób Głuchych i wyrażają swój stosunek do kultury osób słyszących. Wzorowym modelem wychowania byłoby wychowanie dwukulturowe bez wskazania kultury dominującej. Dziecko zna i dobrze odczytuje obie kultury. Wartościuje je na podobnym, dobrym poziomie. Nie tworzy opozycji jednej kultury do drugiej. Nie zaprzecza wartościowości którejkolwiek z nich. Aby tak mogło być, potrzebuje świadomego i ukierunkowanego wychowania. A to rodziców Głuchych stawia w trudnej roli przewodników w dwóch kulturach. Można przypuszczać, że wychowanie dwukulturowe jest proste i nie wymaga specjalnych zabiegów. Polega na samym opisie kultur i ich wyjaśnianiu. W sytuacji rodziców Głuchych problem jest znacznie bardziej złożony. Dobrze oddają go autorzy zaleceń dla rodziców Głuchych chcących wychować swoje dziecko dwukulturowo (Singleton, Tittle, 2001). Podstawową przeszkodą jest brak pełnej znajomości kultury osób słyszących. Drugą ważną przeszkodą są negatywne doświadczenia rodziców w relacji z przedstawicielami kultury słyszących. Częstym doświadczeniem osób Głuchych jest ich marginalizacja, dewaluacja, brak zrozumienia barier komunikacyjnych i potrzeb (Dunaj, 2015; Teper-Solarz, 2016). Jak w takich warunkach przekazać dziecku pozytywny stosunek do kultury osób, które są źródłem cierpienia rodziców? Osoby słyszące mają bardzo małą wiedzę o kulturze Głuchych; w większości spostrzegają osoby pozbawione słuchu jako niepełnosprawne, ułomne, nie uznają kultury Głuchych lub ją dewalują.

Przynależność KODA/CODA do społeczności osób Głuchych

Czy przynależność dzieci słyszących wychowywanych przez rodziców Głuchych do społeczności osób Głuchych jest oczywista?

Światło na to zagadnienie rzuciły badania Aarona Shielda (2004). Mogą być osobami zupełnie postronnymi, żyjącymi poza środowiskiem Głuchych, a mogą też aktywnie udzielać się na rzecz osób Głuchych. Kryterium sprawności zmysłu słuchu ma znaczenie i wyróżnia słyszące dzieci Głuchych rodziców. Osoby CODA opisują niezręczności powstałe w rozmowach z Głuchymi nieświadomymi, że rozmawiają z osobą słyszącą. Głusi czują się oszukani. Część z nich w sytuacji ujawnienia faktu słyszenia przez CODA staje się bardziej ostrożna w wypowiedziach. Z jednej strony mogą przynależć do instytucji zrzeszających osoby Głuche, ale z drugiej strony nie mogą zajmować w nich istotnych stanowisk, ponieważ słyszą. Wątpliwości budzi możliwość nazywania siebie natywnymi użytkownikami języka migowego. Część osób CODA posługuje się językami wizualno-przestrzennymi, jednak w niepełny sposób wykorzystuje przekaz mimiczno-niewerbalny typowy dla natywnych Głuchych. Można w ten sposób łatwo odróżnić ich w grupie. Jednak pewna część CODA ma tak mocno zakorzenione kulturowe aspekty Głuchoty i posługuje się językiem migowym tak sprawnie, że może być mylona z autentycznymi osobami Głuchymi. Wydaje nawet dźwięki typowe dla osób Głuchych.

Czasami to rodzice Głusi, świadomie lub nie, wyznaczają granice między kulturami, wprowadzając dziecko w swój świat językowo-kulturowy, lub utrzymują je na pograniczu. Udział CODA w kulturze Głuchych i ich tożsamość ma specyficzne warunki do rozwoju, w którym udział mają postawy rodziców, środowiska lokalnego Głuchych, postawy samej osoby CODA (Shield, 2004).

Sytuacja KODA może przypominać sytuację dzieci mniejszości etnicznych, które nie są w pełni członkami społeczności dominującej, ale też już nie w pełni przynależą do grupy narodowej rodziców (por. Bishop, Hicks, 2005). Językiem fonicznym nadawane są i opisywane różne statusy: język angielski uznawany jest za język osób zamożnych, a język hiszpański – za język uboższych klas społecznych (por. Bishop, Hicks, 2005). Status amerykańskiego języka migowego (ASL) był bardzo długo podważany, nie uznawano go za pełnowartościowy język pozwalający swobodnie się komunikować. Dopiero badania językoznawcze udowodniły, że ASL ma swoją strukturę, gramatykę stanowiącą ekwiwalent języka fonicznego (por. Bishop, Hicks, 2005). Tylko mając świadomość wieloletniego wykluczenia języka migowego jako pełnowartościowego narzędzia komunikowania się, można zrozumieć osoby Głuche, które walczą o prestiż i dbają o to, by tylko określone osoby mogły nazywać się natywnymi użytkownikami języka migowego. Dlatego KODA/CODA są i nie są pełnoprawnymi członkami społeczności Głuchych. Dlatego są i nie są natywnymi użytkownikami PJM. Warto w myśleniu o dzieciach słyszących rodziców Głuchych zdawać sobie sprawę z ich złożonej sytuacji społecznej. Mogą przynależć w pełni do dwóch kultur lub nie czuć się w pełni dobrze w żadnej z nich. To, jak potoczy się identyfikacja kulturowa dziecka słyszącego, zależy od rodziców Głuchych, społeczności Głuchych, do której przynależą rodzice, środowiska edukacyjnego, szeroko rozumianego środowiska społecznego osób słyszących. Każdy spotykający na swojej drodze KODA ma swój udział w gromadzeniu doświadczeń pozytywnych lub negatywnych.

Podsumowanie

Kształtowanie dwukulturowości dziecka słyszącego rodziców Głuchych jest procesem złożonym na wszystkich etapach. Przynależność do kultury wyznacza znajomość kodu komunikacyjnego, jakim posługuje się dana kultura. W przypadku KODA rodzice posługują się komunikacją wizualno-przestrzenną i wizualnym odbiorem świata. Dziecko zaś dzięki możliwości słyszenia bez przeszkód przyswaja komunikację opartą na percepcji fonicznej. To okres wczesnodziecięcy jest czasem mieszania się obu języków: języka polskiego i polskiego języka migowego. Czasem nabywania pełnej kompetencji komunikacyjnej albo w obu, albo w jednym z nich. Szerzej to zagadnienie zostanie omówione w kolejnych rozdziałach. Również okres wczesnodziecięcy jest czasem dostrzegania różnic kulturowych między społecznościami: słyszących i Głuchych. Dziecko potrzebuje odpowiedniego wprowadzenia w obie kultury. To dorośli poprzez osobisty stosunek do własnej społeczności i osób reprezentujących drugą kulturę będą dostarczali dziecku sposobów oceniania i wartościowania, a także doświadczania przynależności kulturowej (Wiśniewska, 2019a). W przypadku KODA różne wzory będą pojawiały się już w najbliższej rodzinie m.in. w postawach słyszących lub Głuchych dziadków, krewnych, a także w szerszym kontekście społecznym osób Głuchych i słyszących. Dodatkowym czynnikiem nakładającym odrębne ramy jest zróżnicowanie podejść do samego zjawiska głuchoty, które może być traktowane jako ułomność, defekt lub kryterium przynależności społeczno-kulturowej. KODA ma kontakt z obiema kulturami; niezależnie od tego, jaką przyjmie osobistą postawę wobec kultury Głuchych i kultury słyszących, podlega wpływom obu.

Bibliografia

- Bartnikowska, U. (2010). *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*. Toruń: Wydawnictwo Akademickie Akapit.
- Bishop, M., Hicks, S. (2005). Orange eyes: Bimodal bilingualism in hearing adults from deaf families. *Sign Language Studies*, 5(2), 18–230.
- Boski, P. (2009). *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: WN PWN, Academica Wydawnictwo SWPS.
- Czajkowska-Kisil, M., Klimczewska, A. (2016). *CODA – inność nierozpoznana. Słyszące dzieci – niesłyszący rodzice. Pakiet informacyjny dla szkół i poradni*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Dunaj, M. (2015). *GŁUCHY-ŚWIAT. Głuchota w perspektywie antropologii zaangażowanej*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Wydział Filozoficzno-Historyczny, Uniwersytet Łódzki, Łódź.
- Fournier, Ch. (2004). Enfants entendants de parents sourds Témoignage. *Connaissances Surdités*, 8, 14–17.

- Lane, H. (1996). *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*. Tłum. T. Gałkowski, J. Kobosko. Warszawa: WSiP.
- Lane, H.L., Hoffmeister, R., Bahan, B.J. (1996). *A journey into the DEAF-WORLD*. Dawn Sign Press.
- Łuczywek, M. (2019). *Savoir-vivre Głuchych*. Warszawa: Centrum Polskiego Języka Migowego.
- Meadow-Orlans, K., Erting, C. (2000). Deaf people in society. W: P. Hindley, N. Kitson (red.), *Mental Health and Deafness* (s. 3–24). London: Whurr Publishers.
- Preston, P. (1995). *Mother Father Deaf: Living between sound and silence*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sak, M. (2014). *Deaf Studies*. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.
- Shield, A. (2004). Ideological conflict at group boundaries: The hearing children of deaf adults. W: *Proceedings of the Twelfth Annual symposium about Language and Society–Austin*. Pobrano z: <https://salsa.ling.utexas.edu/proceedings/2004/Shield.pdf>.
- Singleton, J.L., Tittle, M.D. (2001). *A Guide for Professionals Serving Hearing Children with Deaf Parents*. Champaign, ILL: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Teper-Solarz, Z. (2016). Głusi – na marginesie „świata słyszących”. *Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne*, 14(1), 37–45.
- Weigl, B., Wiśniewska, D. (2020). Wychowanie w grupach mniejszościowych. W: H. Liberska, J. Trempała (red.), *Podstawy psychologii wychowania* (s. 403–414). Warszawa: WN PWN.
- Wiśniewska, D. (2019a). Psychologiczne i etyczne konteksty diagnozy słyszących dzieci niesłyszących rodziców, *Psychologia Wychowawcza*, 57(15), 242–251.
- Wiśniewska, D. (2019b). Dziecko słyszące rodziców niesłyszących – kontekst rozwojowy, możliwości wspierania. *Edukacja*, 4 (w druku).
- Woźnicka, E. (2007). *Tożsamość społeczno-kulturowa G Ł U C H Y C H*. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.

*Dzieci słyszące rodziców niesłyszających
w perspektywie dwóch wybranych
teorii rozwoju psychospołecznego.
Refleksje i rekomendacje psychologa
międzykulturowego*

*W życiu istnieje ciągłość
W życiu chodzi o coś ważnego
Świat da się zrozumieć i można przewidzieć, co będzie dalej
Istnieją ramy i struktury życiowe, w których mogę się odnaleźć
Mam mocne poczucie przynależności do swojego otoczenia.*
Aleksander Perski

Wprowadzenie

Wszyscy wrostamy zakorzenieni w jakiejś kulturze. Przeważnie jest to kultura rodziców, dziadków, szkoły, jednego języka i podzielanych, w jakiejś mierze, wartości. Czasem, wskutek okoliczności społecznych, politycznych, rodzinnych – kontekst kulturowy, w jakim wrosta i wychowuje się dziecko, staje się wewnętrznie sprzeczny, niejasny, trudno przewidywalny, w skrajnych przypadkach dezorganizujący funkcjonowanie społeczne (Nowicka, Głowacka-Grajper, 2009).

Klasyczna, XIX-wieczna definicja kultury do dzisiaj akceptowana, została sformułowana przez Edwarda Burnett Tylora. Brzmi ona: „Kultura jest to **złożona całość** obejmująca wiedzę, wierzenia, sztukę, moralność, zwyczaje i inne nawyki zdobyte przez człowieka **jako członka społeczeństwa**” (Olszewska-Dyoniziak, 2001, s. 27). W latach późniejszych antropolodzy dokonywali licznych (mierzonych w setkach, a nawet tysiącach) przeglądów definicji i szkół

* Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

teoretycznych odnoszących się do istoty kultury. Stało się oczywiste, że nie da się sformułować jednej wystarczająco pojemnej, a zarazem specyficznej definicji kultury. Można jednak wskazać wybrane jej aspekty, które należy uznać za fundamentalne w analizie problemu podjętego w tym opracowaniu. Są to tezy: 1) kultura jest zjawiskiem społecznym, czyli nigdy nie jest ona całkowicie spójna i jednolita w obrębie danego społeczeństwa. Istnieją różnice kulturowe związane z rolami społecznymi, wiekiem, płcią, charakterystyką specyficznych grup itp.; 2) kultura jest systemem symboli przekazywanym jednostce za pośrednictwem i za pomocą języka oraz innych form komunikacji społecznej. Wytwory i działania ludzkie mają charakter symboliczny, przekazują jakieś informacje, służą jako znaki w procesie porozumiewania się; 3) kultura ma charakter funkcjonalny, to znaczy wszystkie jej elementy funkcjonują jako powiązana całość i żaden z nich nie posiada znaczenia, gdy rozpatrywany jest w izolacji, wyrwany z kontekstu społecznego, w jakim jest osadzony; 4) jest zjawiskiem psychologicznym, to znaczy jest równocześnie faktem psychicznym i zbiorowym. Każda jednostka przetwarza zastany materiał kulturowy i nadaje mu indywidualne, osobiste znaczenie.

Od kilkunastu już lat pedagodzy i psychologowie praktycy, a także naukowcy rozumieją, że społeczność osób niesłyszących tworzy własną, złożoną i zmieniającą się kulturę GŁUCHYCH (Bartnikowska, 2010; Czajkowska-Kisil, Laskowska-Klimczewska, 2014). Głusi są mniejszością kulturową wśród słyszącej większości. Czasem porównuje się tę mniejszość do imigrantów, czasem do defaworyzowanych mniejszości narodowych i etnicznych, np.: Romów, grup połączonych jakąś charakterystyczną niepełnosprawnością utrudniającą pełne uczestnictwo w kulturze większości. Ważne jest to, jak układają się relacje pomiędzy tak rozumianą kulturą mniejszością Głuchych i większością Słyszących. Czy są to spotkania **dwukulturowe** (dwie odrębne kultury, dwa języki)? **Międzykulturowe** (obie kultury wzajemnie czerpią ze swoich zasobów)? Czy **transkulturowe** (elementy obu kultur nieustannie wpływają na siebie wzajemnie, modyfikując kulturę własną)? Jaki model najczęściej występuje w rodzinach niesłyszących rodziców ze słyszącymi dziećmi? Który z modeli zapewnia najlepsze szanse rozwojowe słyszącym dzieciom? Czy społeczna lub kulturowa psychologia rozwoju człowieka może dostarczyć tu jakichś wskazówek?

Aby przybliżyć odpowiedź na postawione pytania, postanowiono **wyobrazić sobie** sytuację dzieci słyszących rodziców niesłyszących (z ang. *Kid(s) of Deaf Adult(s)*, KODA) w kontekście dwóch **wybranych** przez autorkę opracowania (ale jednocześnie należących do kanonu wiedzy psychologicznej i kulturowej) teorii rozwoju psychospołecznego.

Teoria stadialnego rozwoju osobowości Erika H. Eriksona

Psychoanalityczna teoria rozwoju ego Erika Homburgra Eriksona (1968; 1982) jest stale obecna w obszarze humanistyki XX i XXI wieku. Najbardziej popularnym i inspirującym psychologów rozwojowych fragmentem tej teorii jest koncepcja ośmiu etapów kształtowania się ego, obejmująca całe życie człowieka, i związanych z nimi ośmiu kryzysów psychospołecznych.

Na wiek dziecienny i młodzieńczy (0–17 lat), istotny dla problematyki KODA, przypada pięć pierwszych stadiów rozwojowych i odpowiadających im pięć kryzysów psychospołecznych (Birch, 2005; Brzezińska, 2007; Erikson, 1997). Kryzysy kolejnych stadiów mają charakter normatywny, co oznacza, że są naturalnym elementem rozwoju, wynikają z nacisków i popędów pojawiających się w ciele dziecka, które są konfrontowane z działaniami i oczekiwaniami najpierw najbliższego, później dalszego otoczenia społecznego.

Wiek pomiędzy urodzeniem a 1. r.ż. to wg E.H. Eriksona czas kształtowania się u niemowlęcia zaufania do świata i ludzi dorosłych. Umiejętnością, jaka wtedy się kształtuje, jest *podstawowa ufność*. Kryzys tego etapu rozwojowego nazywa Erikson kryzysem zaufania. Poprzez warunki życia, relacje z rodzicami – zwłaszcza matką, naciski świata zewnętrznego (np. przerwy w karmieniu) i sygnały płynące z wnętrza organizmu (głód–sytość; bolesne wypróżnianie; głębokość snu – czuwanie) dziecko uczy się bezpieczeństwa, ufności wobec dorosłych i przewidywalności w zaspokajaniu własnych potrzeb. Niemowlę doświadcza też naturalnie deprivacji, samotności, niepokoju, bólu. Matka wytwarza u dziecka poczucie ufności za pomocą „takiego postępowania, które łączy czułą troskę i dbałość o potrzeby dziecka z mocnym poczuciem osobistej odpowiedzialności w granicach zaufania zakreślonych przez styl życia w kulturze, do której oboje należą” (Erikson, 1997, s. 259). Od proporcji wydarzeń „pozytywnych” i „negatywnych” zależy rozwiązanie pierwszego kryzysu, nabycie pierwszej „cnoty rozwojowej” – nadziei i gotowości ego do przejścia do następnego etapu rozwojowego. Ważna w myśleniu Eriksona jest pewność, że psychologiczne kompetencje nabyte podczas rozwiązywania każdego z kolejnych kryzysów pozostają jako zasób (lub obciążenie) w dalszych etapach rozwoju.

Wyobraźmy sobie pierwszy rok życia słyszącego niemowlęcia w rodzinie niesłyszących rodziców. Czy dziecko ma szansę na doświadczanie bezwarunkowej miłości, zaspokojenie wszystkich potrzeb biologicznych, nawiązanie relacji bezpieczeństwa i akceptacji? Wydaje się, że proces budowania relacji może być utrudniony z kilku obiektywnych powodów. Niemowlę wszystkie swoje niezaspokojone potrzeby wyraża kwileniem, płaczem, szlochem. Matka niesłysząca jest osobą ukierunkowaną na sygnały wizualne – posługuje się innym niż niemowlę kodem nadawania i odbierania informacji. W wielu sytuacjach nie może zareagować na

wyrażane głosem potrzeby leżącego w łóżeczku dziecka. Wiele niesłyszących matek przeżywa fakt narodzenia dziecka słyszącego podobnie jak matki słyszące narodzenie dziecka niesłyszącego. Budowaniu bliskiej relacji z dzieckiem towarzyszą obawy, bo kanały komunikacji wzajemnej bliskości rodzice–niemowlę nie są do końca „dopasowane”. Niesłyszący rodzice (często wychowani w placówkach opiekuńczych i internatach dla głuchych) nie są w stanie użyć kilku kanałów komunikacji ze swoim małym dzieckiem. Nie używają fonicznie słów, zdrobnień, nie modulują głosu itp. Pozostaje, bardzo ważny, kontakt fizyczny, uśmiech, komunikacja wzrokowo-przestrzenna. Rodzic głuchy, niestety, nie może zaspokoić wszystkich potrzeb dziecka związanych z nazywaniem, a tym bardziej interpretacją dźwięków (nadaniem im sensu), które dziecko słyszy np. kłótnia za ścianą, kroki na korytarzu, nagły odgłos z innego pokoju czy ulicy (Weigl, Wiśniewska, 2020). Z perspektywy rozwijającego się niemowlęcia proces budowania intymnego związku i pozytywnego rozwiązania pierwszego kryzysu psychospołecznego (kryzysu zaufania) może być utrudniony. Wymaga od dziecka nauczenia się specyficznych form przywołania uwagi i dopasowanego do niesłyszącego rodzica sposobu wyrażania.

Wczesne dzieciństwo (drugi i trzeci rok życia) to czas kształtowania początków samokontroli, prób pozyskiwania kontroli najpierw nad własnym ciałem (zatrzymywanie–puszczanie), a także otoczeniem fizycznym i społecznym. Jest to wg Eriksona czas napięć pomiędzy chęcią samokontroli a wątpliwościami, wstydem, zażenowaniem wynikającymi z niepowodzeń w opanowaniu własnego ciała. Pozytywne przeżycie kryzysu zależy głównie od metod wychowawczych rodziców, od wyrażania życzliwej akceptacji lub nadmiaru krytyki i ograniczeń. W tej fazie rozwojowej „regulacja zewnętrzna musi przynosić zdecydowaną pociechę, rozwiewać obawy” (Erikson, 1997 s. 262). Kryzysem psychospołecznym tego etapu rozwoju jest kryzys autonomii. Cnotą rozwojową, która kształtuje się w wyniku jego pozytywnego rozwiązania, jest *sila woli*. Analizując specyfikę rozwojową okresu wczesnego dzieciństwa i charakterystykę oddziaływań wychowawczych rodziców niesłyszących, można znaleźć przesłanki, by oczekiwać istotnych różnic w wychowaniu KODA w porównaniu do dzieci z rodzin grupy słyszącej (większościowej). Ograniczanie aktywności dziecka, konieczne dla jego bezpieczeństwa, zazwyczaj musi mieć charakter fizyczny, a nie werbalny (symboliczny). Inne, oparte na wizualnym kontekście, są zabawy dziecka z rodzicami. Niesłyszący rodzice nie są w stanie interpretować komunikatów werbalnych rozmawiających dorosłych i rówieśników, a tym samym w pełni rozumieć interakcje dziecka ze słyszącymi rówieśnikami. Pozytywne rozwiązanie kryzysu autonomii i wytworzenie siły woli jako kompetencji ego wydaje się tak samo nieprawdopodobne wśród dzieci KODA jak i dzieci z rodzin słyszących.

Trzeci etap rozwoju psychospołecznego opisany w teorii Erika Eriksona (4.–5. r.ż.) to faza „nadwyżki energii”, kształtowania się inicjatywy w działaniu, czerpania przyjemności z samodzielnego operowania narzędziami i doprowadzania zabawy do celowego końca, ale też zazdrości, agresji i rywalizacji z rówieśnikami lepiej wyposażonymi. Nieuchronne i naturalne na tym polu porażki prowadzą do

rezygnacji, obaw przed karą, lęku i poczucia winy. Na tym etapie rozwoju ego różnicują się zabawy chłopców (agresywna manipulacja, przymus) i dziewczynek (łapanie, bycie przymilną, pociągającą). Kryzys psychospołeczny tego stadium to kryzys *inicjatywy*. Dodatkowo wg psychoanalitycznej teorii Eriksona jest to faza „edypalna” bądź „kompleksu kastracyjnego”, w której może pojawić się fantazyjna nienawiść wobec któregoś z rodziców niespełniających warunków idealnej identyfikacji. Słyszące dzieci niesłyszących rodziców, na tym etapie rozwoju, często uczęszczają do przedszkoli publicznych bądź integracyjnych. Wchodzą do środowiska przedszkolnego jako dzieci dwujęzyczne, z pierwszym domowym językiem migowym. Rozpoznawane mogą być przez rówieśników i ich rodziców jako „inne”. Bywają mniej kompetentne w polskim języku fonicznym, a więc w oczach rówieśników, ich opiekunów, a czasem i nauczycieli nieznaną problematyki rodzin Głuchych, „gorsze” (Czajkowska-Kisil, Laskowska-Klimczewska, 2014). Migający rodzice stają się nierzadko obiektem złośliwych uwag i komentarzy słyszących dzieci, a także ich rodziców. KODA słyszą negatywne określenia i prymitywne komentarze, których nie słyszą ich rodzice. Niesłyszący rodzice nie mogą szybko i skutecznie „obronić” przed zaczepkami ani siebie, ani swoich dzieci (por. Kamińska, 2007). Ten splot zdarzeń i naciśków zewnętrznych może zaburzać prawidłowy rytm rozwojowy słyszących dzieci niesłyszących rodziców. Kryzys psychospołeczny tego etapu rozwoju nie zostaje właściwie rozwiązany. Słyszące dzieci niesłyszących rodziców prawdopodobnie wchodziły w dalsze fazy rozwoju z kolejnym obciążeniem psychospołecznym.

Od szóstego roku życia dzieci wchodziły w nową dla nich rzeczywistość. We wszystkich współczesnych kulturach w tym mniej więcej okresie zaczynają realizować obowiązek szkolny. Przez większą część dnia znajdują się w dużej grupie reprezentującej kulturę większości. Dostają od nauczycieli usystematyzowane werbalne instrukcje. Specjaliści uczą je pisania, czytania, liczenia. Uczniowie rozumieją, że uznanie nauczycieli i innych uczniów zyskuje się dzięki sprawnemu wykonywaniu zadań. Opanowują wiedzę, narzędzia, trenują umiejętności, porównują swoje osiągnięcia z wynikami rówieśników. Dziecko w szkole uczy się kompetentnego wykonywania poleceń, pracowitości. Kryzys na tym etapie rozwoju ego dotyczy wg Eriksona *pracowitości (produktywności)*. Uczeń osiąga sukces szkolny i społeczny bądź, jeśli nie ma nadziei na opanowanie oczekiwanych umiejętności (nie ufa własnej pozycji wśród rówieśników), rodzi się w nim poczucie zniechęcenia, niestosowności, niższości. Dzieci wychowywane przez rodziców niesłyszących żyją w warunkach utrudniających im osiągnięcie sukcesu szkolnego, a tym samym ukształtowanie się pozytywnej samooceny i poczucia kompetencji na tle rówieśników. Proces porównań społecznych utrudnia (lub wręcz uniemożliwia) pozytywne przeżycie kryzysu rozwojowego. Dzieci rodziców niesłyszących, używających języka migowego rodziców są dziećmi dwujęzycznymi i dwukulturowymi. W domu i w szkole rozwijają dwa odmienne języki, zaplecza kulturowe i wzorce komunikacji. Czasem w literaturze przedmiotu porównuje się KODA do dzieci uchodźców i imigrantów. Wydaje się, że bardziej trafne (choć nie pozbawione uproszczeń) jest porównanie

KODA do rodzimych Romów, Cyganów. Zarówno dzieci romskie, jak i dzieci wychowywane przez rodziców niesłyszących nie są dziećmi wrzuconymi w wyniku traumatycznych wydarzeń losowych do obcej kultury. Są to dzieci od początku dwukulturowe, wchłaniające wzorce obu swoich kultur przez całe dotychczasowe życie „na pograniczu”. Z doświadczeń pogranicza kulturowego (a nie z psychopatologii) trzeba czerpać wzorce edukacyjne wspomagające rozwój KODA i ich rodzin. Temu zagadnieniu poświęcona będzie końcowa część opracowania.

Kryzys okresu dorastania (12–18 lat) Erikson określa mianem *kryzysu tożsamości*. Z punktu widzenia KODA jest to kolejny poważny etap życia, podczas którego młody człowiek musi mobilizować wszystkie swoje zasoby emocjonalne, poznawcze i społeczne, aby „nadrabiać” deficyty i obciążenia powstałe podczas poprzednich stadiów rozwojowych. Dodatkowo młoda osoba musi realizować zadania psychospołeczne charakterystyczne dla tej fazy kształtowania się ego. Integracja osobowości, wypracowywana w młodości jako proces formowania tożsamości ego, jest czymś więcej niż tylko sumą identyfikacji z dzieciństwa, „jest to nawarstwione doświadczenie zdolności ego do integrowania wszystkich identyfikacji z wrodzonymi uzdolnieniami oraz z szansami oferowanymi przez role społeczne” (Erikson, 1997, s. 272). Na tym etapie rozwojowym słyszące dzieci niesłyszących rodziców muszą odpowiedzieć sobie na pytania: Kim jestem? Kim chciałbym być? Jacy są moi rodzice? Gdzie przynależę? Z kim się identyfikuję? Jaka jest moja tożsamość grupowa? Jaka jest moja tożsamość osobista/indywidualna? Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania jest dla słyszącego dziecka niesłyszących rodziców zadaniem niezwykle trudnym, wręcz egzystencjalnym. Erikson twierdzi, że „cnotą” kształtującą się na tym etapie rozwoju ego jest *poświęcenie i wierność*. Komu wierne ma być KODA: sobie? Osobom bliskim? Wartościom? Marzeniom? Teraźniejszości? Przyszłości? KODA do czasu wieku młodzieńczego żyło w dwóch odrębnych, choć nachodzących na siebie światach: niesłyszącej najbliższej rodzinie często identyfikującej się z kulturą Głuchych i w świecie ludzi słyszących, szkole, instytucjach, mediach. Wewnętrzne skoordynowanie przynależności do dwóch odrębnych, często nieakceptujących i nierozumiejących się światów, przerasta niekiedy możliwości dorastającego człowieka. Efektem pozytywnego rozwiązania kryzysu tożsamości mogłoby być ujmowanie siebie przez KODA w kategoriach złożonej, lecz zintegrowanej tożsamości. Porażką rozwojową jest zagubienie w kwestiach własnej tożsamości, poczucie rozproszenia lub negacji siebie.

Teoria trzech typów kultur Margaret Mead

Jednym z najważniejszych wątków podejmowanych w pracach Margaret Mead (1978; 2000), wybitnej amerykańskiej antropolożki, jest kulturowo zdeterminowana charakterystyka relacji pomiędzy pokoleniami dzieci, ich rodziców i dziadków. Wydaje się, że w przypadku rozważań o słyszących dzieciach niesłyszących

rodziców wykorzystanie koncepcji Mead może wnieść interesującą perspektywę w analizę społecznego rozwoju i funkcjonowania KODA.

Mead wyróżnia trzy „typy” kultur mogących występować jako dominujące w różnych społecznościach bądź charakteryzować poszczególne kręgi rodzinne. Kulture te różnią się orientacją czasową, stosunkiem do tradycji, celem i metodami socjalizacji i – co dla naszego wywodu najbardziej interesujące – typem relacji między pokoleniami. Typy kultur przedstawia tabela 1.

Kulture tradycyjne, nazywane przez autorkę postfiguratywnymi, odwołują się do przeszłości i tradycji, cechują je znane relacje i sposoby komunikacji międzypokoleniowej, trwałe wartości. Zmiany zachodzą w nich bardzo wolno, cykl rozwojowy życia rodziny odtwarzany jest z pokolenia na pokolenie. Norm zachowania dostarczają przedstawiciele najstarszego pokolenia. Dzieci są biernym odbiorcą komunikatów i wzorców. Ideałem relacji międzyludzkich w kulturze postfiguratywnej jest spójność grupy, bezpieczeństwo i silne poczucie więzi wewnątrzgrupowej.

Kolejny „typ” – kultura kofiguratywna, bliska wzorcom funkcjonującym aktualnie w Polsce, nastawiona jest na partnerską wymianę międzypokoleniową w rodzinie. Poprzez różne kanały komunikacyjne rodzice i dzieci uzgadniają normy, cele i wzorce zachowań. Czasem więzi rodzinne osłabiają się, choć granice zmian kulturowych nadal określają ojcowie i matki.

Trzecim wyróżnionym przez przywołaną autorkę typem kultury jest kultura prefiguratywna. Można wątpić, czy tak zdefiniowaną kulturę da się odkryć „w czystej postaci” we współczesnym świecie. Jeśli główną charakterystyką tego typu relacji społecznych jest zmienność, płynność i brak wyraźnych granic albo ich przekraczanie (Mead, 2000), to logiczny i spójny opis tej kultury nie jest możliwy. Kultura prefiguratywna jest raczej niespokojnym procesem niż stanem.

Gdzie w przywołanej typologii lokują się rodziny KODA? Wydaje się, że najbliższą analogią są kulture prefiguratywne, niedookreślone, z zamazanymi granicami, zmienne. Istota kultur postfiguratywnych (tradycyjnych) i kofiguratywnych (partnerskich) jest intuicyjnie zrozumiała dla większości polskich czytelników, w tym rodziców i nauczycieli. Komunikacja w kierunku od dorosłych do dzieci, przekazywanie dotychczasowych norm i granic, pielęgnowanie zwyczajów, odtwarzanie bądź modyfikowanie znanych sposobów zachowania, tradycyjna, choć możliwa do negocjacji hierarchia pozycji w rodzinie, dostosowywanie dziecka do oczekiwań świata zewnętrznego, czyli socjalizacja, są powielaniem znanych psychologicznie i społecznie, względnie bezpiecznych wzorców.

Rodzice niesłyszący oferują swojemu dziecku własny wizualno-przestrzenny język i wzorce komunikacji częściowo odmienne od kultury większości. W miarę wzrastania dziecka i wraz z wyjściem poza ściany domu rodzinnego zarówno ono samo, jak i jego rodzice odkrywają, że słyszające dziecko ma większe zasoby w zakresie komunikacji społecznej niż jego rodzice. Kluczowa kompetencja w postaci umiejętności używania języka w mowie i piśmie zmienia relacje pomiędzy słyszającym dzieckiem i jego niesłyszającymi rodzicami. Dziecko staje się „delegatem” rodziny do

TABELA 1. Trzy typy kultur Margaret Mead

Kategoria analizy	Kultura postfiguratywna	Kultura kofiguratywna	Kultura prefiguratywna
Orientacja czasowa	<ul style="list-style-type: none"> ● Nastawienie na przeszłość ● Zmiany zachodzą wolno 	<ul style="list-style-type: none"> ● Nastawienie na teraźniejszość ● Ważne jest „tu i teraz” ● Zmiany zachodzą w spokojnym tempie 	<ul style="list-style-type: none"> ● Nastawienie na przyszłość ● Ekspansywność ● Przyszłość jest teraz ● Zmiana w zmianie
Stosunek do tradycji	<ul style="list-style-type: none"> ● Ciągłość tradycji ● Tradycja kulturowana ● Wspólne obrzędy z zachowaniem ich sensu ● Małe, odizolowane społeczeństwa 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pomieszanie różnych tradycji, osłabienie ciągłości tradycji ● Podtrzymywanie zewnętrznej obrzędowości ● Rodziny jednopokoleniowe, społeczeństwo przemysłowe 	<ul style="list-style-type: none"> ● Odrzucanie tradycji, szukanie nowych dróg ● Wprowadzanie „nowej obrzędowości” ● Społeczeństwo postindustrialne, kryzys rodziny, rodziny niepełne
Relacje między pokoleniami	<ul style="list-style-type: none"> ● Rodziny wielopokoleniowe ● Cykl życia powtarza się przez kolejne pokolenia ● Główną rolę gra pokolenie dziadków, starszyzna ● Starsi to główny autorytet moralny, starsi narzucają wzory zachowania ● Brak konfliktów między pokoleniami 	<ul style="list-style-type: none"> ● Główną rolę gra pokolenie rodziców i dzieci ● Wzorem są zachowania rówieśników, granice zmian nadal określa starsze pokolenie ● Stopniowe osłabianie więzi międzypokoleniowej. Pojawiają się konflikty 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cykl życiowy nastawiony na przyszłość ● Główną rolę gra pokolenie dzieci ● Starsi uczą się od młodszych ● Młodzi są wzorem zachowania ● Przepaść między pokoleniami

TABELA 1. (cd.)

Kategoria analizy	Kultura postfiguratywna	Kultura kofiguratywna	Kultura prefiguratywna
Cel socjalizacji	<ul style="list-style-type: none"> ● Transmisja wzorców ● Poczucie przewidywalności losu ● Silne poczucie tożsamości grupowej 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dobra adaptacja do rzeczywistości ● Zaspokajanie własnych potrzeb i spełnianie oczekiwań ● Indywidualna tożsamość moralna, rozproszona lub osiągnięta ● Słabnące poczucie tożsamości grupowej 	<ul style="list-style-type: none"> ● Budowanie nowego, indywidualnego stylu zachowania ● Przekraczanie granic ● Bardzo słabe poczucie tożsamości grupowej ● Tożsamość indywidualna – rozproszona lub osiągnięta
Metoda socjalizacji	<ul style="list-style-type: none"> ● Bezwzględne egzekwowanie wzorców zachowania ● Ważność bezpośredniego kontaktu i przekazu ustnego ● Ważna obecność grupy ● Silnie skodyfikowany system kar i nagród jako ważne źródło informacji zwrotnych 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pomieszczenie praktyk wychowawczych ● Efekt wahadła: od swobody do przymusu ● Kontakty często upośrednione (książki, Internet...) ● Niekonsekwentny system karania i nagradzania 	<ul style="list-style-type: none"> ● Wychowanie „nieznanych nam dzieci do nieznanego świata” ● Zanika bezpośredni kontakt wychowawczy, „zdaleń” kierowanie i nauczanie ● Rozmyte znaczenie systemu karania i nagradzania

Źródło: Brzezińska, 2007.

świata słyszących. Dostępne mu są bodźce, doświadczenia i odkrycia niedostępne jego rodzicom. W pewnych obszarach życia dziecko staje się „nauczycielem” rodziców, ich tłumaczem, interpretatorem. Wprowadza rodziców, wprawdzie częściowo, w kulturę dźwięków. KODA staje się coraz bardziej świadome, że świat niesłyszących rodziców nie jest idealnie dopasowany do rzeczywistości zewnętrznej i do jego własnej przyszłości. Słysząca młoda osoba, o ile pozwalają jej na to zasoby poznawcze, zaczyna uczestniczyć w kulturze typu prefiguratywnego, nowej, nieznannej, nastawionej na szybkość i nowe rozwiązania – z jednej strony fascynującej, z drugiej mało bezpiecznej. Taki kontekst wychowawczy może pełnić podwójną funkcję: z jednej strony być wyzwaniem i szansą rozwojową KODA (choć tylko w warunkach wysokich zasobów wewnętrznych, głównie intelektualnych, oraz stymulującego i akceptującego środowiska zewnętrznego), z drugiej zaś – zbyt dużym obciążeniem, stresem i hamulcem rozwoju. Jak można skutecznie ochraniać i wspierać rodziny niesłyszące i ich słyszących potomków? Być może korzystnym rozwiązaniem jest wprowadzenie w życie tych rodzin ASYSTENTA KULTUROWEGO – osoby będącej profesjonalnym edukatorem i tłumaczem międzykulturowym dla niesłyszących rodziców znających głównie kulturę Głuchych, psychospołecznym wsparciem dla ucznia KODA wchodzącego w swoją „drugą” kulturę, a także edukatorem i mediatorem w środowisku przedszkolnym i szkolnym (słyszącym, lecz nieznanym i nierozumiejącym języka i kultury Głuchych).

Asystent kulturowy. Kto to taki?

Zakres roli społecznej przypisywanej zazwyczaj asystentom kulturowym opiszę na przykładzie asystentów edukacji romskiej, gdyż w Polsce jest to zawód od kilkunastu lat usankcjonowany prawem i względnie bogato opisany. Asystenci kulturowi pracują też w środowiskach czeczeńskich, ukraińskich, muzułmańskich, ale są to przypadki wyjątkowe, dopasowane do niewielkich środowisk lokalnych i stosunkowo mało opisane.

Dwadzieścia lat temu, w 2000 roku pracownicy Wydziału Mniejszości Narodowych ówczesnego Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji rozpoczęli pracę nad pilotażowym, a później 10-letnim Programem na rzecz społeczności romskiej w Polsce (Machul-Telus, 2019; Różycka, 2013). Głównymi autorami Programu byli nie pedagodzy ani psychologowie, lecz zespół pod kierownictwem kulturoznawczyni i politologa (Soszka-Różycka, Weigl, 2007). Przygotowując rządowy dokument dotyczący systemowego wsparcia rodzin z defaworyzowanej romskiej mniejszości etnicznej, autorzy Programu znali już eksperyment edukacyjny realizowany od kilku lat w Czechach i na Słowacji oraz jego wymierne efekty. Istotą działań było wprowadzenie do szkół masowych, w których uczą się dzieci romskie, osoby wspierającej tę grupę uczniów i pośredniczącej pomiędzy dwiema kulturami i środowiskami etnicznymi: większościowym i mniejszościowym. Osoba taka, z założenia wywodząca się

ze środowiska mniejszości, wykształcona, znająca oba języki, a także zwyczaje obydwu stron miała być swoistym „tłumaczem” pomiędzy uczniami i rodzicami romskimi a kadrą pedagogiczną. Tłumaczenie miało charakter nie tylko językowy, ale też kulturowy. Z jednej strony asystent wyjaśniał dziecku w miarę potrzeb instrukcje i polecenia nauczyciela, z drugiej strony opisywał i wyjaśniał nauczycielom różnice obyczajowe wywołujące określone konsekwencje w procesie edukacyjnym małych Romów. Ze względu na powodzenie edukacyjne nowo przyjętej strategii w państwach naszych sąsiadów, Ministerstwo zdecydowało się opracować własny model sylwetki i pracy asystenta edukacji romskiej w Polsce. Wzór ten może być **inspiracją w myśleniu** o wsparciu niesłyszących rodzin dzieci KODA, dlatego poświęcimy mu ten fragment tekstu.

Stworzenie opisu pracy zawodowej asystenta było zadaniem złożonym i przeobrażało się wraz z konfrontacją praktyczną w różnych środowiskach romskich i edukacyjnych. Okazało się, że oczekiwania Romów i szkół, w jakich uczą się dzieci romskie, są bardzo zróżnicowane i nieskoordynowane. Zorganizowano więc w kilku województwach z asystentami edukacji romskiej i kandydatami do tego zawodu oraz nauczycielami i dyrektorami szkół, w których uczą się Romowie, szereg warsztatów, aby uzgodnić zakres współpracy. Edukatorami byli znawcy języka i kultury romskiej, specjaliści od tworzenia wizerunku, artyści, psychologowie rozwojowi i społeczni, liderzy lokalnych społeczności itp. Zarówno niewykształceni kandydaci do roli asystenta edukacji romskiej (nie znaleziono wykształconych Romów, którzy chcieliby podjąć się tej pracy), jak i nauczyciele oraz dyrektorzy szkół byli równorzędnymi uczestnikami warsztatów. Prowadzący pilnowali „równowagi” pozycji uczestników, aby nie powielić funkcjonującego w społeczeństwie stereotypu o dominującej roli pedagogów z grupy większościowej (polskich, wykształconych nauczycieli) wobec Romów, którzy podczas warsztatów stali się „ekspertami” w dziedzinie potrzeb i obyczajów rodzin ze środowiska mniejszości. Zgłoszone przez uczestników pomysły dotyczące potrzeb obu środowisk i zakresu pracy asystentów edukacji romskiej utworzyły długą listę, już na pierwszy rzut oka niemożliwą do realizacji. Przykładowo przytoczę wypracowaną przez uczestników warsztatów z Dolnego Śląska listę oczekiwanych zadań dla asystentów (Soszka-Różycka, Weigl, 2008, s. 57). Były to : a) praca w bezpośrednim kontakcie z dziećmi romskimi, tzn. udział w lekcjach, udział w zajęciach wyrównawczych, pomoc w odrabianiu lekcji domowych, towarzyszenie dzieciom podczas badań psychopedagogicznych, rozpoznawanie problemów emocjonalnych uczniów romskich, odkrywanie uczniów utalentowanych, udział w zajęciach pozalekcyjnych, zapewnienie uczniom przyborów szkolnych, zapewnienie dzieciom opieki podczas kolonii i zimowisk; b) praca z rodzicami i rodzinami romskimi, utrzymywanie systematycznego kontaktu ze środowiskiem rodzinnym każdego dziecka, określanie wzajemnych oczekiwań pomiędzy rodzicami a asystentami, tłumaczenie rodzicom roli i zadań asystenta, budowanie wśród rodziców pozytywnego wizerunku szkoły i ukazanie korzyści płynących z edukacji, wsparcie emocjonalne rodzin romskich, przekonywanie rodziców o konieczności kontynuowania nauki na poziomie

ponadpodstawowym; c) współpraca ze szkołą, w której uczą się uczniowie romscy, zapoznanie się z całą kadrą pedagogiczną i administracyjną, ustalenie listy dzieci romskich chodzących do szkoły i tych, które powinny uczęszczać, stałe rozmowy indywidualne z pedagogiem szkolnym i nauczycielami, udział w szkoleniowych radach pedagogicznych, pomoc w organizowaniu szkolnych konkursów na temat kultury Romów, pomoc w organizowaniu dodatkowych zajęć dla dzieci; d) współpraca z instytucjami, zbieranie informacji o możliwościach pomocy ze strony instytucji, współpraca z organizacjami, ewentualna pomoc w pisaniu podań, ewentualne reakcje na nieprzyjazne Romom doniesienia w prasie, współpraca z administracją publiczną; e) promocja, we wszelkich możliwych formach, problematyki romskiej i pracy asystenta edukacji romskiej.

Przedstawiona lista dobitnie uzmysławia, że żaden (nawet świetnie wykształcony i dobrze opłacany) specjalista nie jest w stanie wykonać wszystkich tych zadań. Rozwiązaniem okazało się bardzo elastyczne i dopasowane do potrzeb lokalnych „negocjowanie” z pracodawcami zakresu zadań asystenta (najczęściej asystentki, bo pracę tę podjęły głównie kobiety). Ciekawe jest też, jakie cechy i kompetencje oba środowiska romskie i polskie uznały za najważniejsze dla pracy asystenta. Są to: a) wiedza w zakresie kultury i obyczajów; b) umiejętność tworzenia atmosfery bezpieczeństwa, opiekuńczość, dawanie i pozyskiwanie zaufania i szacunku, zdolność do empatii; c) zdolności komunikacyjne, energia, przebojowość, zdolność motywowania i przekonywania innych, poczucie humoru; d) umiejętność pozyskiwania i dawania wsparcia, tolerancyjność, zauważanie mocnych stron, kompromisowość, cierpliwość, wytrwałość.

Kilka lat później, gdy w Polsce pracowało już około 100 asystentów edukacji romskiej i liczba ta pokrywała zapotrzebowanie środowiska, pojawiło się nowe wyzwanie edukacyjne, związane tym razem z napływem imigrantów do Polski. Cudzoziemcy przybywali do Polski jako uchodźcy z krajów ogarniętych wojną, jako migranci ekonomiczni, jako osoby traktujące Polskę jako tranzytową bramę na Zachód. Dzieci tych rodzin nie znały wystarczająco języka polskiego, miały małą lub żadną wiedzę o systemie polskiego szkolnictwa, pochodziły często z krajów odmiennych kulturowo od naszego (np. Czeczenii). Nie korzystały więc wystarczająco z lekcji szkolnych, wprowadzały chaos w mury tradycyjnej szkoły, doprowadzały (nawet życzliwie nastawionych i zaangażowanych, lecz niekompetentnych kulturowo) nauczycieli do poczucia bezradności. Z pomocą uczniom dwukulturowym i ich nauczycielom przyszła nowelizacja Ustawy o systemie oświaty (Chrzanowska, 2009). Z dniem 1 stycznia 2000 roku znowelizowana ustawa dała szkołom możliwość zatrudnienia asystenta kulturowego. Asystent kulturowy ma być osobą znającą język i kulturę kraju pochodzenia uczniów, ma być pomocą dla nauczyciela i dla cudzoziemskich uczniów i ich rodzin; ma pomóc w integracji uczniów cudzoziemskich ze społecznością szkolną. Ustawa ogranicza jednak czas udzielania wsparcia przez asystenta kulturowego do 12 miesięcy. Jest to więc pomoc „systemowa”, a jednocześnie krótkotrwała, właściwie doraźna.

Mysząc o charakterze pracy asystenta kulturowego rodzin KODA, należy bardzo uważnie odpowiedzieć sobie na pytania: Kto i co ma robić?, Jak długo?, Jaki ma być oczekiwany efekt pracy asystenta kulturowego?, Kto ma być głównym beneficjentem podjętych działań?, Jaki jest idealny profil takiej osoby?. Bazując na doświadczeniach pracy asystentów edukacji romskiej i asystentów kulturowych rodzin imigranckich, można sformułować kilka ważnych wskazówek. Asystenci kulturowi rodzin KODA: a) muszą znać polski język migowy i polski język foniczny; b) powinni pochodzić lub dobrze znać kulturę Głuchych; c) powinni cechować się określonymi przymiotami osobowościowymi, jak empatia, energia, zdolności opiekuńcze i motywujące, cierpliwość, umiejętność tworzenia atmosfery bezpieczeństwa; d) powinni posiadać lub być gotowi do pozyskiwania kompetencji międzykulturowych. Ważne jest też, aby praca asystenta mogła być elastycznie ukierunkowana, w miarę potrzeb beneficjentów i możliwości asystentów, w trzy istotne strony. Po pierwsze – do niesłyszących rodziców, których kompetencje wychowawcze trzeba wzmacniać, ale zarazem wsłuchać się w ich głos. Po drugie – wobec KODA, rozumiejąc jego rozterki i deficyty, ale uwypuklając mocne strony. Po trzecie – do środowiska szkolnego, dostarczając wiedzę o kulturze Głuchych, o specyfice rozwojowej KODA, o możliwościach planowania i realizacji wspólnych działań.

Transkulturowa rapsodia. Podsumowanie i refleksja

Jerzy Nikitorowicz (2004; 2018), klasyk polskiej pedagogiki międzykulturowej, w jednej ze swoich starszych publikacji pisze: „(...) nie ma kultur niższych i wyższych” (2004, s. 30). Twierdzenie to czyni mottem swojej publikacji Jacek Bylica (2019), którego koncepcję transkulturowych spotkań proponuję przenieść – przez analogię – na grunt rozważań o słyszących dzieciach niesłyszących rodziców. Od Bylicy przejmuję też muzyczny podtytuł rozdziału, dedykując go Osobom Niesłyszącym dźwięków muzyki.

Pojęcia dwujęzyczności i dwukulturowości są dobrze znane światowej i rodzimej psychologii i pedagogice. Używa się ich głównie wtedy, gdy analizowane są rozwój i wychowanie dzieci małżeństw, w których matka i ojciec pochodzą z odmiennych kultur (Matsumoto, Juang, 2007; Pearson, 2013). Jako dwujęzyczne traktuje się też czasem (w literaturze przedmiotu toczą się spory w tej sprawie) osoby, które są „zanurzone” we własnym, matczynym/ojczystym języku mniejszości, a żyją i funkcjonują w społeczeństwie większościowym, którego języka też używają (Chodyncka, Więckowska, Kwiatkowski, 2012; Grzymała-Moszczyńska, 2011). Dwukulturowość dotyczy raczej osoby lub grupy osób niż kultur. Międzykulturowość to gotowość do wymiany wiedzy, idei, myśli, pojęć, emocji pomiędzy przedstawicielami odmiennych kultur. Podczas procesu spotkania międzykulturowego

mogą (muszą?) pojawiać się niedoskonałości lub zaburzenia: różna interpretacja kodów komunikacyjnych (dotycząca zarówno języka fonicznego, jak i przekazów niewerbalnych), wpływ stereotypów kulturowych, ingerencja niepewności, lęku, etnocentryzmu – które utrudniają pełne rozumienie przekazywanych sobie treści (Matsumoto, Juang, 2007).

W kontekście sygnalizowanej wiedzy, a także praktyki pedagogicznej, pojawiają się pytania niezwykle istotne dla problematyki KODA: 1) czy osoby dwujęzyczne mają dostęp do dwóch kulturowo odmiennych sposobów myślenia?; 2) czy możliwe jest całkowicie ekwiwalentne opanowanie dwóch języków?; 3) czy każdy z języków związany jest z odmiennymi obszarami funkcjonowania?; 4) czy każdy z dwóch języków aktywizuje różny zbiór wartości kulturowych?; 5) czy możliwa jest pełna komunikacja międzykulturowa?

Sądzę, że współczesna wiedza nie przynosi jeszcze zadowalającej odpowiedzi na te pytania.

Powróćmy więc do koncepcji transkulturowości rozwijanej przez Bylicę (2019) i jego mistrzów. Transkulturowość stanowi odpowiedź na dominujące w dotychczasowych rozważaniach z zakresu nauk społecznych koncepcje wielo- i międzykulturowości. Autor podkreśla, w zgodzie z Dorotą Misiejuk (2011; 2015), że modele i praktyka wielokulturowości wypuklają granice i odrębności kultur, są ponadto nazbyt statyczne i traktują kultury jako względnie zamknięte całości „konfrontujące się” lub „współistniejące” ze sobą. Idea transkulturowości mówi raczej o dynamicznym przenikaniu różnych elementów kultur, o sieciach kulturowych, zamiast określonych elementów i procesie „mieszania” (często przypadkowego i nieświadomego). Kulturowe sieci obejmują to, co globalne i lokalne, co uniwersalne i partykularne, indukują tworzenie się tożsamości transkulturowej (Misiejuk, 2011, s. 134). Transkulturowe tożsamości posiadają elementy zarówno odrębne, jak i wspólne (Nikitorowicz, 2018). Mogą stawać się „trzecią kulturą”, „mozaiką transkulturową” dynamicznie zmieniającą się wraz z czasem i etapem rozwoju jednostki lub społeczności. Teoria wielozakresowej i wielowymiarowej tożsamości Jerzego Nikitorowicza jest cenną propozycją poszukiwania warunków optymalizujących kształtowanie się nowej, bardziej otwartej tożsamości w warunkach dwu- lub wielokulturowości. Niebagatelnym efektem podejścia transkulturowego jest zacieranie się tradycyjnych antynomii swój–obcy. Nie jest to łatwy psychologiczny proces. Zamiast relacji „ja–inni”, „my–oni”, „znani–nieznani”, „swoi–obcy” pojawia się gotowość do poszukiwania podobieństw międzyludzkich i międzykulturowych w rozmaitych wymiarach, aż do poczucia uniwersalnego podobieństwa ludzi do siebie (Weigl, Wiśniewska, 2020; Wiśniewska, 2019a; 2019b).

Czy nie jest to dobra perspektywa dla KODA i ich rodzin? Czy nie jest to także szansa rozwojowa dla społeczeństwa większościowego? Czy my, profesjonaliści, nie powinniśmy włożyć więcej wysiłku, by przeniknąć mentalnie do świata Głuchych i otworzyć szeroko drzwi Głuchym do świata słyszących?

Bibliografia

- Bartnikowska, U. (2010). *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Barzykowski, K., Grzymała-Moszczyńska, H., Dzida, D., Grzymała-Moszczyńska, J., Kosno, M. (2013). *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Birch, A. (2005). *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*. Tłum. J. Łuczyński, M. Olejnik. Warszawa: WN PWN.
- Brzezińska, A. (2007). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bylica, J. (2019). *Cygańska rapsodia. Transkulturowe studium rzeczywistości społecznej andrychowskich Romów – konteksty pedagogiczne*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Chodynicka, A.M., Więckowska, J., Kwiatkowski, K. (2012). Normy kultury romskiej w przestrzeni szkoły. W: J. Więckowska, K. Kwiatkowski (red.), *Dzieci romskie w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Emic Lab.
- Chrzanowska, A. (2009). *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców*. Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.
- Czajkowska-Kisil, M., Laskowska-Klimczewska, A. (2014). CODA: Inność nierozpoznana. W: *Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich* (s. 114–128). Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York–London: W.W. Norton and Company.
- Erikson, E.H. (1982). *The Life Completed*. New York–London: W.W. Norton and Company.
- Erikson, E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Tłum. P. Hejmej. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Grudzińska, A., Kubin, K. (red.). (2010). *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*. Warszawa: Forum na Rzecz Różnorodności Społecznej.
- Grzymała-Moszczyńska, H. (2011). Dziecko uwikłane. Sytuacja dzieci romskich w polskim systemie edukacji oraz ich funkcjonowanie poznawcze i językowe. W: B. Weigl, M. Różycka (red.), *Romowie 2011. Życie na pograniczu* (s. 56–88). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Kaim, A., Gugniewicz, A. (2007). *Edukacja bez wykluczenia – ABC wsparcia dla dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym. Informator dla nauczycieli i nauczycielek*. Gdańsk: Fundacja Przestrzenie Dialogu.
- Kamińska, M. (2007). *Moi rodzice nie słyszą, a ja... Słyszące dzieci głuchych rodziców*. W: E. Pisula, D. Danielewicz (red.), *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością* (s. 31–45). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Kurcz, I. (red.). (2007). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowska, A., Grzymała-Moszczyńska, H. (2008). *Psychologia międzykulturowa*. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. Gdańsk: GWP.
- Machul-Telus, B. (2019). Programy rządowe na rzecz społeczności romskiej w Polsce. W: B. Machul-Telus (red.), *Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce. Romowie* (s. 133–159). Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.

- Matsumoto, D., Juang, L. (2007). *Psychologia międzykulturowa*. Tłum. A. Nowak. Gdańsk: GWP.
- Mead, M. (1978). *Culture and commitment*. Garden City, NY: Anchor.
- Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Tłum. J. Hołówka. Warszawa: WN PWN.
- Misiejuk, D. (2011). Transkulturowość w świetle zwyczajów, obyczajów oraz twórczości regionalnej Podlasia. Rewitalizacja tradycji pogranicza. *Pogranicze. Studia społeczne*, 21, 133-149.
- Misiejuk, D. (2015). Strategia transkulturowości w edukacji. Perspektywa artefaktu kulturowego. *Pogranicze. Studia społeczne*, 25, 209-220.
- Nikitorowicz, J. (2004). Dialog kultur w społeczeństwie wielokulturowym i w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście integracji. W: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku* (s. 13-32). Kraków: Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej.
- Nikitorowicz, J. (2018). *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowicka, E., Głowacka-Grajper, M. (red.). (2007). *Świat człowieka – Świat kultury. Antologia tekstów klasycznej antropologii*. Warszawa: WN PWN.
- Olszewska-Dyoniziak, B. (2001). *Człowiek – Kultura – Osobowość. Wstęp do klasycznej antropologii kulturowej*. Wrocław: ATLA 2.
- Pearson, B. (2013). *Jak wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*. Tłum. Z. Wodniecka, K. Chlipalski. Poznań: Media Rodzina.
- Perski, A. (2002). *Poradnik na czas przełomu. O stresie, wypaleniu oraz drogach powrotu do życia w równowadze*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- Różycka, M. (2009). Wzory kultury a edukacja dzieci romskich. W: B. Weigl (red.), *Romowie 2009. Między wędrówką a edukacją* (s. 12-31). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Różycka, M. (2013). Raport końcowy z badania ewaluacyjnego Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce – fragmenty. W: B. Weigl, M. Różycka (red.), *Romowie 2013. Od działań systemowych do rozwiązań lokalnych*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Soszka-Różycka, M., Weigl, B. (2008). Asystent edukacji romskiej. Konkurencja czy szansa? W: B. Weigl, M. Formanowicz (red.), *Romowie 2007. Od edukacji młodego pokolenia do obrazu w polskich mediach* (s. 52-61). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Weigl, B., Wiśniewska, D. (2020). Wychowanie w grupach mniejszościowych. W: H. Liberska, J. Trempała (red.), *Podstawy psychologii wychowania* (s. 403-414). Warszawa: WN PWN.
- Wiśniewska, D., Zamerfeld, I. (2010). Rodzice dzieci głuchych wobec swoich dzieci i ich rehabilitacji. W: E. Ząsepa (red.), *Choroba, niepełnosprawność, cierpienie oraz postawy wobec nich – teorii i w badaniach* (s. 384-393). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Wiśniewska, D. (2019a). Psychologiczne i etyczne konteksty diagnozy słyszących dzieci niesłyszących rodziców. *Psychologia Wychowawcza*, 15, 242-251.
- Wiśniewska, D. (2019b). Dziecko słyszące rodziców niesłyszących – kontekst rozwojowy, możliwości wspierania. *Edukacja*, 4 (w druku).

Niezwykła dwujęzyczność słyszających dzieci niestyszających rodziców

Sytuacja, w której został popełniony błąd, tylko wtedy stanie się owocnym etapem w procesie rozwoju, kiedy dziecko będzie mogło wyjść z niej z podniesioną głową, to znaczy objaśnione w istocie rzeczy i wzmocnione jako osoba.

Franz Hammerer

Wprowadzenie

Dzieci słyszące Głuchych rodziców są dwujęzyczne i dwukulturowe (Wiśniewska, 2019b). Dla wielu z nich język migowy jest pierwszym językiem, który przyswajają dzięki komunikacji z Głuchymi rodzicami. Czy jednak każde KODA zna język migowy? Dwujęzyczność KODA to bardzo specyficzna odmiana dwujęzyczności, gdyż jest ona bimodalna – foniczno-wizualna. Co zyskują KODA, a co tracą za sprawą swojej dwujęzyczności?

O dwujęzyczności KODA mało się pisze w Polsce. Ma to swoje przełożenie na brak świadomości nauczycieli w szkołach ogólnodostępnych, do których uczęszczają KODA. To z kolei staje się przyczyną problemów edukacyjnych i adaptacyjnych tych dzieci, gdyż nauczyciele nie dostosowują wymagań do ich potrzeb. W efekcie nauczyciele i psychologowie popełniają błędy w ocenie zachowań KODA w środowisku rówieśniczym.

Pojawia się więc pytanie, czy nie powinno się włączyć problemów KODA w zakres wiedzy o problemach dzieci emigrantów, gdyż wiele zagadnień dotyczących edukacji dzieci emigranckich odnosi się także do KODA.

* Stowarzyszenie CODA Polska

Dwujęzyczność bimodalna KODA

O dwujęzyczności mówimy wtedy, kiedy dana osoba posługuje się dwoma (lub więcej) językami. Dwujęzyczność zrównoważona występuje wtedy, kiedy stopień kompetencji w obu językach jest taki sam. Kiedy kompetencja językowa i komunikacyjna jest rozwinięta w mowie i w piśmie, mówimy o dwujęzyczności pełnej (Kurcz, 2000). Definicję dwujęzyczności proponują Ewa Lipińska i Anna Seretny (2012, s. 27–28), dwujęzyczność to: „opanowanie dwu języków przez daną osobę w takim stopniu, jak wiekowo i społecznie jej odpowiadający ich rodzimi użytkownicy. Polega na umiejętności posługiwania się wszystkimi sprawnościami w języku ojczystym i drugim oraz na częstym i swobodnym ich używaniu w różnych sytuacjach z różnymi uczestnikami aktu komunikacji. Wiąże się ona także z bliskim kontaktem z obydwoma kulturami i możliwością ich doświadczania”.

Specyfika dwujęzyczności KODA polega na tym, że język, który jest dla większości KODA językiem pierwszym, to język migowy realizowany w modalności wizualno-przestrzennej (nie posiada formy pisanej), odbieranej wzrokiem, a drugi – w modalności oralnej, odbieranej słuchem. W przypadku KODA możemy też mówić o wielojęzyczności jednomodalnej, w sytuacji kiedy dzieci KODA znają więcej języków migowych (Kotowicz, 2018).

Nie ma jednego wzorca komunikacji dwujęzycznej KODA, a ich dwujęzyczność nie jest wynikiem faktu, że są dziećmi Głuchych rodziców, ale tego, jak wcześniej mają dostęp do wzorców językowych języka migowego.

Dla większości KODA polski język migowy jest pierwszym językiem (L1), a język polski – drugim (L2). KODA w pierwszym okresie swojego życia zazwyczaj więcej czasu spędzają z rodzicami, którzy posługują się polskim językiem migowym (skr. PJM). To, że rodzice komunikują się z dzieckiem w języku migowym, nie stanowi zagrożenia dla jego rozwoju, ponieważ akwizycja języka migowego i fonicznego zachodzi podobnie jak akwizycja dwóch języków fonicznych. Jednocześnie biegłość w języku migowym uzależniona jest od liczby możliwych kontaktów z użytkownikami tego języka. Jeżeli KODA komunikują się wyłącznie z członkami rodziny, ich język migowy jest ograniczony do tematów i słownictwa, jakiego używają ich rodzice. W sytuacji, kiedy KODA mają kontakt z innymi osobami Głuchymi lub innymi Głuchymi członkami rodziny, mają szansę na rozwój pełnej kompetencji językowej (Preston, 1996). Bimodalna dwujęzyczność dzieci KODA to zjawisko nie tylko językowe, lecz także socjologiczne i społeczne, co sprawia, że jakościowo różni się od dwujęzyczności języków fonicznych.

Różnica polega na tym, że poszczególne słowa mogą być obrazowane znakami w tym samym czasie, ale tylko słowa. Przekaz zwrotów dwuwyrazowych czy dłuższych wypowiedzi równocześnie nie jest już możliwy, ponieważ gramatyka języka migowego jest różna od gramatyki języka fonicznego. Wizualno-przestrzenna forma języka migowego warunkuje określone formy wyrazu, które nie występują w językach fonicznych w takiej funkcji jak np. mimika twarzy, która

w językach migowych pełni funkcję gramatyczną, a w językach fonicznych uzupełnia tylko przekaz foniczny.

Dla osób słyszących, nieznających języka migowego, jest on zbiorem zuniifikowanych znaków i gestów, nie mających nic wspólnego z językiem. Tymczasem PJM jest pełnoprawnym językiem, istotnie różnym od języka polskiego. Podobnie jak języki foniczne jest skonstruowany na zasadzie dwuklasowości. Klasie fonemów odpowiada system znaków skontrastowanych przez cechy dystynktywne w kilku wymiarach, takich jak ułożenie dłoni, umiejscowienie jej względem ciała i przestrzeni oraz kierunku ruchu. Z tej kombinacji cech powstają znaki mające znaczenie. Następnie z tej klasy znaków powstają zdania i dłuższe wypowiedzi. Składnia PJM oparta jest na wykorzystaniu przestrzeni wokół osoby migającej. Przestrzeń jest elementem składni, ale też medium języka (Czajkowska-Kisil, 2014a; Świdziński, Gałkowski, 2003). Często PJM jest określany jako komunikacja niewerbalna ze względu na występowanie w nim mimiki i znaków podobnych do gestów naturalnych. Jednak spełnia on wszystkie cechy systemu komunikacji językowej i nie może być zaliczany do form komunikacji niewerbalnej. Problem w identyfikacji językowej PJM wynika z istnienia w Polsce drugiego systemu komunikacji głuchych, którym jest system językowo-migowy (SJM).

System językowo-migowy to system stworzony sztucznie przez osoby biegle posługujące się językiem polskim. SJM powstał dla łatwiejszej komunikacji Głuchych ze słyszącymi i w nadziei, że w ten sposób ułatwiona zostanie Głuchym nauka polskiego. Twórcy SJM przejęli z PJM część znaków i dopasowali je do gramatyki języka polskiego, a następnie stworzyli nowe znaki, które są właściwe dla gramatyki języka polskiego. SJM spełnia swoją funkcję jako sposób komunikacji słyszących z Głuchymi, ponieważ jest on łatwy do opanowania przez słyszących. Nauka SJM polega głównie na przyswojeniu określonej liczby znaków i włączeniu ich do systemu gramatycznego języka polskiego (Szczepankowski, 1999). SJM jest bimodalny – ten sam tekst jest przekazywany dwoma kanałami: wzrokowym i słuchowym. Oznacza to, że nadawca mówi po polsku i jednocześnie miga znaki odpowiadające przekazowi mówionemu. To nie jest już język migowy, ale język polski obrazowany znakami migowymi. Nie ma nic wspólnego z dwujęzycznością. Jednoczesne mówienie i miganie jest jedynie kodowaniem języka polskiego w znaki migowe analogicznie do systemu Braille’a czy Morse’a (Czajkowska-Kisil, 2000); w lingwistyce jest określany jako pigin, czyli język powstający na styku dwóch kultur (Świdziński, 2005).

Zagadnienie dwujęzyczności i dwukulturowości słyszących dzieci Głuchych rodziców jest mało znane, a z perspektywy pedagogicznej całkowicie nierozpoznane (Wiśniewska, 2019b). Powodem może być fakt, że dzieci KODA słyszą i w sytuacjach komunikacyjnych zachowują się zazwyczaj jak dzieci słyszące. Ich dwujęzyczność może być rozpoznana dopiero, kiedy podejmują komunikację z rodzicami lub inną osobą Głuchą. Odrębnym zagadnieniem może być także brak wiedzy szerszego społeczeństwa na temat społeczności osób Głuchych w Polsce, a także wieloletnia tendencja utrzymująca się w polskiej surdopedagogice, polegająca na

deprecjacji polskiego języka migowego jako pełnoprawnego języka społeczności Głuchych (Irasiak, 2019).

Problematyka dotycząca dwujęzyczności dzieci Głuchych jest znana i badana przez naukowców (Bouve, 1996; Tomaszewski, 2003), ale świadomość tego, że większość problemów dwujęzyczności dotyczy także dzieci KODA, jest nikła.

Aby ocenić skalę problemu, należy określić, jak dużej grupy społecznej dotyczy. Pojawia się więc pytanie – ile KODA jest w Polsce? Kuratoria prowadzą ewidencję dzieci niepełnosprawnych, wiemy, jaka liczba dzieci emigrantów uczy się w polskich szkołach, nikt jednak nie pyta o KODA. Próba uzyskania informacji skończyła się niepowodzeniem, ponieważ MEN odmówił jej udzielenia. Jako argument Ministerstwo Edukacji podaje ograniczenia dostępu do informacji przepisami RODO. Także wielu KODA nie rozpoznaje swojej sytuacji i nie wie, jakie wiąże się z tym konsekwencje dla ich dorosłego życia. CODA nie mają świadomości swojej dwujęzyczności, nie mają też jej ich Głusi rodzice.

Kontekst nabywania PJM i języka polskiego przez KODA

Nie każdy KODA/CODA zna język migowy, ponieważ w rodzinie mogą funkcjonować różne wzorce komunikacyjne. O tym, czy KODA osiągnie biegłość w obu językach, decyduje to, czy będzie miało zapewniony dostęp do języków w okresie krytycznego rozwoju właściwego tak językowi fonicznemu, jak językowi migowemu (Podgórska-Jachnik, 2016).

Może być tak, że oboje rodzice dobrze mówią i z dzieckiem komunikują się w języku fonicznym (polskim), a w języku migowym rozmawiają tylko ze sobą, albo ze swoimi znajomymi.

Czasami oboje rodzice migają i słabo komunikują się w języku polskim. Niestety dosyć często Głusi rodzice, pod wpływem otoczenia, np. dziadków, rezygnują z komunikacji w języku migowym z dzieckiem, co doprowadza do braku jakiegokolwiek relacji pomiędzy rodzicami a słyszącym dzieckiem (Preston, 1995).

Są też takie sytuacje, kiedy jeden rodzic biegle posługuje się językiem polskim, a drugi rodzic – językiem migowym. Dla dziecka KODA taka sytuacja jest idealna dla rozwoju dwujęzycznego i w tym przypadku podobna do sytuacji dziecka słyszącego, wychowującego się w rodzinie dwujęzycznej, ponieważ ma ustalony system komunikacji z każdym z rodziców.

W końcu może być tak, że oboje rodzice posługują się językiem migowym, a nikt z otoczenia nie może wesprzeć dziecka w komunikacji w języku fonicznym. Każda z przedstawionych sytuacji może stanowić zagrożenie dla procesu akwizycji języka migowego bądź polskiego, co stwarza zagrożenie dla harmonijnego rozwoju komunikacyjnego dziecka. Tu jest miejsce na wsparcie ze strony przedszkola lub szkoły.

Jednakże co drugi CODA deklaruje biegłą znajomość języka migowego i przyznaje, że równoległe z językiem migowym przyswajał język polski od słyszących członków rodziny lub słyszącego otoczenia. Wielu CODA uczyło się języka migowego w starszym wieku od rodziców i na kursach. Taka sytuacja ma miejsce w rodzinach, gdzie starsze rodzeństwo przejęło rolę tłumacza w komunikacji między rodzicami a młodszym rodzeństwem (Bartnikowska, 2010; Preston, 1996).

Ze względu na swoją dwujęzyczność KODA stają się pośrednikami, tłumaczami między swoimi rodzicami a słyszącymi dziadkami, a ich dwujęzyczność ma walor integrujący rodzinę. Nierzadko dopiero przyjscie na świat słyszącego wnuka daje szansę słyszącym dziadkom na pełniejsze porozumienie ze swoimi Głuchymi dziećmi – rodzicami KODA, ponieważ oni sami nigdy nie nauczyli się języka migowego. Niektórzy KODA potrzebują jednak wsparcia w rozwoju komunikacji fonicznej (Preston, 1996).

KODA stają się tłumaczami swoich rodziców nie tylko w sytuacji rodzinnej, lecz także w relacjach z sąsiadami, urzędami, lekarzami. Kilkuletnie KODA na prośbę rodziców, a także z własnej inicjatywy odbierają telefony, tłumaczą programy telewizyjne (Preston, 1996). Z jednej strony takie zadania stymulują rozwój języka, z drugiej jednak strony stawiają dziecko często w sytuacji przerastającej jego zdolności percepcyjne i komunikacyjne.

Przyswajanie języka przez KODA

Dzieci KODA najskuteczniej porozumiewają się, mając do dyspozycji dwa języki. Jednak aby rozwój językowy dziecka dwujęzycznego mógł przebiegać prawidłowo, jego L1 musi się cieszyć akceptacją społeczną tak samo jak L2 (Preston, 1996). I tu zaczynają się problemy związane z reakcją otoczenia, dziadków, sąsiadów nauczycieli, osób postronnych. Jak odbiera to KODA?

Nie pamiętam, jak uczyłam się migać, tak jak i nie pamiętam, jak uczyłam się mówić. Pamiętam za to dość dobrze sytuacje, w których otoczenie, głównie w osobach słyszących członków dalszej rodziny, sygnalizowało mi niestosowność używania języka migowego. Jako dziecko, ale i później osoba dorosła, nie rejestrowałam różnic używając języka migowego i języka polskiego. Tak jakby dla mnie to był jeden język, tylko raz mówiony, a innym razem migany. Dosyć boleśnie doświadczałam dyskryminacji moich rodziców przez otoczenie w momencie, kiedy zaczynali ze sobą rozmawiać. Przejawiło się to złośliwymi komentarzami lub niestosownymi uwagami pod ich adresem. Szczęśliwym zrzędzeniem losu moi rodzice nie byli jedynymi Głuchymi osobami w naszej rodzinie. Miałam Głuchych dziadków, Głuche ciotki i wujów, a także ciotki CODA. Ze strony tych członków rodziny doświadczałam wsparcia i całkowitego uznania mojego języka (Czajkowska-Kisil, 2014b).

Steven Krashen (1982) uważa, że zdolności nie mają znaczenia przy przyswajaniu języka, zwłaszcza L1; jeżeli nie ma żadnych zaburzeń słuchu, L1 przyswoi każdy człowiek. W koncepcji Krashena występuje pojęcie filtra afektywnego. O ile przyswajanie nie jest wrażliwe na ten filtr, o tyle w procesie uczenia się L2 może być czynnikiem hamującym lub ułatwiającym. Filtr afektywny jest to motywacja do opanowania bądź unikania drugiego języka. Dlatego znaczenie mają postawy pozytywne lub negatywne wobec kultury związanej z danym językiem bądź osób nim mówiących. Ogromny wpływ ma stosunek szkoły i nauczyciela, a także metody nauczania. Dlatego negatywna motywacja może wpływać zniechęcająco na używanie języka migowego i chęć zdobywania przez KODA umiejętności tylko w języku polskim (Czajkowska-Kisil, Klimczewska, 2016). W badaniach nad komunikacją KODA okazuje się, że zgodnie z modelem Cumminisa (1979) kompetencje językowe oraz umiejętności poznawcze rozwinięte w pierwszym języku – migowym mają wpływ na kompetencje w drugim języku ojczystym. Jednak to, jak wysoka będzie kompetencja KODA w pierwszym języku, zależy od tego, jak często dziecko będzie miało kontakt z językiem migowym, jakich tematów będą dotyczyły rozmowy z rodzicami. Czy dziecko będzie miało kontakt z innymi przedstawicielami społeczności Głuchych, aby mogło doświadczać innych wzorców językowych, innych idiolektów. Znajomość języka migowego przez dziecko słyszące pozytywnie wpływa na jego kompetencje i umiejętności, m.in.:

- na możliwość poznania własnego ciała;
- rozwija wyobraźnię przestrzenną;
- ułatwia naukę języków obcych;
- stymuluje sprawność manualną;
- usprawnia ciało i mięśnie twarzy;
- uczy świadomego używania ciała w komunikacji;
- koordynuje pracę prawej i lewej półkuli mózgowej (Daniels, 2001).

Zapoczątkowane w 1987 roku, w Alaska Pacific University badania nad wykorzystaniem języka migowego w komunikacji z dziećmi słyszącymi wykazały, że już 8–9-miesięczne dzieci mogą komunikować się z otoczeniem przy pomocy języka migowego, a miganie korzystnie wpływa na rozwój mowy i wspiera rozwój słownictwa. Prowadzone na świecie badania nad skutecznością stosowania komunikacji migowej u słyszących niemowląt potwierdzają znakomity wpływ migania na rozwój językowy, emocjonalny i intelektualny niemowląt (Damasio, 1992). Dało to podstawę do powstania Bobomigów – metody wczesnego komunikowania się z małymi dziećmi przy pomocy znaków migowych.

Badania nad zastosowaniem polskiej wersji Bobomigów prowadziła Danuta Mikulska (2014). Ich celem była ocena komunikacji wizualno-przestrzennej matki z dzieckiem słyszącym. Grupę badaną stanowiły pełnosprawne słyszące dzieci słyszących rodziców, z językiem polskim przyswajającym jako pierwszy. Mikulska uzyskała potwierdzenie możliwości komunikacji na długo przed pojawieniem się mowy. Zaobserwowała wytworzenie silnych więzi między dzieckiem a matką.

Miganie miało korzystny wpływ na rozwój mowy i rozwój psychosomatyczny (Mikulska, 2014). Metoda Bobomigów staje się bardzo popularna wśród słyszących rodziców, którzy chcą nawiązać kontakt ze swymi słyszącymi dziećmi. Badania prowadzone przez neurolingwistów (Klima, Bellugi, 1979) wskazują na to, że lokalizacja mózgowia języka migowego jest taka sama jak języka dźwiękowego. Przytoczone badania wskazują, że wszelkie sugestie, jakoby język migowy zakłócał rozwój języka fonicznego, są nieaktualne.

W doświadczeniach KODA pojawia się też problem wyboru języka migowego w komunikacji z Głuchymi i słyszącymi osobami z ich otoczenia. Dotyczy to wyboru pomiędzy PJM i SJM.

Obserwowanie osoby posługującej się SJM może stwarzać mylne wrażenie, że można mówić i migać jednocześnie. Należy zauważyć, że w Polsce zdecydowana większość osób Głuchych posługuje się PJM, ale jest też grupa osób niesłyszących, dla których językiem pierwszym był język polski, a język migowy drugim, i one chętniej używają SJM niż PJM. KODA mogą mieć do czynienia w komunikacji rodzinnej tak z PJM, jak z SJM. Dobrym przykładem jest aktorka Olga Bończyk, której matka знаła biegle język polski. Olga Bończyk jako CODA używa SJM. SJM został też wprowadzony do edukacji Głuchych dzieci w Polsce w odpowiedzi na bardzo negatywną postawę wobec PJM większości grona naukowego, szczególnie pedagogicznego, które nie przyznawało językowi migowemu praw bycia językiem (Gałkowski, Kaiser-Grodecka, Smoleńska, 1988) i określało go jako prymitywną formę komunikacji osób Głuchych nieznających języka polskiego. Tego typu poglądy są prezentowane także obecnie. Tymczasem w lingwistyce nie istnieje pojęcie języka prymitywnego, żaden język nie jest gorszy czy lepszy (Kurcz, 2000). Z uwagi na takie podejście do PJM „poprawiona” wersja języka migowego w SJM była do zaakceptowania przez środowisko naukowe i pedagogiczne.

KODA za sprawą swojej dwujęzyczności funkcjonują często na pograniczu kultury Głuchych i słyszących. Bardzo często jedna i druga strona oczekuje od nich pośrednictwa, zakładając, że tłumaczenie nie stanowi dla nich żadnego problemu, ale tak nie jest.

Pewnych obserwacji dokonałam już jako dorosła osoba uczestnicząc w spotkaniach z udziałem Głuchych i słyszących. Słyszący uczestnicy spotkania rozumieli konieczność używania języka migowego, prosili mnie, abym jednocześnie mówiła i migała. Sytuacja wydała mi się oczywiście prosta, jest możliwe przekazanie jednocześnie tego samego komunikatu mową i znakami języka migowego. Podczas takiej konwersacji nagle słyszący uczestnicy spotkania prosili mnie, abym mówiła głośniejsze, a potem, abym cokolwiek mówiła. Okazało się, że nieświadomie, podczas tłumaczenia „wyłączyłam głos (Czajkowska-Kisil, 2014b).

KODA przestaje używać głosu, ponieważ dominujący w tej sytuacji dla niego jest język migowy i kanał wizualno-przestrzenny; utrwalona gramatyka języka

migowego kłóci się istotnie z tym, co przekazuje, „migając po polsku”. Nie można jednocześnie mówić dwoma językami. Każda taka próba kończy się niepowodzeniem. Kiedy KODA mówi, to, co miga nie jest zrozumiałe dla słyszących i odwrotnie, kiedy miga, tak jak mówi po polsku, nie rozumieją go Głusi, chyba że sami biegle znają język polski. Dlatego kiedy KODA posługuje się językiem migowym, nie używa głosu.

Polski Związek Głuchych organizował w latach 70. dla KODA obozy językowe, na których uczono ich SJM, jako „lepszej” wersji języka migowego. Wielu CODA ma za sobą doświadczenia wpływania na zmianę ich sposobu komunikacji z Głuchymi (Bartnikowska, 2010). Często sami Głusi pod wpływem słyszącego otoczenia deprecjonują język migowy.

W świadomości KODA język migowy jest często językiem prywatnym, a język polski mówiony – językiem publicznym do kontaktów z otoczeniem. Język jest elementem budującym więzi społeczne z ludźmi, którzy używają tego samego języka. Jest także przejawem identyfikacji kulturowej. Wszystkie dzieci KODA doświadczają okresu wstydu, który wynika z negatywnego nastawienia otoczenia do ich sposobu komunikacji z rodzicami (Bartnikowska, 2010). Niektórzy KODA doświadczają na tym tle poważnej traumy. Problem z językiem migowym polega na tym, że rozmowa osób migających natychmiast zwraca uwagę otoczenia, gdyż jest to zachowanie nietypowe dla większości. Dlatego też KODA mogą się buntować nawet w sytuacji komunikacyjnej z rodzicami. Stąd używanie SJM było dla nich formą nobilitacji języka, chociaż wielu świadomych CODA nie zaakceptowało tego sposobu komunikacji z rodzicami i środowiskiem Głuchych, rozumiejąc jego nieskuteczność (Bartnikowska, 2010).

Na taki stan rzeczy ma także wpływ sytuacja prawna języka migowego, który nie jest uznanym językiem mniejszości w Polsce. Uchwalona, w 2012 roku, przez Sejm "Ustawa o języku migowym i innych sposobach komunikacji" sankcjonuje jedynie rolę tłumacza jako osoby koniecznej do komunikacji z osobami Głuchymi, ale nie wskazuje na znaczącą rolę PJM w komunikacji Głuchych w Polsce ani nie określa roli języka migowego w edukacji.

Język polski – L2 jest językiem większości i zawsze będzie cieszył się większą akceptacją otoczenia; aby jednak KODA mógł przyswoić język polski, musi mieć z nim kontakt, nie tylko w formie biernej, lecz także uczestnicząc w interakcjach ze słyszącymi – rówieśnikami, dziadkami, sąsiadami. Tu też wymagana jest świadomość rodziców, ponieważ ich zadaniem nie jest nauczanie języka, ale stworzenie warunków do samodzielnego nabycia go przez KODA. Tymczasem Głusi rodzice KODA otrzymywali chybione rady. Psycholingwista Steven Pinker (1987) przekonywał, że wystarczy, kiedy Głusi rodzice posadzą swoje słyszące dziecko przed telewizorem, aby nauczyło się mówić. Tak się jednak nie działo.

Daniel Anderson i Tiffany Pemppek (2005, za: Zurer Pearson, 2008) prowadzili badania nad wpływem telewizji na naukę mówienia. Zauważyli, że dzieci korzystają więcej, kiedy widzą coś na żywo, niż kiedy widzą to samo na ekranie.

Kluczową rolę w rozwoju języka dziecka odgrywają interakcje z dorosłymi i rówieśnikami. Badania dzieci dwujęzycznych wykazały również, że aby poznać język, dzieci potrzebują kilku godzin dziennie. Do nauki języka potrzebny jest im pełen zbiór zdań do analizy. Ważne jest też czytanie dziecku książeczek i tu pojawia się istotna rola słyszących dziadków, ponieważ nie wszyscy Głusi rodzice będą w stanie czytać książki swoim dzieciom. Książki stanowią doskonałe narzędzie wzbogacające język dziecka, ale muszą być przez kogoś czytane na żywo, ponieważ rozmowy w trakcie czytania dotyczą reakcji dzieci na wydarzenia przedstawione w fabule.

Na ciekawe zagadnienie zwrócił uwagę Paul Preston (1995) w swoich badaniach, obserwując „CODA-talk” – specyficzny sposób komunikowania się osób dorosłych zrzeszonych w organizacjach CODA. Jest to komunikacja polegająca na połączeniu języka mówionego z elementami języka migowego w formie mówionej bądź miganej. Przykładem CODA-talk z PJM i języka polskiego może być zdanie:

- „Przyszłam do biura a tu (nos w drzwi)” (nikogo nie zastałam);
- „Chciałam wyjść wcześniej, ale (widelec w gardle)” (nie mogłam);
- „Ten gość był taki (eppp)” (dziwny) – ta forma CODA-talk występuje nawet w esemesach.

Taki sposób komunikacji między CODA ma miejsce oczywiście w rozmowach prywatnych. Jest to uważane za humor wewnętrzny środowiska zrozumiały tylko dla CODA.

Problemy językowe KODA

KODA miewają problemy w szkole, ale nie dotyczy to wszystkich. Sukces szkolny KODA zależy od tego, czy w otoczeniu dziecka znajdzie się osoba świadoma problemów, z jakimi może się borykać dziecko Głuchych rodziców, i wesprze je, albo rodzice są na tyle świadomi sytuacji swojego dziecka, że mogą zapewnić mu wsparcie samodzielnie lub przy pomocy innych członków rodziny, znajomych.

Największym problemem jest „niewykrywalność” dwujęzyczności KODA. Dzieci emigrantów, które przychodzą do polskiej szkoły, mają obco brzmiące nazwiska, nie mówią po polsku albo posługują się językiem polskim w niewystarczającym stopniu, dlatego są natychmiast zauważane przez system i otrzymują odpowiednie wsparcie. Dziecko KODA nie zdradza żadnych takich symptomów, słyszy i mówi po polsku, tak jak inne dzieci w szkole. System rozpoznaje problemy dziecka KODA, kiedy są one już dosyć widoczne, ale nadal nie łączy ich z dwujęzycznością.

Brak wiedzy nauczycieli o różnicach pomiędzy językiem polskim a PJM sprawia, że trudno im rozpoznać problemy językowe KODA i zaplanować odpowiednie wsparcie.

Przyczyny tych trudności mogą być różne i mieć trudne do rozpoznania źródło. Większość problemów wynika z ewentualnych niedostatków w kompetencji

językowej jednego języka albo obu języków. Problemy KODA dotyczą często ograniczonego zakresu pojęć w języku polskim. PJM posiada gramatykę różną od gramatyki polskiej, ale też formy morfologiczne niespotykane w językach indoeuropejskich, takie jak klasyfikatory, które silnie motywują wyobraźnię. Klasyfikatory występują w językach chińskim, japońskim czy koreańskim i zawierają informacje o cechach. W PJM klasyfikatory odgrywają rolę przyimków, a także spełniają funkcję lokującą, zastępują też czasowniki, dlatego zdarza się, że zdanie w PJM zawierające poruszający się przyimek, jak w zdaniu w PJM, w którym klasyfikator oznaczający osobę (palcę dłoni zwinęte w pięść z wyciągniętym w górę palcem wskazującym) przemieszcza się w przestrzeni przed osobą posługującą się PJM. W taki sposób zostaje przedstawione zdanie: „Osoba przeszła obok mnie i poszła dalej, a potem skręciła w lewo”. Często KODA wie, kiedy użyć danego znaku migowego, ale nie umie zastosować jego odpowiednika w języku polskim albo używa go nieadekwatnie do sytuacji. W odróżnieniu od dzieci emigrantów nie miesza języków fonicznych, ale często uzupełnia swoją wypowiedź gestykulacją, bo jest przyzwyczajone do tego, że wtedy jest lepiej rozumiane. Może też posługiwać się składnią języka migowego zupełnie nieświadomie, tak jak Głuche dzieci, które dopiero w szkole uczą się języka polskiego (Kotowicz, 2020).

Większość KODA ma problemy z czytaniem. W szkole także z głośnym czytaniem, ponieważ w domu rodzinnym nikt im nie czyta, ale i oni nie mają komu czytać. Rodzice nie mogą wesprzeć ich przy ćwiczeniu czytania, bo nie mogą skontrolować poprawności czytania (Bartnikowska, 2010).

Umiejętności językowe KODA mają przełożenie na interpretację wypowiedzi ustnych innych osób, a także rozumienie wypowiedzi pisemnych, zdolność analizy tekstu ze zrozumieniem, a w konsekwencji – na zdolności poznawcze. Większość problemów KODA ma swoje źródło w niedostatecznej biegłości w języku polskim. Niektórzy potrzebują wsparcia w rozwoju języka mówionego, jednak chodzi tutaj o naturalne sytuacje, które będą wzbogacały słownik KODA, takie jak: piosenki, wierszyki, zabawy, udział w różnych imprezach artystycznych. Praktyka szkolna pokazuje jednak, że często KODA są kierowane do logopedy, co niepotrzebnie patologizuje całą sytuację.

Większość KODA jest w szkole oceniana przez pryzmat swojej kompetencji w języku polskim. Na podstawie sprawności posługiwania się językiem większości ocenia się możliwości intelektualne dziecka, co może być krzywdzące i dawać błędny obraz jego sprawności umysłowej, dlatego ważna jest świadomość specyficznej dwujęzyczności KODA (Wiśniewska, 2019c).

Często problemem dla KODA jest odmienny sposób zachowania w trakcie komunikacji wynikający z innej modalności PJM. Dziecko KODA obserwuje twarz osoby mówiącej, a także jej język ciała, bo w PJM są to sposoby przekazania składni języka. Te zachowania mogą budzić problemy w relacjach interpersonalnych, ale też w poziomie wzajemnego zrozumienia.

Zalecenia i rekomendacje dotyczące dwujęzyczności dzieci KODA

KODA tak samo jak inne dzieci dwujęzyczne, np. dzieci emigrantów, wymagają szczególnego wsparcia w zakresie rozwoju kompetencji języka większości. Czasami jest to niewielkie wsparcie polegające na tym, aby po rozpoznaniu dwujęzycznego KODA poświęcić mu więcej czasu i uwagi niż pozostałym, a czasami chodzi o to, aby KODA dostał więcej czasu na wykonanie zadań językowych.

W przypadku KODA, których Głusi rodzice mówią do nich po polsku, ale niezbyt poprawnie, mogą zdarzać się błędy językowe wynikające ze złych wzorców. Dzieci te wymagają wsparcia i umiejętnego pokierowania korekcją ich wymowy i języka tak, aby nie deprecjonować rodziców w oczach dziecka.

Słaba kompetencja językowa w odniesieniu do języka polskiego może skutkować trudnością w nauczaniu innych przedmiotów. Dlatego prawidłowa diagnoza problemów KODA ma tak duże znaczenie. Aby KODA mogło doświadczać akceptacji języka migowego także w edukacji, konieczna jest tu świadomość nauczycieli uczących KODA w szkole.

Ważne jest także, aby KODA miało możliwość spotkania innych KODA i tym samym doświadczyć wspólnoty kulturowej i językowej. Należy otoczyć właściwą opieką pedagogiczną rodziców KODA, aby byli świadomi problemów dwujęzyczności swojego dziecka, wtedy będą mogli je wesprzeć w sytuacji dla niego trudnej i odnieść się ze zrozumieniem do niechęci ich dziecka do migania/nauki języka polskiego. Świadomi rodzice KODA mogą też zadbać o wcześniejsze przygotowanie dziecka na sytuacje, w których może się znaleźć w szkole.

Czy odniesienie do sytuacji dzieci emigrantów w Polsce pomoże KODA w rozpoznaniu ich problemów w edukacji?

Sytuacja dzieci emigrantów jest przedmiotem rozlicznych badań, a KODA nikt w szkole nie bada (Weigl, Wiśniewska, 2020). Nawet nikt nie wie, że one tam są. Obecnie zdarza się, że KODA z powodu swoich problemów szkolnych otrzymują skierowanie do kształcenia specjalnego, ale ich deficyty mogą mieć charakter tymczasowy i wynikają z problemów środowiskowych a nie ich możliwości intelektualnych (Preston, 1995). Może się okazać, że wystarczy krótki okres wsparcia dziecka, aby później samo kontynuowało edukację. Dlatego tak istotna jest właściwa diagnoza. Orzeczenie o skierowaniu dziecka do wsparcia w procesie kształcenia powinno zawierać także informację o jego mocnych stronach lub możliwościach dokonania zmian w otoczeniu dziecka, które pozwolą mu na wyrównanie deficytów (Barzykowski, Grzymała-Moszczyńska, 2015).

Autorzy sugerują, aby tworząc diagnozę potrzeb dziecka wielokulturowego i wielojęzycznego, w pierwszej kolejności określić poziom kompetencji w języku polskim.

Następnie ważne jest ustalenie, czy dziecko miało za sobą traumatyczne doświadczenia z kraju pochodzenia lub doświadczeń rodzinnych. Przy niskim

poziomie kompetencji językowych istotne jest dobranie narzędzi niewerbalnych, a w przypadku KODA – znalezienie tłumacza języka migowego, który pomoże nawiązać kontakt z dzieckiem w tym języku, aby jak najtrafniej określić jego możliwości rozwojowe (Wiśniewska, 2019c).

Jak wpłynąć na wiedzę większości społeczeństwa o języku migowym, aby zmienić nastawienie do jego użytkowników w przestrzeni publicznej?

Ministerstwo Edukacji Narodowej zaproponowało wprowadzenie nauki języka migowego w szkołach ogólnodostępnych jako przedmiotu fakultatywnego i chociaż polski język migowy cieszy się dużym zainteresowaniem słyszących dzieci i rodziców, to na efekty społeczne trzeba będzie jeszcze poczekać.

Podsumowując, dwujęzyczność KODA jest wyjątkowa, inna od dwujęzyczności fonicznej, bo dotyczy dwóch różnych modalności, ale nie sprawia, że KODA są gorzej wyposażone komunikacyjnie niż inne dzieci dwujęzyczne, dwujęzyczność jest ich ogromnym potencjałem. Problem w tym, że znikoma wiedza specjalistów – pedagogów i psychologów sprawia, że pozostaje ona nierozpoznana, a to prowadzi do wielu błędów w ocenie możliwości edukacyjnych KODA. Sposobem na właściwe wsparcie KODA w szkole może być systemowe włączenie KODA w programy edukacji dzieci emigrantów, po wcześniejszym wnikliwym rozpoznaniu ich potrzeb.

Bibliografia

- Anderson, D.R., Pempek, T. (2005). Television and Very Young Children. *American Behavioral Scientist*, 48, 505–520.
- Bartnikowska, U. (2010). *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Barzykowski, K., Grzymała-Moszczyńska, K. (2015). *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielojęzyczności i wielokulturowości*. Warszawa: ORE.
- Bouvet, D. (1996). *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*. Tłum. R. Gałkowski. Warszawa: WSiP.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers of Bilingualism*, 19, 121–129.
- Czajkowska-Kisil, M. (2000). Język migowy jako przedmiot nauczania w szkole. *Audiofologia*, 16, 59–67.
- Czajkowska-Kisil, M. (2014a). *Opis gramatyczny Polskiego Języka Migowego*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Warszawa: Wydział Polonistyki. Uniwersytet Warszawski.
- Czajkowska-Kisil, M. (2014b). Bimodal Bilingualism. W: M. Olpińska-Szkiełko, L. Bertelle (red.), *Zweitsprachigkeit und bilingualer Unterricht* (s. 217–226). Frankfurt am Main–Bern–Bruxelles–New York–Oxford–Warszawa–Wien: Peter Lang Edition.
- Czajkowska-Kisil, M., Klimczewska, A. (2016). *CODA – inność nierozpoznana. Słyszące dzieci – niesłyszący rodzice. Pakiet informacyjny dla szkół i poradni*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.

- Damasio, A.R., Damasio, H. (1992). Mózg a mowa. *Świat Nauki*, 11, 36–45.
- Daniels, M. (2001). Sign Language Advantage. *Sign Language Studies*, 2(1), 5–19.
- Gałkowski, T., Kaiser-Grodecka, I., Smoleńska, J. (1988). *Psychologia dziecka głuchego*. Warszawa: PWN.
- Hammerer, F. (2001). Der Fehler – eine pädagogische Schlüsselsituation und Herausforderung. *Erziehung und Unterricht*. 1–2, 37–50.
- Irasiak, A. (2019). O potrzebie refleksji nad polskim językiem migowym jako przedmiotem nauczania i uczenia się. *Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa*, 12, 123–136.
- Klima, E.S., Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kotowicz, J. (2018). *Dwujęzyczność migowo-pisana dzieci głuchych. Komunikacja i procesy poznawcze*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Kotowicz, J. (2020). Kompetencje w polskim języku migowym i umiejętność rozumienia czytanego tekstu u uczniów G/głuchych. *Szkoła Specjalna*, 3, 165–174.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon.
- Kurcz, I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2012). *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonyego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Mikulska, D. (2014). *Komunikacja wizualno-przestrzenna ze słyszającym niemowlęciem w okresie prelingwalnym z wykorzystaniem znaków Polskiego Języka Migowego*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Warszawa: Wydział Polonistyki. Uniwersytet Warszawski.
- Nowicka, E. (2004). *Świat człowieka – świat kultury*. Warszawa: WN PWN.
- Pinker, S. (1987). The bootstrapping problem in language acquisition. W: B. Mac-Winney (red.), *Mechanisms of Language Acquisition* (s. 411–432). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Plaza-Pust, C., Esperanza Morales-López, E. (2008). *Sign Bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Podgórska-Jachnik, D. (2016). Studia nad niepełnosprawnością (Distability Studies) i ruch włączający w społeczeństwie jako konteksty edukacji włączającej. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 20, 15–33.
- Preston, P. (1995). *Mother Father Deaf: Living between sound and silence*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Preston, P. (1996). Chameleon Voices: Interpreting for Deaf Parents. *Social Science & Medicine*, 4(12), 1681–1690.
- Szczepankowski, B. (1999). *Niesłyszący, głusi, głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa: WSiP.
- Świdziński, M., Gałkowski, T. (2003). *Studia nad kompetencją językową i komunikacją osób niesłyszących*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Komitet Audiofonologii, Instytut Głuchoniemych.

- Świdziński, M. (2005). Języki migowe. W: T. Gałkowski, E. Szelaż, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii* (s. 679–692). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Tomaszewski, P. (2003). Przystawianie języka migowego przez dziecko głuche rodziców głuchych. *Przegląd Psychologiczny*, 46, 101–128.
- Wasilewska-Łaszczuk, J., Zasuńska, M. (2011). *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*. Pobrano z: <http://www.caerdydd-warsaw.eu/images/stories/publikacje/pakiet-dobre-praktyki.pdf>.
- Weigl, B., Wiśniewska, D. (2020). Wychowanie w grupach mniejszościowych. W: H. Liberska, J. Trempała (red.), *Podstawy psychologii wychowania* (s. 403–414). Warszawa: WN PWN.
- Wiśniewska, D. (2019a). Nie jestem Głuchy, nie jestem też słyszący – słyszące dzieci Głuchych rodziców. Referat wygłoszony podczas konferencji: *KODA – słyszące dzieci Głuchych rodziców – jak funkcjonują w domu i w szkole*. 8.05.2019. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Wiśniewska, D. (2019b). Dziecko słyszące rodziców niesłyszących – kontekst rozwojowy, wspieranie. *Edukacja*, 4, 14–17.
- Wiśniewska, D. (2019c). Psychologiczne i etyczne konteksty diagnozy słyszących dzieci niesłyszących rodziców. *Psychologia Wychowawcza*, 57(15), 242–251.
- Zurer Pearson, B. (2008). *Jak wychować dziecko dwujęzyczne*. Tłum. Z. Wodniecka, K. Chliński. Poznań: Media Rodzina.

Styszające dziecko głuchych rodziców w przedszkolu i szkole – aspekty edukacyjne i społeczne

*(...) wedle ludowych podań Sonntagskinder, dzieci o nadprzyrodzonych zdolnościach,
urodzone w niedzielę, pojmują mowę ptaków.*

Giorgio Agamben

Wprowadzenie

Artykuł poświęcony jest specyficznej sytuacji edukacyjnej KODA, pochodnej szczególnych warunków rozwoju, z której najczęściej nie zdają sobie sprawy nauczyciele i wychowawcy dziecka. Częściej związana jest ona z wyzwaniem wychowawczymi niż dydaktycznymi, choć czasem istnieje konieczność uwzględnienia tego także w nauczaniu. Na te szczególne warunki składa się nie tylko potencjalna dwujęzyczność, lecz także pewien stygmat „inności”, konieczny do uwzględnienia i w adaptacji rówieśniczej, i w rozwojowym procesie poszukiwania i definiowania własnej tożsamości. Owa inność może zarówno być atrakcyjna i wartościowa w relacjach z rówieśnikami, jak i stanowić ograniczenie, czy wręcz barierę. Wiele zależy tu od wychowawczego wsparcia, konieczne jest więc dostarczenie nauczycielom wiedzy na temat KODA. Dodatkowym problemem jest przełamanie bariery komunikacyjnej w kontaktach nauczycieli z niesłyszącymi rodzicami dziecka, którzy – tak jak inni rodzice – mają prawo do informacji i współuczestniczenia w szkolnym wychowywaniu i edukacji ich dziecka.

Pojęcia CODA i KODA, oznaczające słyszające dzieci głuchych rodziców, weszły do polskiego dyskursu edukacyjnego niedawno i nadal nie są jeszcze roz-

* Katedra Badań Edukacyjnych, Uniwersytet Łódzki

poznawane przez wielu nauczycieli. Tymczasem są to dzieci/uczniowie wychowujący się w szczególnych warunkach społecznych, co ma znaczenie dla ich rozwoju i funkcjonowania, zarówno w okresie nauki szkolnej, jak i w przyszłym, dorosłym życiu. Mimo że skala tego problemu nie jest ogromna, to jednak już znacząca (większość osób głuchych szacowana na ok. 90–95% ma słyszące dzieci). O konkretnych liczbach trudno powiedzieć. Francuzi oszacowali, że w populacji francuskich głuchych, liczącej ok. 450 000 osób, każdego roku rodzi się głuchym rodzicom ok. 5700 słyszących dzieci, z których jedna trzecia wychowuje się w języku migowym. Nie można zlekceważyć tego fenomenu: to całkiem liczna populacja, choć tak trudno „zobaczyć” osoby, które ją tworzą (Touchais, 2011). W Polsce skala zjawiska powinna być porównywalna, choć poświęcono jej jedynie nieliczne opracowania naukowe o charakterze empirycznym (Bartnikowska, 2010).

Chociaż, jak wynika z obserwacji, większość KODA „jakoś” radzi sobie w przedszkolu i szkole, to jednak ich sytuację można uznać za trudną, a do tego ma ona pewne znamiona powtarzalności czy też podobieństwa. Można więc próbować przedstawić jej charakterystykę, czego próby od pewnego czasu podejmują m.in. autorzy połączeni pracą nad prezentowaną monografią. Zadanie wydaje się o tyle ważne, że w dobie wprowadzania do polskich szkół edukacji włączającej istotne jest rozpoznawanie i zrozumienie różnorodnych sytuacji życiowych, w jakich znajdują się różni uczniowie. Główne hasło edukacji włączającej „Edukacja dla wszystkich” to nie tyle i nie tylko otwarcie drzwi szkół, ile otwarcie umysłów na spotkanie różnorodnych potrzeb, problemów, stylów życia w owych zróżnicowanych sytuacjach życiowych.

Ostrożność, z jaką wprowadzam czytelnika w problematykę artykułu, wynika z obawy przed nadmierną generalizacją wszelkich charakterystyk CODA/KODA. Dlaczego? Dlatego, że wśród głuchych rodzin i wśród dzieci głuchych rodziców są takie, które wymagają pomocy, ale i takie, które choć funkcjonują inaczej niż „normotypowa większość” – nie wymagają żadnego wsparcia. Rozwój dzieci w tych rodzinach nie jest w żaden sposób zagrożony. Co więcej, rola osoby słyszącej w głuchej rodzinie prowadzić może nawet do ukształtowania u nich tak pozytywnych cech społecznych, jak odpowiedzialność, dojrzałość czy umiejętność wczuwania się w innych (Preston, 1998). Na pewno błędem jest patologizacja podejścia do sytuacji dziecka głuchych rodziców i szukanie na siłę problemów tam, gdzie ich nie ma. Cała sztuka polega jednak na zgromadzeniu takiej wiedzy i na takim rozpoznaniu konkretnych przypadków, by dostrzec i odróżnić te rodziny i te dzieci KODA, dla których odpowiednie wsparcie w odpowiednim czasie będzie kluczowe dla ich dobrego funkcjonowania. Niestety poza dość wąskim gronem surdopedagogów, surdopsychologów i surdologopedów – często postrzegającym głuchotę głównie „przez swoje specjalistyczne okulary” (Fournier, 2004) – i oczywiście poza samym środowiskiem Głuchych oraz CODA, którzy wydają się najlepszymi ekspertami od swojej specyficznej sytuacji życiowej – takiej wiedzy nie posiada większość specjalistów, którzy mogliby być pomocni w udzieleniu wartościowego psychospołecznego wsparcia KODA. Dotyczy to nauczycieli oraz wychowawców

przedszkolnych i szkolnych, logopedów i psychologów (tych niespecjalizujących się w problematyce głuchoty), lekarzy – zwłaszcza pediatrów i lekarzy rodzinnych, pracowników socjalnych, asystentów rodzin. Do nich zatem głównie adresowany jest prezentowany tekst, chociaż warto, by szeroko rozumiane społeczeństwo aspirujące do miana społeczeństwa włączającego (inkluzyjnego) także zdawało sobie sprawę z różnych fenomenów życia rodzinnego.

Specyfika warunków rozwoju KODA

Pojęcie CODA stało się międzynarodowym akronimem oznaczającym słyszące dzieci głuchych dorosłych/rodziców (ang. *Children of Deaf Adults*). Określenie KODA – rozpoznawalne czasem mylnie jako spolszczona wersja CODA – jest szczególnym przypadkiem tej sytuacji, gdyż dotyczy małych dzieci, które mają głuchych rodziców (ang. *Kids of Deaf Adults*). Same słyszą, ale głuchotę rodziców rozpatruje się jako specyficzną okoliczność ich rozwoju, która może mieć wpływ na funkcjonowanie zarówno poznawcze (głównie z powodu warunków kształtowania się języka), jak i emocjonalne oraz społeczne. Jeśli zgodnie z tytułem mówimy o dziecku w przedszkolu i szkole – to termin KODA jest tu bardziej adekwatny. Jeśli w tekście pojawi się określenie CODA, oznaczać będzie perspektywę dorosłych – często ich retrospektywne spojrzenie na doświadczenia z dzieciństwa.

To, co jednak najbardziej wyróżnia sytuację KODA, to fenomen psycholingwistyczny dwujęzyczności (Gatellier, 2010) – bardzo specyficznej, gdyż jeden z języków (i to ten, który jest dla większości KODA językiem pierwszym) jest realizowany w modalności wizualno-przestrzennej, odbieranej wzrokiem. Jest to więc dwujęzyczność dwumodalna (Kotowicz, 2018) – oralno-manualna/foniczno-migowa. Najczęściej, poza środowiskiem osób głuchych, mamy do czynienia z dwu- lub wielojęzycznością jednomodalną audytywno-werbalną (in. głosowo-słuchową), dotyczącą funkcjonowania w dwu lub więcej językach fonicznych. Dla uporządkowania należy dodać, że możliwa jest także dwujęzyczność/wielojęzyczność jednomodalna, wynikająca ze znajomości dwu lub więcej języków migowych (Kotowicz, 2018). KODA, dla których język migowy jest językiem pierwszym, zyskując dostęp do języka fonicznego, stają się dwujęzyczne. Nie dotyczy to jednak tych dzieci, które z jakichś powodów nie poznały języka migowego, np. ze względu na pozostawanie pod opieką słyszących dziadków, lub mających mówiących rodziców głuchych albo rodziców głuchych dwujęzycznych, decydujących się wychować dziecko w fonicznym języku ojczystym. Szczególnych przypadków może być naprawdę wiele – istotne, by zdawać sobie sprawę, że język migowy „nie bierze się” z samej głuchoty rodziców, ale z wystarczającego i odpowiednio wczesnego dostępu do właściwych wzorców językowych.

Oprócz dwumodalności o specyfice dwujęzyczności foniczno-migowej decyduje jeszcze taka trudność, że wzorcem języka ojczystego – języka kraju, w którym dziecko wzrasta – nie są i w zdecydowanej większości przypadków nie mogą być jego rodzice. To, że w opiece nad dzieckiem i kontaktach z nim wykorzystują język migowy, samo w sobie nie stanowi żadnego zagrożenia rozwojowego. Język migowy może stać się dla dziecka słyszącego językiem pierwszym, a powiązana akwizycja języka migowego i fonicznego zachodzi analogicznie do nabywania dwóch języków fonicznych (Petitto i in., 2001).

Problemem jednak jest dostęp do języka fonicznego i to odpowiednio wcześniej w rozwoju dziecka, uwzględniając prawidłowości akwizycji językowej i nabywania biegłości tak w języku pierwszym, jak w drugim. Wyniki badań wskazują także na to, że okres krytyczny dla nabywania języka fonicznego jest nieco krótszy (przypada na wcześniejszy okres), niż w przypadku języka migowego (Podgórska-Jachnik, 2016). Wczesny dostęp do wzorców komunikacji w obu językach jest jednak warunkiem ukształtowania tzw. dwujęzyczności wzbogacającej – immersji (Hummel, 2013). W innym przypadku zagrożeniem jest brak biegłości umożliwiającej harmonijny rozwój poznawczy i efektywną edukację przynajmniej w jednym z tych języków.

Ze względu na tę specyficzną sytuację językową CODA i KODA to osoby funkcjonujące na granicy dwóch światów – świata osób głuchych i słyszących. I choć filozofia inkluzji społecznej zaprzecza czasem tworzeniu takich podziałów, zaklinając rzeczywistość, że jest jeden świat dla wszystkich, to jednak wspólne doświadczenia rozwojowe, kulturowe, a przede wszystkim językowe kształtują różne tożsamości i wynikające z nich poczucie identyfikacji społecznej. O tożsamości społeczno-kulturowej Głuchych napisano już wiele, nikt nie kwestionuje istnienia odrębnej Kultury Głuchych, co więcej, wyznacza się jej istotną rolę w rozwijaniu tożsamości i poczucia własnej wartości, związanej z poczuciem dumy z przynależności do Wspólnoty Głuchych (Padden, Humphries, 2005; Podgórska-Jachnik, 2013). Świat Głuchych – czy nawet jak w antropologicznym ujęciu określa to Magdalena Dunaj „Świat Głuchy” – jest przestrzenią społeczną zrozumiałą, bezpieczną i pożądaną dla osób z uszkodzonym słuchem, posługujących się językiem migowym (Dunaj, 2015). Jest przede wszystkim sferą, w której głuchota nie jest patologią, niepełnosprawnością, lecz po prostu innym sposobem funkcjonowania, czyli taką przestrzenią, w której dokonuje się przewartościowanie i dekonstrukcja samego pojęcia niepełnosprawności. Świat Słyszących określany jest w opozycji do Świata Głuchych, bo raczej trudno przypuszczać, by osoby niedoświadczające głuchoty, czy też jakiegokolwiek innej niepełnosprawności, budowały swoją tożsamość na ich braku.

Istnieją też grupy osób, które funkcjonują w przestrzeni pomiędzy tymi dwoma światami. Należą do nich osoby słabosłyszące, implantowane, późno ogłuchłe oraz CODA/KODA. Przy czym kryterium kwalifikacji do tego „międzyświata” nie jest fakt częściowego słyszenia (CODA/KODA są osobami

słyszącymi), ale identyfikacji oraz możliwego dostępu do dwóch języków: migowego i oralnego. W przypadku słyszących dzieci głuchych rodziców tak naprawdę może to być doświadczenie przynależności do trzeciego, odrębnego obszaru – Świata CODA. Można tu zastosować pewną analogię do pojęcia TCK – *Third Culture Kids* (Dzieci Trzeciej Kultury), wprowadzonego przez Davida Pollocka i Ruth Van Reken (2009), opisującego dzieci wychowujące się w przestrzeni międzykulturowej w związku z migracjami ich rodziców – nie tylko dzieci emigrantów, lecz także misjonarzy, wojskowych, pracowników korporacji czy dzieci z adopcji zagranicznych. Dorastając za granicą, ale we wzajemnym kontakcie ze sobą i mikrospołecznością rodzin w podobnej sytuacji, dzieci te tworzą własne, unikalne „trzecie” kultury. Analogia nie jest pełna, gdyż Trzecia Kultura lokalizowana jest między kulturą, z której rodziny te się wywodzą, a kulturą goszczącą (przyjmującą), w związku z czym pojawia się tam podzielane przez TCK poczucie wykorzenia i żalu z powodu przymusowej relokacji, którego raczej nie ma u KODA. Jednak ważny jest fakt tworzenia się pewnego specyficznego profilu emocjonalnego, czy szerzej psychologicznego, który kształtują zarówno negatywne, jak i pozytywne doświadczenia (Pollock, Van Reken, 2009). Wśród tych pierwszych u KODA – zamiast poczucia żalu i wykorzenia – może pojawiać się poczucie stygmatyzacji, alienacji, obarczenia nadmierną odpowiedzialnością za sprawy dorosłych, ale z pewnością – podobnie jak TCK – mogą one zyskiwać większą zaradność, pewność siebie i umiejętności interakcji z różnymi kulturami. Założeniem autorów pojęcia TCK jest ujawnienie ukrytej różnorodności świata społecznego oraz rzucenie wyzwania tradycyjnemu pojęciu tożsamości i socjalizacji, ale również wskazanie potencjalnych wartości tego coraz bardziej powszechnego doświadczenia. Wszystko to można odnieść do KODA, zastępując frazę o „coraz bardziej powszechnym doświadczeniu” frazą o „coraz bardziej rozpoznawalnym/znanym doświadczeniu”. I warto to zapamiętać, bo choć nie wszyscy CODA czują potrzebę przynależności do innych CODA, pozostaje to kwestią ich wyboru – o ile taki mieli, tzn. o ile jako dzieci mieli dobre, nagradzające kontakty z innymi KODAkami i o ile otrzymywali wsparcie w zakresie podtrzymywania i rozwijania owych pozytywnych doświadczeń, które pojawiają się w profilu psychologicznym Dzieci Trzecich Kultur.

Przenikanie się kultur i języków stanowi wyzwanie wychowawcze dla głuchych rodziców słyszących dzieci, choć z nielicznych jeszcze badań wynika, że większość niesłyszących rodziców nie ma szczególnego problemu z zaakceptowaniem zdolności słyszenia dziecka. Jill Sell określa to jednak jako sytuację, w której są oni w pełni świadomi, że takie szczególne rodzicielstwo zmusza ich do zajmowania się rzeczami, w zakresie których nie czują się kompetentni: „są rodzicami dzieci, które doświadczają rzeczy, o których wiedzą niewiele lub czasami nic (...). Nieustannie muszą radzić sobie ze społeczeństwem, które przemawia do nich przez ich dzieci, zmuszając ich dzieci do wielokrotnego dorastania szybciej niż to konieczne” (Sell, za: Harvey, 2005).

Podobieństwo doświadczeń a zróżnicowanie indywidualnych sytuacji życiowych KODA/CODA

Tym, co motywuje potrzebę analiz specyficznej sytuacji CODA/KODA, jest podobieństwo ich doświadczeń kształtujących warunki rozwojowe. Wynikają one z tego, że dzieci te słyszą, potrzebują kąpiele w dźwiękach i dźwiękach mowy (tzw. kąpiel słowna) do swego rozwoju, a ich niesłyszący rodzice nie mogą ani im tego zapewnić, ani być przewodnikiem po świecie dźwięków (Gatellier, 2010). Kerri Clark (2003) uważa, że KODA żyją w niecodziennej sytuacji: nie mogą porozumiewać się ustnie ze swoimi rodzicami, a są konfrontowane z ocenami innych – społeczeństwa, które nic nie wie o głuchocie i głuchych.

Oprócz wspomnianej już sytuacji dwujęzyczności oraz przynależności do dwóch Światów – Głuchych i Słyszących, w opisie CODA/KODA wskazuje się przede wszystkim na szczególną rolę, jaką odgrywają słyszące i mówiące dzieci w swoich głuchych rodzinach. Chodzi tu o kształtującą się dość spontanicznie rolę tłumacza, która często skutkuje także odwróceniem ról opiekuna i podopiecznego. KODA obarczane są bowiem w ten sposób nie tylko odpowiedzialnością za poprawność tłumaczenia, lecz także za skuteczność załatwiania różnych spraw, często zbyt ważnych i poważnych, jak na ich poziom możliwości poznawczych i odporności emocjonalnej dziecka. To zjawisko, obecnie stosunkowo często zauważane, zostało dość dokładnie opisane w innych rozdziałach tej książki. Stąd dążenie nawet na poziomie stanowienia prawa do ochrony dziecka przed wykorzystaniem w takiej roli (Bodnar, 2016). Nawet ochrona prawna czy po prostu świadoma ochrona słyszącego dziecka przez jego głuchych rodziców przed takimi sytuacjami nie zmienia faktu, że CODA/KODA posiadają moc pośrednictwa między rodziną a słyszącymi. To poważne zobowiązanie, nawet ciężar, ale także źródło poczucia własnej wartości i znaczenia dla rodziny (Touchais, 2011).

Szczególnym wspólnym doświadczeniem jest dla KODA odkrywanie głuchoty własnych rodziców jako niepełnosprawności. Wzrastając w swojej rodzinie, nie od razu dostrzegają jej odmienność funkcjonalną: to, że rodzice nie dostrzegają pewnych bodźców dostępnych dla słyszących dzieci, wydaje się czymś normalnym, język migowy traktowany jest jako naturalny sposób komunikacji. Odkrycie, że w innych rodzinach komunikacja przebiega w inny sposób i że inność rodziców odbierana jest jako niepełnosprawność, stygmat, budzi dysonans poznawczy, poczucie naznaczenia. Dziecko niewspierane w budzących się wątpliwościach może mieć problemy z ich rozstrzygnięciem, reagować wstydem, wycofaniem z kontaktów z rówieśnikami. Może odczuwać żal do rodziców, poczucie wstydu, niskiej wartości. Czasem wstydzi się posługiwania się językiem migowym w miejscach publicznych albo w ogóle odrzuca taki sposób komunikacji. Dodatkowym problemem może być to, że jego rozterki emocjonalne najłatwiej byłoby wyrazić w języku

pierwszym, a więc migowym, czego nie rozumieją słyszący, a głusi rodzice nie zawsze są w stanie je wesprzeć. Po pierwsze sami nie doświadczyli takiej sytuacji, mogą więc mieć trudności z jej właściwym zrozumieniem. Po drugie mogą mieć niewystarczające kompetencje wychowawcze, co dodatkowo przy braku wsparcia zewnętrznego (np. świadomych problemów nauczycieli, asystentów rodziny czy innych specjalistów, ale przede wszystkim nieocenionych w tej sytuacji słyszących dziadków) prowadzi do bezradności lub błędów w wychowaniu.

Wspólnym elementem jest też poczucie przynależności do unikalnej społeczności CODA – może owej Trzeciej Kultury w ujęciu Pollocka i Van Reken (2009), może zewnętrznego, wspomagającego kręgu Kultury Głuchych (która także jest dość silnie zhierarchizowana wg kryterium „prawdziwej głuchoty” i natywnego zanurzenia w języku migowym – Podgórska-Jachnik, 2013), może po prostu wspólnoty doświadczenia i problemów, z potrzebą jej sformalizowania i zinstytucjonalizowania, np. w postaci organizacji pozarządowych, jak Stowarzyszenie CODA Polska, Słyszące Dzieci – Niesłyszący Rodzice (<http://www.codapolska.org>). Sam akronim CODA powstał w 1983 roku, wymyślony przez amerykańską studentkę Millie Brothers, która założyła istniejące do dziś stowarzyszenie CODA International (<https://www.coda-international.org>). Podobne – mniej lub bardziej liczne, powstają w wielu krajach, np. Wielkiej Brytanii, Francji, Australii, Holandii czy Hongkongu. Stowarzyszenia CODA z pewnością kierują się wspólnotą doświadczeń i potrzeb, jednak przede wszystkim można powtórzyć za CODA International: „celebrują wyjątkowe dziedzictwo i wielokulturową tożsamość dorosłych słyszących osób z niesłyszącymi rodzicami” (<https://www.coda-international.org/National/International>).

Oprócz doświadczeń wspólnych jest jednak obszar wielkiego zróżnicowania, gdyż rodziny niesłyszących różnią się od siebie w stopniu nie mniejszym niż słyszących. Co więcej, kryteriów zróżnicowania jest tak wiele, że nawet trudno je wymienić. W kontekście tworzenia przez rodziców środowiska językowego i wychowawczego jednym z najważniejszych kryteriów będą jednak zasoby i preferencje komunikacyjne oraz stopień identyfikacji z językiem migowym, a także społecznością i Kulturą Głuchych (Gatellier, 2010). Czasem jest to związane ze stopniem ubytku słuchu, ale niekoniecznie, gdyż aspekty medyczne i społeczne głuchoty nie muszą się pokrywać. Generalnie o KODA/CODA mówi się w przypadku dwojga głuchych rodziców, co odzwierciedla międzynarodowe określenie z tytułu książki Paula Prestona „Mother Father Deaf” (1995; 1998). Jednak określenia KODA/CODA używa się też, gdy głuchy jest tylko jeden rodzic. Inna jest sytuacja CODA, gdy oboje rodzice wzrastali w głuchocie, inna, gdy któregoś z nich ogłuchło w okresie postlingwalnym. Inne są możliwości kompensacji i uczenia się języka w implantach ślimakowych, zwłaszcza przy wczesnej implantacji. Zniuansowanych aspektów głuchoty może być naprawdę wiele. W tym miejscu chciałabym jednak przedstawić ten najważniejszy z rozwojowego i edukacyjnego punktu widzenia: sposób komunikacji głuchych rodziców (Gatellier, 2010). Choć język

migowy jest ważnym wyróżnikiem Kultury Głuchych, nie oznacza to, że wszyscy niesłyszący znają i posługują się nim, i to samo dotyczy ich dzieci. Christiane Fournier (2004, s. 14-15) zwraca uwagę, że w zależności od posiadanych kompetencji językowych, ale i świadomych wyborów rodziców zdarzyć się mogą sytuacje, gdy:

- 1) oboje rodzice posługują się mową dźwiękową, nawet jeśli ich artykulacja bądź gramatyka nie jest doskonała; od siebie dodam, że czasem wynika to z nieznamomości języka migowego, a czasem ze świadomego wyboru motywowanego potrzebami słyszącego dziecka; czasem jest to nawet dramatyczna decyzja związana z „ochroną” dziecka przed językiem migowym – rodzice nie chcą, by dziecko migowało, choć oni lub jedno z nich wcześniej, przed narodzinami słyszącego dziecka, posługiwało się tym językiem (dop. DP-J na podstawie doświadczeń w pracy z głuchymi studentami i absolwentami);
- 2) tylko jedno z dwojga rodziców mówi, a drugie miga;
- 3) oboje rodzice mówią do dziecka werbalnie, a migają między sobą;
- 4) dwoje rodziców jedynie miga, ale dziecko może mieć częsty kontakt ze słyszącymi członkami rodziny, w szczególności dziadkami;
- 5) oboje rodzice migają, bez regularnego kontaktu ze słyszącymi dziadkami lub innymi słyszącymi.

Każda z tych sytuacji dostarcza innych wzorców języka/języków, a język dziecka kształtuje się na bazie takiego modelu, jakiego doświadcza. Każda z tych sytuacji stwarza także inne zagrożenie dla akwizycji językowej dziecka. Gdy dodamy do tego zróżnicowany poziom zaawansowania tych języków, w tym samego języka migowego, wielość dialektów czy nawet idiolektów stanowiących społeczne lub rodzinne hybrydy i odmiany języka migowego (Lane, 1996; Singleton, Tittle, 2000; Szczepankowski, 1999) – widzimy, że trudno stawiać znak równości między warunkami rozwoju różnych KODA. Widać również, w jak trudnej sytuacji są sami niesłyszący rodzice, chcący stworzyć dziecku jak najlepsze warunki rozwoju. Ich dylematy najlepiej wyraża Christophe Touchais (2011): „Co mamy z tym zrobić? Przystosować się, to znaczy mówić i uczyć dziecko naszego języka, w obawie, żeby później w szkole nie było ono opóźnione? Mówić i migać jednocześnie, aby wszyscy członkowie rodziny rozumieli i szanowali każdy z języków? A może po prostu zachować nasz nawyk wyrażania siebie w języku migowym?”. Każda z tych decyzji obarczona jest jednak pewnym ryzykiem – i wybór rodziców, i sam rozwój językowy dziecka rozwijającego się w takich warunkach wymaga wsparcia i pewnych działań kompensacyjnych. W pewnym stopniu mogą być tu pomocne przedszkole i szkoła, ale i one mogą być środowiskami, w których ujawniają się lub pogłębiają specjalne potrzeby KODA (Podgórska-Jachnik, w druku).

Jednocześnie raz jeszcze należy przestrzec przed pochopnymi uogólnieniami, ze względu na ograniczoną liczbę i zakres badań empirycznych. Paul Preston (1998), jako autor najpełniejszej monografii na ten temat, zbudowanej na 150 wywiadach z CODA, wskazuje na nieliczne badania dotyczące tej populacji,

skupiające się na rozwoju języka małych i dorastających KODA. Kilka opracowanych empirycznie profili psychologicznych dorosłych CODA Preston (1995) uważa za niereprezentatywne ze względu na dobór próby, którą stanowią pojedyncze studia przypadków osób poddawanych psychoterapii. I choć minęło ok. 20 lat, a zainteresowanie tą problematyką wzrosło zarówno na świecie, jak i w naszym kraju, to ciągle jeszcze podejmowane w tym zakresie badania można uznać za sporadyczne.

Ciekawe zestawienie studiów przypadków KODA i ich rozwoju językowego w wieku przedszkolnym – zarazem w okresie interlingwalnym – przedstawia Sophie Gatellier (2010). Autorka poddała szczegółowym badaniom czworo dzieci w wieku do 4.–6. r.ż. z rodzin głuchych, charakteryzujących się różnymi profilami komunikacyjnymi, z uwagi na udział w nich języka migowego i języka fonicznego. Ważny i pozytywny wniosek jest taki, że nie zaobserwowano zagrożeń dla wczesnych relacji i wczesnych form komunikacji rodziców z dzieckiem. Choć komunikacja w tych rodzinach opierała się najczęściej na gestach – podążanie za spojrzeniem, mimika, gesty emocjonalne okazywały się porównywalne. Wprawdzie odnotowano różnice w ukierunkowaniu spojrzenia dziecka – bardziej zorientowane w stronę rąk rodziców migających, a bardziej w kierunku twarzy rodziców mówiących – nie można jednak powiedzieć, że występowały jakieś trudności w komunikacji czy braki w interakcji z małym dzieckiem. Później już tak: trudności językowe wystąpiły u trojga KODAG, w tym u dwojga – poważne, zaklasyfikowane jako opóźnienia proste, dotyczące zarówno produkcji mowy, jak i jej odbioru oraz zrozumienia. Autorka zaobserwowała u tych dzieci wiele ciekawych zjawisk, np. przy ograniczonych zasobach leksykalnych – przewagę słownictwa czynnego nad biernym (zazwyczaj jest odwrotnie), co dowodzi problemów z rozpoznawaniem wyrazów wypowiedzianych przez głuchych rodziców. Łatwiej też było dzieciom zrozumieć dłuższą wypowiedź niż pojedyncze słowa, co może być dodatkowym efektem przetwarzania morfosyntaktycznego, wypełniającego luki w odbiorze pojedynczych wyrazów. Interesujące, że każde z trojga badanych dzieci z zaburzeniami miało jednak inne problemy z mówieniem. Oczywiście autorka nie wyklucza innych przyczyn trudności niż głuchota rodziców, jednak nie zostały one zidentyfikowane. Najlepiej funkcjonująca dziewczynka nie odbiegała w swych wynikach od norm wiekowych, przy czym było to dziecko, które najwcześniej zetknęło się z językiem fonicznym, rodzice (jako jedyni wśród badanych przypadków) zdecydowali się na wybór edukacji oralnej, w związku z czym od 2. r.ż. dziecko uczęszczało do żłobka, gdzie było poddawane regularnej kąpieli językowej. U drugiej dziewczynki, komunikującej się bimodalnie, pierwsze gesty komunikacyjne pojawiły się w wieku trzech lat – rok po pojawieniu się pierwszych słów, u dwojga pozostałych dzieci – znacznie wcześniej (Gatellier, 2010, s. 136–141).

Ze względu na jakościowy charakter badań Gatellier powstrzymuje się przed jakimikolwiek uogólnieniami. W badaniach została jednak podniesiona ważna kwestia: żadne z rodziców nie podjęło jakichkolwiek działań zaradczych i w ogóle nie wyobrażało sobie, że ich dziecko może mieć opóźnienie językowe, a tym

bardziej, że może to być dla niego trudność w przyszłości. Rodzice zakładali, że jeśli dzieci nie są głuche, to nie będzie żadnych problemów. Zaobserwowane trudności językowe u dzieci mogą się zmniejszyć wraz z wiekiem poprzez obecność w środowisku słuchowym, ale zasygnalizowane zjawisko odzwierciedla zarówno zróżnicowanie poziomu językowego w momencie startu edukacyjnego w przedszkolu lub w szkole, jak i stan świadomości rodziców co do obszaru kompetencji, których po prostu nie są w stanie ocenić (Gatellier, 2010, s. 139–141). Podobnie mogą nie uchwycić trudności w chwili podjęcia nauki czytania i pisania, co wyznacza placówkom edukacyjnym ważną rolę w zakresie jak najwcześniejszego zdiagnozowania potencjalnych problemów i podjęcia kroków wyrównawczych. Trudność może też stanowić sama komunikacja z rodzicami, nie tylko ze względu na to, że używają innego języka, ale po prostu mogą nie zdawać sobie sprawy z problemów słyszącego i mówiącego – w ich ocenie – dziecka.

KODA w przedszkolu i szkole

Specyficzna sytuacja edukacyjna KODA, o jakiej mowa w prezentowanym artykule, jest pochodną szczególnych warunków rozwoju, z których najczęściej nie zdają sobie sprawy nauczyciele i wychowawcy dziecka. W sytuacji KODA można dopatrzeć się specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych (Podgórska-Jachnik, w druku), choć nie wszyscy podchodzą do tego w taki sposób. Dając świadectwo własnego życia oraz obserwacji losów innych CODA, Fournier (2004) pisze: „Życie szkolne nie stwarza ani więcej, ani mniej problemów, niż wielu innym dzieciom w trudnej sytuacji z wielu innych powodów. Niektórzy [CODA – dop. DP-J] podejmą genialne studia, zrobią wspaniałe kariery, inni pójdą na prostsze kursy. Problem jest głównie natury psychologicznej z całym wpływem na ich życie”. W zdaniu tym autorka nie zaprzecza jednak, że dzieci te są w sytuacji trudnej, umniejsza jedynie jej znaczenie na tle innych specjalnych potrzeb, zwłaszcza w aspekcie kompetencji poznawczych. Także językowych, jako instrumentalnych dla edukacji dziecka, chociaż warto zwrócić uwagę, iż z perspektywy psycholingwistycznej o zaburzeniach językowych u dziecka dwujęzycznego, a co za tym idzie – o potrzebie interwencji, mówimy dopiero wtedy, gdy wykazuje ono znaczące opóźnienia w obu językach (Pichler, Lee, Martin, 2018). Nie musi tak być w przypadku KODA, choć pewne trudności językowe mogą się pojawiać. Opisany przez Fournier, jako problem natury psychologicznej, całożyciowy wpływ doświadczeń rozwojowych KODA, jest już jednak wystarczającym powodem dla gotowości wsparcia edukacyjnego i wychowawczego ze strony przedszkola i szkoły.

Przekroczenie progu przedszkola, separacja z rodzicami i adaptacja do nowych warunków, tak często wywołująca u dzieci stres, płacz, protest przeciw rozstaniu, dla KODA ma swój dodatkowy wymiar przeniesienia ze Świata Głuchych do Świata Słyszących. Tego często nie dostrzegają ani rodzice, ani nauczyciele – zresztą

wielu z nich nie wie jeszcze wtedy o głuchocie w rodzinie dziecka. Ponieważ dziecko słyszy i najczęściej idąc do przedszkola, „coś” już mówi, umieszczenie go wśród dzieci słyszających wydaje się zupełnie naturalne. A nie jest. Do tej pory będąc przede wszystkim wśród głuchych, przyjęło ich język, ich sposób komunikowania się. Paradoksem jest także to, że jeśli do tego dziecko ma głuche rodzeństwo, które trafia do przedszkola lub szkoły specjalnej, to mały KODAk odczuwa to jako dodatkową niesprawiedliwość, gdyż mentalnie czuje się w tym okresie dzieckiem głuchym. Zazwyczaj w takim wieku lepiej czuje się wśród osób porozumiewających się tak, jak jego rodzice. Jeśli migają do dziecka i język migowy jest dla niego językiem pierwszym, to naturalne jest, że lepiej czułoby się w przedszkolu lub szkole specjalnej dla dzieci głuchych. Taka interpretacja rzadko przychodzi do głowy słyszącym, jednak dla KODA pójście do przedszkola lub szkoły jest momentem pozbawienia go na co dzień dostępu do jego środowiska językowego, zabrania mu języka migowego, co dodatkowo pogłębia stres separacji. Problem też może nasilić się jeszcze, gdy dziecko ma głuche rodzeństwo w szkole specjalnej, jak np. w przypadku KODA – córki Christophera Touchais (2011): „Jako mała dziewczynka towarzyszyła bratu w szkole specjalnej, w której wówczas się kształcił. W wieku około 2 lat chciała podążyć za swoim bratem. Musieliśmy jej wytłumaczyć, że nie jest to możliwe, ponieważ placówka obsługuje tylko dzieci niesłyszące, a ona słyszy. Ta sytuacja była dla nas wyzwaniem. Po co rozdzielać brata i siostrę, kiedy oboje porozumiewają się tym samym językiem?”. Rodzice opisują zdarzenie, jakim było kilkudniowe uczestnictwo ich 5-letniej córki w zajęciach prowadzonych w szkole dwujęzycznej w ośrodku dla głuchych w Poitiers – zajęcia dla głuchych podopiecznych, udział dziewczynki za wyjątkową zgodą dyrektorki. Szkoła realizowała projekt z udziałem dwujęzycznej kadry pedagogicznej i stowarzyszenia *Deux langues pour une education – Centre Ouest* (Dwa języki dla edukacji). Rodzice wspominają entuzjazm dziewczynki: „Jest język migowy! Jak się cieszę!”. Doświadczenia te przeniesiono później w pewien sposób do klasy szkolnej dziewczynki. Uprzedzona o wszystkim nauczycielka pozwoliła dwóm zapisanym do klasy KODAczkom „uczyć” pozostałe dzieci języka migowego (Touchais, 2011). Dowartościowało to nie tylko dzieci, lecz także sam język migowy jako pełnoprawny i interesujący sposób komunikacji (dzieci słyszące chętnie uczą się migać, gdy tylko mają taką możliwość).

Oczywiście jeśli dziecko wcześniej uczęszcza do żłobka, można takie początkowe wsparcie przenieść na sytuację adaptacji do tamtej placówki, choć w przypadku mniejszych małych dzieci owo „przesadzanie” do innego środowiska językowego nie jest jeszcze tak zauważalne, a powierzenie roli „nauczyciela migów” – mało realne, choć dzieci mogą się ich uczyć od siebie w sposób naturalny w zabawie. Wystarczy jednak zadbać o wczesny naturalny balans między dwoma środowiskami językowymi. Żłobek lub przedszkole ze słyszącym i mówiącym personelem może pełnić funkcję kompensacyjną, podobnie jak opieka słyszących dziadków czy cioć, odpowiednio intensywny kontakt ze słyszącym rodzeństwem, dziećmi z dalszej rodziny czy sąsiedztwa. Ten ostatni wariant jest też bardzo cenny, a często

ograniczony przez izolujący charakter głuchoty jako stygmatu rodzinnego: nierozumiejący głuchoty sąsiedzi nie chcą np.: by ich dziecko bawiło się z dzieckiem głuchych i przebywało w ich domu. Kompensacyjną rolę w dostępie do języka fonicznego pełnią też wczesne formy terapii językowej – logopedycznej, systematyczny kontakt ze społecznością głuchych z udziałem dzieci KODA bądź dorosłych CODA, zorganizowane grupy zabawowe dzieci słyszących. Ocenia się, że już 5–10 godzin tygodniowo takich systematycznych kontaktów ze słyszącymi umożliwi KODA nabywanie fonicznych kompetencji językowych (Singleton, Tittle, 2000). Gdy jednak wcześniej ich brak – migające dziecko wśród dzieci mówiących w przedszkolu może odczuwać poczucie straty i wyobcowania (Touchais, 2011).

Jeśli chodzi o tak ważny z edukacyjnego punktu widzenia poziom kompetencji w języku ojczystym, wobec opisanej w poprzedniej części niejednorodności głuchych rodzin, i tutaj można się spodziewać dużego zróżnicowania, przy czym u niektórych KODA – tych, które uzyskały wczesny dostęp do polskiego języka fonicznego – problemy językowe mogą być zupełnie niezauważalne. Nie można jednak na tej podstawie uważać, że kompensacja u wszystkich KODA nastąpi samoistnie, bez dodatkowego wsparcia. Ze względu na specyfikę rozwoju językowego i okresy krytyczne dla tej sfery najważniejsza będzie jednak kompensacyjna rola przedszkola, a nawet żłobka czy szkoły. W szkole można niestety zaobserwować skutki braku wcześniejszych działań i wdrożyć metody uczenia się uwzględniające niski poziom znajomości języka. Zakres możliwości wyrównywania zaniedbań edukacyjnych będzie już jednak znacznie mniejszy. Dlatego kluczową kwestią jest monitorowanie rozwoju językowego małych KODA – przede wszystkim w okresie interlingwalnym, a więc do 5. r.ż. Co więcej, nie wystarczy obserwacja poprawności artykulacyjnej, gdyż rozwój językowy obejmuje także nabywanie sprawności systemowej, a więc zasad korzystania z języka, zarówno w aspekcie leksykalnym, jak i gramatycznym. Przy braku lub niedostatecznych wzorcach językowych, przy dodatkowej trudności dzieci dwujęzycznych z przenoszeniem elementów gramatyki jednego języka na drugi – może być to źródłem problemów w funkcjonowaniu w języku ojczystym. Zazwyczaj są to ograniczenia w zakresie słownictwa, ale także pojawiają się nieswoiste konstrukcje gramatyczne czy kalki z języka migowego, o tyle trudne do rozpoznania, że słyszący wychowawcy dziecka znający język migowy w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych prawie się nie zdarzają. Ciągłe niewielu jest logopedów znających PJM, choć elementy tego języka zaczęto już wprowadzać na studiach z zakresu surdologii (np. na Uniwersytecie Gdańskim).

Szczególnym momentem wymagającym czujności pedagogów są początki czytania i pisania. Jeśli tu pojawią się trudności, należy również zacząć od diagnozy logopedycznej, pogłębionej o diagnozę kompetencji językowych. Jeśli wcześniej nie skompensowano jakichś deficytów w tym zakresie, mogą się one ujawniać w kontakcie dziecka z mową pisaną. W przypadku nauki czytania należy także zwrócić uwagę na możliwy brak nawyków i wzorów czytelniczych (niektórzy głusi mimo

nauki szkolnej pozostają na poziomie funkcjonalnego analfabetyzmu, choć inni kończą studia wyższe, czytają, pracują sprawnie z tekstem na komputerze – znowu brak tutaj reguły), jak również po prostu ograniczoną możliwość wspierania dziecka przez głuchego rodzica w nauce czytania. Nauczyciel powinien zapobiegać tym problemom, by nie dopuścić do powstawania zaległości i spadku motywacji do nauki. Jeśli rozumie on problemy ucznia i ma do niego pozytywne nastawienie – z czasem zazwyczaj bywa coraz lepiej. Głusi rodzice powinni być informowani o postępach w nauce, jak również o perspektywie wyrównywania opóźnień: Touchais (2011) pisze o swojej córce: „Oczywiście nadal ma luki w języku wokalnym. Ale nauczycielka zapewnia nas, że dogoni. Jej pozytywne nastawienie jest niezbędne, zarówno dla nas, jak i dla naszej córki. Kilka badań wykazało, że negatywne uprzedzenia nauczycieli dotyczące pochodzenia etnicznego mają negatywny wpływ na postępy uczniów, których to dotyczy”. Ta świadomość, jak również sam fakt poszanowania prawa głuchych rodziców do uczestniczenia w życiu i edukacji ich dzieci stanowią fundament dobrej współpracy ze szkołą. Szacunek dla głuchych rodziców ze strony nauczycieli to również ważny czynnik dowartościowania samych KODA.

Często kontakty z głuchymi rodzicami uczniów szkoła „załatwia” pośrednio – przez cienie, dziadków, znajomych, choć to nie zastąpi kontaktu z rodzicami. Pośrednikiem i wsparciem w nauce szkolnej KODA często bywa ich starsze rodzeństwo – też KODA – a czasem w pomoc wychowawczą zaangażowana bywa cała rodzina, jak w przypadku cytowanym przez Martynę Mielczarek (2014, s. 66): „W przypadku najstarszej córki byli to dziadkowie ze strony mamy, w przypadku młodszej córki dziadkowie ze strony taty. Od czasu szkolnego wychowywaliśmy się już razem u dziadków ze strony mamy. W przypadku brata, który jest dużo młodszy, to my, siostry, pomagałyśmy rodzicom w jego wychowaniu, przejmując na siebie rolę kontaktu z wychowawcami i nauczycielami brata. Dużą rolę pomocową miało oczywiście rodzeństwo obojga rodziców”. Bywa, że w kontaktach ze szkołą tłumaczami między nauczycielami a rodzicami są same dzieci, których dotyczy spotkanie dorosłych. Wszystko to są ważne zasoby wspierające, jednak jedynie o charakterze doraźnym. Nauczyciel powinien próbować nawiązania bezpośredniego kontaktu z rodzicami, a także mieć świadomość, że wykorzystywanie zwłaszcza młodszych dzieci do tłumaczeń jest nieetyczne.

Problemy z nauką mogą występować u KODA, ale nie muszą. Jak już wspomniano, znacznie więcej problemów może dotyczyć adaptacji w grupie i socjalizacji, a mogą się one pojawiać już od samego początku edukacji. Dla niektórych dzieci przekroczenie progu przedszkola lub szkoły jest tak naprawdę pierwszym momentem konfrontacji z odmiennością rodziców i własnej rodziny. Paul Preston (1995, s. 1463) przytacza jako przykład takie świadectwo: „Pierwszego dnia do szkoły pojechała ze mną mama. Nie pamiętam, żebym tak naprawdę myślał wcześniej, że moi rodzice byli inni. Kiedy dotarłem na boisko szkolne, po prostu pamiętam, jak widziałem te wszystkie matki, które wykonywały te dziwne ruchy – swoimi ustami [naśladuje przesadne ruchy ust]. A kiedy moja mama zaczęła do

mnie migać, wszyscy się na nią gapili. A potem na mnie. Nie rozumiałem, co tam robię. Ci ludzie nie są tacy jak my. Ja tu nie pasuję!” Niestety czasem to niedopasowanie ma swoje odzwierciedlenie w zachowaniu dziecka, które jednak trzeba starać się zrozumieć. Touchais wspomina nadaktywność i nadruchliwość swojej córki na początku pobytu w przedszkolu, co wytłumaczyła uczeniem się przez nią pozyskiwania uwagi nauczycielki – w przypadku kontaktów z głuchymi rodzicami takim bodźcem jest ruch. Gdy nauczyła się innego sposobu komunikowania swoich potrzeb, problem minął.

Jednak nie zawsze jest to takie proste. Między dziećmi mogą pojawiać się konflikty, spowodowane z jednej strony odkrytym poczuciem inności, z drugiej – komentarzami, wyśmiewaniem się czy wyszydaniem ze strony innych dzieci. To częsty, choć także na szczęście zwykle przejściowy problem. Rodzeństwo CODA w wywiadzie prowadzonym przez Mielczarek (2014, s. 67–68) mówi: „Doświadczaliśmy ze strony rówieśników, ale także od ich rodziców wielu upokorzeń – poprzez wytykanie nas palcami, kiedy rozmawialiśmy z rodzicami; przezywanie nas od «głucholi», «nieodrozwoi» etc. Takie postępowanie wynikało z niskiej świadomości tych osób – teraz to wiemy. Myśmy bronili – i to w dosłownym tego słowa znaczeniu, dobrego imienia naszych rodziców i naszego”. Wiele KODA wskazuje na zaczepki i agresywne zachowania, sama także odpowiada agresją, której można zapobiec. „Było dużo problemów. I to nie wynikających z naszej strony – my byliśmy zawsze otwarci, dobrze się uczący. Były one ze strony rówieśników i nauczycieli, którzy nie mogli, albo i nie chcieli poznać środowiska osób niesłyszących” (Mielczarek, 2014, s. 72). Paradoxem jest to, że pozostałych uczniów do spotkania z głuchotą i KODA powinni przygotować choć trochę nauczyciele, którzy sami nie mieli na ten temat pojęcia. Bardzo użyteczna – bardziej nawet niż naukowe książki, po które nie każdy sięgnie – jest literatura dziecięca poświęcona problematyce niepełnosprawności. O KODA i głuchych rodzicach traktuje książeczka Marzeny Rydzewskiej „Moja Mama nie słyszy” z serii porozmawiamy o uczuciach Fundacji Otwórz Oczy. Książeczka może być użyteczna do przygotowania zajęć edukacyjnych dla dzieci w przedszkolu lub szkole. Jest dostępna w wersji pdf w Internecie (<http://pppstarogard.pl/wp-content/uploads/2018/06/Moja-mama-nies%C5%82yszy-porozmawiamy-o-uczuciach.-Marzena-Rydzewska.pdf>)². W przypadku starszych dzieci i młodzieży ciekawa może okazać się komedia obyczajowa „Rozumiemy się bez słów” w reżyserii Erica Lartigau (2014; film dostępny w Internecie w języku polskim). Bohaterką filmu jest 16-letnia KODA i są w nim pokazane także kwestie wyborów edukacyjnych i samorealizacji.

² W serii tej ukazały się też dwie podobne książki – „Moja Mama nie widzi” i „Moja Mama jeździ na wózku”. Ponieważ mogą także przydać się nauczycielom, podaję linki, skąd można je pobrać: <http://pppstarogard.pl/wp-content/uploads/2018/06/MOJA-MAMA-NIE-WIDZI-porozmawiamy-o-uczuciach.-Marzena-Rydzewska.pdf> oraz <http://pppstarogard.pl/wp-content/uploads/2018/06/Moja-mama-je%C5%BAdzi-na-w%C3%B3zku-porozmawiamy-o-uczuciach.-Magdalena-Karowska-Koperwas.pdf>.

Powróćmy jeszcze do kwestii napiętnowania KODA przez rówieśników i sytuacji konfliktowych wynikających z tego, że nie zawsze manifestacje cierpienia są u dzieci widoczne. Jedna z respondentek mówi: „Dzieci są okrutne. Nauczyłam się z tym żyć, ale to z całą pewnością zmieniało moją samoocenę” (Mielczarek, 2014, s. 70). Nawet jeśli dzieci się nie skarżą, mogą boleśnie przeżywać swoją sytuację. Wskazane wcześniej materiały mogą w takiej sytuacji pełnić również funkcję materiału biblioterapeutycznego.

Choć problemy edukacyjne często zmniejszają się z wiekiem KODA, nie oznacza to braku nowych problemów wychowawczych w okresie dojrzewania, o czym też powinien wiedzieć nauczyciel. Niektóre źródła wskazują na możliwość buntu KODA w tym okresie (Brasey, 2014), choć same zachowania buntownicze są bardziej czymś typowym dla wieku niż dla młodzieży z rodzin głuchych. To normalne, że młodzi ludzie szukają swojej tożsamości, a tu muszą rozwiązać jeszcze wiele szczególnych dylematów, jak choćby ten związany z przynależnością do świata Głuchych (wśród osób słyszących to CODA najczęściej decydują się na związek z osobą z uszkodzonym słuchem) i opieką nad swoimi rodzicami (wielu CODA podporządkowuje swoje dorosłe decyzje związane np. z pracą, miejscem zamieszkania, nawet wchodzeniem w związki możliwościom dalszej pomocy rodzinie pochodzenia). Więcej na ten temat można znaleźć w rozdziale dotyczącym CODA, jednak istotne jest, by nauczyciele i wychowawcy, wspierający wychowawczo swoich uczniów w okresie moratorium, zdawali sobie sprawę z przestrzeni zdobywania doświadczeń i podejmowania decyzji związanych z ich przyszłością.

Dorosłe życie „dociera” do KODA wcześniej, a można powiedzieć, że ich wychowanie ku niezależności w nim przybiera szczególną postać autonomii relacyjnej (Podgórska-Jachnik, 2018) z uwzględnieniem i wewnętrznego, i zewnętrznego negocjowania jej warunków. Ani bowiem całkowite podporządkowanie się potrzebom rodziców, ani całkowite oderwanie się od nich nie pozwala na harmonijny rozwój osobowości i autonomii osobowej w warunkach istniejących więzi i współzależności. Przy mądrym wsparciu mentorskim, w tym uzyskiwanym ze strony rozumiejących wychowawców oraz innych, dorosłych już CODA, kryzys ten – jak i inne kryzysy psychospołeczne (zob. Erikson, Erikson, 2011) – może jednak znaleźć pozytywne rozwiązanie, nie tylko umacniając szczególną tożsamość, lecz także prowadząc do satysfakcjonujących i społecznie wartościowych wyborów, często związanych z jakąś formą zaangażowania na rzecz innych. Nie musi to być jednakowy scenariusz życiowy, może np. dotyczyć wyboru zawodu pomocowego, ale także jakiejś formy wolontariatu czy niesformalizowanego wsparcia – każdy może to osiągnąć na swój sposób. Ukazują to coraz liczniejsze świadectwa CODA, jak np. w przywołanej już książce Prestona (1998) czy filmie dokumentalnym w reżyserii Stéphane Brasey (2014) pt. *Je suis CODA, j'ai grandi avec des parents sourds (sous-titré SME)*. W badaniach Mielczarek (2014, s. 65) rodzeństwo CODA także wskazuje na pozytywne aspekty doświadczeń z dzieciństwa: „Nauczyliśmy się akceptować niepełnosprawność. W sposób bardzo naturalny wrosła i wraść

w nas empatia. Przez to, że byliśmy bardzo często traktowani przez rówieśników jako gorsi – staraliśmy się pokazać otoczeniu, że tak nie jest. Czyniliśmy to przez dobrą i bardzo dobrą naukę, udzielanie się w sporcie, różnych kółkach zainteresowań, prace w organizacjach charytatywnych itp.”

Mimo opisanych w artykule problemów i barier KODA – nawet po początkowych trudnościach w nauce – najczęściej z czasem dobrze adaptują się do warunków szkolnych. Ich wymuszona sytuacją dojrzałość uczy ich odpowiedzialności, także za własne wyniki w nauce. „Nie miałam kłopotów z nauką. Marzyłam, żeby zostać aktorką i piosenkarką, dlatego starałam się spełnić swe marzenia. Wiedziałam, że ukończenie szkoły muzycznej pomoże mi w tym” – mówi w wywiadzie Olga Bończyk – aktorka i piosenkarka, chętnie publicznie potwierdzająca swoją tożsamość CODA i silne więzi ze światem głuchych (Mielczarek, 2014, s. 72). Z 11 osób badanych przez Mielczarek nie tylko Olga Bończyk, lecz także większość uczestników badania nie miała problemów z nauką lub miała je tylko na początku szkoły: „Najgorzej było na początku szkoły, gdy pojawiły się pierwsze czytanki, a rodzice, jak wiadomo, nie zawsze byli w stanie wszystko słyszeć. Wtedy z pomocą przychodziła babcia i to z nią zgłębiałam podstawy edukacji. Później było już łatwiej. Stałam się samodzielna i rodzice tylko sprawdzali, czy mam odrobioną pracę domową” (Mielczarek, 2014, s. 72). Tylko jedna osoba przyznaje: „Problemy w szkole miałam, głównie ze swojego powodu, a nie dlatego, że mam rodziców niesłyszących” (Mielczarek, 2014, s. 72). Często KODA są naprawdę dobrymi uczniami, co pozornie zdaje się podważać wszystkie poczynione zastrzeżenia, ale nie powinno zwieść nauczycieli. Na pytanie, czy bycie dzieckiem osoby niesłyszącej jest trudne, sami CODA odpowiadają: „Tak, jest. I choć wiele osób – nawet wśród tzw. autorytetów usiłuje twierdzić, że nie – JEST!” (Mielczarek, 2014, s. 67). I mimo tego dopowiadają: „[Nasze życie] na pewno jest trudniejsze, niż w rodzinie, gdzie wszyscy słyszą. Ale nie zamienilibyśmy naszego życia, gdyby była taka możliwość. Jesteśmy dumni, że jesteśmy CODA. Jesteśmy dumni, że mieliśmy – mamy – takich RODZICÓW” (Mielczarek, 2014, s. 71). Taka konstatacja dowodzi dojrzałości i zintegrowania wszystkich złych i dobrych doświadczeń. Choć brzmi to afirmatywnie, nie przychodzi to samo i do wszystkich CODA. Taki obraz samoświadomości może jednak wyznaczać nauczycielom i wychowawcom kierunek działań wspierających. Ukazuje również to, co dorośli CODA mogą przekazać młodszym KODA, zmagającym się z kryzysami dojrzewania w utrudnionych warunkach. Warto, by szkoła nawiązała z nimi kontakt, choć i organizacje CODA coraz częściej także same o to zabiegają. Z inicjatywy członków CODA Polska podjęto w naszym kraju zadanie upowszechniania tej problematyki, organizując m.in. w 2018 roku spotkanie informacyjno-konsultacyjne w Ośrodku Rozwoju Edukacji „KODA – słyszące dzieci głuchych rodziców. Inność nierozpoznana” (<https://www.ore.edu.pl/2018/04/spotkanie-informacyjno-konsultacyjne-koda-slyszace-dzieci-gluchych-rodzicow-innosc-nerozpoznana/>), przygotowano pakiet materiałów dostępnych na stronie Rzecznika Praw Obywatelskich w formie broszury informacyjnej dla

szkół (Czajkowska-Kisil, Klimczewska, 2016), dostępnej także w Polskim Języku Migowym (<https://www.rpo.gov.pl/pl/content/coda-innosc-nie-rozpoznana-slyszace-dzieci-nieslyszacy-rodzice>). Broszurę można pobrać z Internetu, więc nie przedstawiam bliżej jej zawartości. Natomiast na uwagę zasługuje fakt, że jest to pierwsza taka publikacja w Polsce przeznaczona do rozpowszechniania w placówkach oświatowych.

Z najciekawszych zagranicznych inicjatyw edukacyjnych organizacji CODA można wskazać stypendium naukowe CODA INTERNATIONAL: Millie Brother Scholarship for Hearing Children of Deaf Adults (<https://www.coda-international.org/scholarship>). Stypendium w wysokości od 1 do 3 tys. dolarów rocznie za każdy rok nauki (maks. 9 tys. dolarów) przeznaczone jest na kształcenie pomaturalne – studia dowolnego stopnia (także studia doktoranckie) w wybranej akredytowanej szkole wyższej na świecie. Co roku w trybie konkursowym przyznawanych jest kilka stypendiów, aplikować mogą CODA z całego świata. Głównym elementem konkursu jest krótki dwustronicowy esej w języku angielskim nt. *Opisz, jak twoje doświadczenie z niesłyszącymi rodzicami ukształtowało twoje życie i twoje cele?* Stypendium Millie Brother jest wyrazem solidarności środowiska CODA i wiary w ich możliwości rozwojowe, z pełną świadomością trudów pokonywanych przez nich barier. Pobudza aspiracje i pomaga je zrealizować, stanowi ważną zachętę do rozwoju naukowego. Eseje dotychczasowych laureatów dostępne są na stronie internetowej CODA INTERNATIONAL; mogą być ciekawym elementem motywującym uczniów KODA do budowania ich aspiracji edukacyjnych w pracy wychowawczej i w planowaniu przyszłości. Mam nadzieję, że kiedyś sięgną po to stypendium i polscy absolwenci. Zachęcając nauczycieli i wychowawców do zainteresowania ich uczniów i studentów takim motywatorem, chciałam zakończyć ten rozdział fragmentem eseju jednej z tegorocznych laureatek, Jany McIntosh (USA), gdyż dobrze odzwierciedla losy edukacyjne KODA. Potwierdza także występowanie u nich specjalnych potrzeb edukacyjnych, wymagających wsparcia. McIntosh (2019) pisze: „(...) Dar życia w dwu światach wiązał się z trudnymi wyzwaniami, które musiałam pokonać w bardzo młodym wieku. Przeważające użycie ASL w moim domu wpłynęło negatywnie na rozwój i postęp w moich umiejętnościach werbalnych i pisemnych. Zostałam umieszczona w Indywidualnym Planie Edukacyjnym (IEP) w szkole podstawowej w celu podjęcia terapii mowy i pisania oraz uzyskania wsparcia gramatycznego. Po kilku latach niestrudzonego poświęcenia i ciężkiej pracy z sukcesem ukończyłam terapię logopedyczną. Co więcej, ze względu na moje pozytywne i lepsze z roku na rok wyniki w nauce, związane z umiejętnościami pisania i gramatyki, administracja szkoły zdecydowała i oświadczyła, że przed rozpoczęciem nauki w szkole wyższej nie będę już korzystała z IEP. To doświadczenie, w połączeniu z tym, co widzę, jak moi rodzice radzą sobie z głuchotą, nauczyło mnie, aby nigdy nie rozpamiętywać negatywów i zawsze starać się najlepiej jak potrafię pokonywać wszelkie przeszkody, jakie rzuca mi życie”.

Podsumowanie i wnioski dla praktyki edukacyjnej

Dostrzeżenie KODA w systemie edukacji to istotne dopełnienie wiedzy o szczególnych warunkach rozwojowych i – co za tym idzie – o zróżnicowaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych. Wśród działań, jakie są możliwe do podjęcia w warunkach praktyki placówek edukacyjnych, jako szczególnie istotne można wskazać:

- budzenie świadomości problemu i upowszechnianie wiedzy o KODA wśród pedagogów, zwłaszcza nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej;
- troskę o dostęp – zwłaszcza we wczesnym dzieciństwie – do dobrych wzorców językowych (zarówno polskiego języka fonicznego, jak i polskiego języka migowego); dostęp do książek, lektur, także bajek i opowiadań w PJM – wszystkiego, co wspiera rozwój dwujęzyczności;
- w monitorowaniu rozwoju języka konieczność wnikliwej obserwacji komunikacji domowej, a w diagnozie logopedycznej – nie tylko zwrócenie uwagi na artykulację i zasoby słownikowe (profil fonologiczno-leksykalny), lecz także pogłębioną diagnozę różnych aspektów przyswajania gramatyki systemu języka ojczystego jako języka edukacji dziecka i sposobu korzystania z niego (np. ocena kompetencji morfosyntaktycznych, semiotycznych, gnozy auditywno-werbalnej czy ekspresji emocjonalnej); pożądana jest diagnoza prowadzona przez logopedę znającego język migowy, który poprzez ten właśnie język – pierwszy język dziecka – potrafi zmotywować je do komunikacji oraz ocenić jego zasoby, także te w języku migowym (są już pierwsze testy do oceny poziomu tych kompetencji, przeznaczone przede wszystkim do diagnozy dzieci głuchych – Tomaszewski, Niedźwiecka, Majewska, 2018; Kotowicz 2020 – jednak większy problem stanowi nie to, jakie dzieci będą nimi badane, ale kto będzie dokonywał oceny; oczywiście powinien to być jeśli nie natywny, to przynajmniej biegły użytkownik PJM);
- ochronę dzieciństwa – nieobarczanie odpowiedzialnością za głuchych rodziców, za sprawy dorosłych, za tłumaczenia, za ich efekt;
- wspieranie rozwoju społecznego KODA przez umożliwienie wartościowych kontaktów zarówno ze słyszącymi, jak i głuchymi rówieśnikami;
- wzmacnianie więzi z rodzicami oraz wspieranie w kryzysie poszukiwania własnej tożsamości, zwłaszcza w momencie uświadomienia sobie przez dziecko inności rodziny i doświadczenia stygmatyzacji oraz nie zawsze pozytywnych reakcji rówieśników; budowanie postawy otwartości na inność, także tę wynikającą z głuchoty, wśród rówieśników z przedszkola i szkoły;
- potrzebę pozytywnej waloryzacji doświadczeń kulturowych i językowych KODA (w tym PJM) w środowisku dziecka; uczenie rówieśników

- wybranych znaków migowych; wprowadzanie ich do zabaw, płaśów, piosenek; budzenie zainteresowania i dumy z języka migowego;
- rozwijanie mocnych stron KODA, zwłaszcza ich podwójnego potencjału językowego oraz specyficznych zdolności rozwijanych w powiązaniu z dwumodalną komunikacją;
 - monitorowanie rozwoju w specyficznej sytuacji dwujęzyczności i dwukulturowości oraz podejmowanie działań kompensacyjnych w przypadku stwierdzenia jego zagrożeń;
 - wsparcie w okresie dojrzewania; rozmowy wspierające, rozwijanie refleksyjności w obszarach związanych szczególnie z dokonywanymi wyborami życiowymi;
 - kompensacyjny dostęp do wytworów obu kultur – ogólnonarodowej i Kultury Głuchych; zapoznanie rówieśników dziecka z Kulturą Głuchych, osiągnięciami Głuchych i CODA, prezentowanie ciekawych postaci; zapraszanie do kontaktu z dorosłymi artystami, sportowcami, nauczycielami – Głuchymi lub CODA (np. za pośrednictwem Polskiego Związku Głuchych, CODA Polska lub uczelni kształcących takie osoby);
 - umożliwienie kontaktu z innymi KODA, z dorosłymi CODA jako mentorami, pozytywnymi wzorcami osobowymi, źródłem aspiracji życiowych;
 - dbałość o systematyczny kontakt z głuchymi rodzicami dziecka, wsparcie ich w rolach i decyzjach wychowawczych, włączanie w życie klasy i szkoły na zasadzie równości z innymi rodzicami; jeśli to konieczne – inicjatywa zapewnienia tłumacza języka migowego na zebraniach i spotkaniach (najlepiej zwrócić się do lokalnego oddziału Polskiego Związku Głuchych);
 - stwarzanie dziecku warunków do optymalnego rozwoju, przestrzeni do wyboru zajęć i zainteresowań wynikających z osobistych preferencji i uzdolnień – niepodporządkowywanie ich głuchocie rodziców; wspieranie asertywności ucznia;
 - gdy diagnoza problemów dziecka tego wymaga – wsparcie logopedyczne, pedagogiczne, socjoterapeutyczne, biblioterapeutyczne, psychoterapeutyczne itd. – stosownie do potrzeb;
 - potrzebę interpretacji wyników badań specjalistycznych (np. logopedycznych lub psychologicznych) przez pryzmat dwujęzyczności i dwukulturowości dziecka (np. interpretacja wyników testów inteligencji) (Podgórska-Jachnik, w druku).

Przy tym wszystkim konieczna jest z jednej strony wzmoczona czujność nauczyciela, z drugiej – niepatologizowanie sytuacji KODA. Przy wszystkich potencjalnych problemach, które tu opisano, raz jeszcze należy podkreślić, że nie jest to żadne zaburzenie czy patologia, jedynie szczególne warunki rozwoju, w których dziecko KODA – jak każde inne – doświadczać może przecież miłości, rodzicielskiej dumy, samo obdarza swoich rodziców miłością i przywiązaniem. Jako podsumowanie mogą służyć słowa z wywiadu z trojgiem rodzeństwa CODA: „Dzieciństwo każdego dziecka

powinno być takie samo – radosne i pełne miłości. I nasze też takie było – tylko inaczej” (Mielczarek, 2014, s. 64), a uzupełnia je dodatkowo komentarz innej kobiety, której dzieciństwo KODA „nie różni się niczym, jeśli ma się zapewnioną miłość i opiekę rodziców” (Mielczarek, 2014, s. 64). To podstawowy zasób w wychowaniu dziecka i dobrze, że CODA potrafią zaświadczyć, iż może to stanowić podstawowy fundament „rodzinnej normalności”. Przy tym i słyszący, i niesłyszący rodzice mogą stworzyć swym dzieciom rodziny „lepsze” lub „gorsze”. W tym drugim przypadku będzie już dostrzegalna specyfika interwencji, uwzględniająca kontekst głuchoty. Istotne, by nauczyciele przedszkoli i szkół potrafili zauważyć potrzebę pomocy, aby zrozumieli szczególność sytuacji rozwojowej i edukacyjnej oraz potrafili zdiagnozować potrzeby konkretnego dziecka/ucznia, a w razie potrzeby udzielić jemu i jego głuchym rodzicom adekwatnego, spersonalizowanego wsparcia.

Bibliografia

- Bartnikowska, U. (2010). *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Bodnar, A. (2016). *O sytuacji CODA – słyszących dzieci niesłyszących rodziców i prawach osób głuchych*. Wystąpienie Rzecznika Praw Obywatelskich podczas konferencji: CODA – Podwójny potencjał. Prawa osób głuchych a sytuacja CODA w Polsce, Warszawa, 15.10.2016. Pobrano z: <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/adam-bodnar-o-prawach-osob-gluchych-i-sytuacji-coda-slyszacych-dzieci-nieslyszacych-rodzicow> [dostęp: 23.06.2020].
- Brasey, S. (reż.). (2014). *Je suis CODA, j'ai grandi avec des parents sourds (sous-titré SME)*. Film dokumentalny. Pobrano z: <https://www.youtube.com/watch?v=mQrH6cKvHUs> [dostęp: 9.07.2020].
- Clark, K. (2003). *Children of Deaf Adults: CODA's. Communication & Parenting Issues In Families With Deaf Parents And Hearing Children*. Pobrane z: <https://www.lifeprint.com/asl101/pages-layout/coda.htm> [dostęp: 29.07.2020].
- Czajkowska-Kisil, M., Klimczewska, A. (2016). *CODA – inność nierozpoznana. Słyszące dzieci – niesłyszący rodzice. Pakiet informacyjny dla szkół i poradni*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Dunaj, M. (2015). *GLUCHY-ŚWIAT. Głuchota w perspektywie antropologii zaangażowanej*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Wydział Filozoficzno-Historyczny. Uniwersytet Łódzki, Łódź.
- Erikson, E.H., Erikson, J.M. (2011). *Dopełniony cykl życia*. Tłum. C. Matkowski. Gliwice: Wydawnictwo Sensus.
- Fournier, Ch. (2004). *Enfants entendants de parents sourds Témoignage. Connaissances Surdités*, 8, 14–17.
- Gatellier, S. (2010). *Naître enfant de parents sourds: quelle influence sur le développement de la communication et du langage ? Étude de cas*. Pobrano z: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01531926/document> [dostęp: 6.08.2020].

- Harvey, A. (2005). *Deaf Parents/Hearing Children*. A voice in discussion regarding Children of Deaf Adults (CODA). Pobrano z: <https://asluniversity.com/asl101/topics/coda1.htm> [dostęp: 6.08.2020].
- Hummel, K.M. (2013). *Linguistics in the World: Introducing Second Language Acquisition: Perspectives and Practices* (s. 41–50). Somerset, US: Wiley-Blackwell.
- Kotowicz, J. (2018). *Dwujęzyczność migowo-pisana dzieci głuchych. Komunikacja i procesy poznawcze*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Kotowicz, J. (2020). Kompetencje w polskim języku migowym i umiejętność rozumienia czytanego tekstu u uczniów G/głuchych. *Szkoła Specjalna*, 3, 165–174.
- Lane, H. (1996). *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*. Tłum. T. Gałkowski, J. Kobosko. Warszawa: WSiP.
- Lartigau, E. (reż.). (2014). *Rozumiemy się bez słów/La famille Bélier*. Film fabularny.
- McIntosh, J. (2019). *Silent gift*. Application essay for the Millie Brother Scholarship. Pobrano z: <https://drive.google.com/file/d/1VSEBEVWV-Ft8JkY6gx6V5-SXvgTPkgd/view> [dostęp: 6.08.2020].
- Mielczarek, M. (2014). *Funkcjonowanie CODA w rodzinie i w społeczeństwie*. Niepublikowana praca magisterska. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Łódź.
- Padden, C., Humphries, T. (2005). *Inside Deaf Culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Petitto, L.A., Katerelos, M., Levy, B.G., Gauna, K., Tétreault, K., Ferraro, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal of Child Language*, 28(2), 453–496.
- Pichler, D.Ch., Lee, J., Martin, D.L. (2018). Language Development in ASL–English Bimodal Bilinguals. W: D. Quinto-Pozos (red.), *Multilingual Aspects of Signed Language Communication and Disorder* (s. 233–258). Bristol–Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, Channel View Publications Ltd.
- Podgórska-Jachnik, D. (2013). *Głusi. Emancypacje*. Łódź: Wydawnictwo WSP.
- Podgórska-Jachnik, D. (2016). Specyfika wczesnego wspomaganie rozwoju i wczesnej interwencji logopedycznej w pracy z dziećmi z uszkodzonym słuchem. W: K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski (red.), *Wczesna interwencja logopedyczna* (s. 459–496). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Podgórska-Jachnik, D. (2018). (Nie)pełnosprawność a (nie)samodzielność w kontekście autonomii relacyjnej. *Niepełnosprawność. Interdyscyplinarne Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 32, 57–71.
- Podgórska-Jachnik, D. (2019). KODA – niewidoczne specjalne potrzeby uczniów w systemie edukacji. *Edukacja 4* (w druku).
- Pollock, D.C., Van Reken, R.E. (2009). *Third Culture Kids: Growing Up Among Worlds*. 2nd edition. London–Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Preston, P. (1995). Mother Father Deaf: The Heritage of Difference. *Social Science & Medicine*, 40(11), 1461–1467.
- Preston, P. (1998). *Mother Father Deaf: Living Between Sound and Silence*. Revised edition. Cambridge: Harvard University Press.

- Singleton, T., Tittle, M.D. (2000). Deaf Parents and their Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(3), 221–236.
- Szczepankowski, B. (1999). *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa: WSiP.
- Tomaszewski, P., Niedźwiecka, A., Majewska, M. (2018). Kompetencje dzieci głuchych w posługiwaniu się językiem migowym. *Edukacja*, 4(147), 136–148.
- Touchais, Ch. (2011). Enfant entendant de parent sourd, une communauté à part? *Dans Eman*, 3(83), 50–54. Pobrano z: <https://www.cairn.info/revue-empan-2011-3-page-50.htm> [dostęp: 6.08.2020].

Wykaz pozostałych stron internetowych:

<http://www.codapolska.org>.

<https://www.coda-international.org>.

<https://www.ore.edu.pl/2018/04/spotkanie-informacyjno-konsultacyjne-koda-slyszace-dzieci-gluchych-rodzicow-innosc-nierozpoznana/>.

<http://pppstarogard.pl/wp-content/uploads/2018/06/Moja-mama-je%C5%BAdzi-na-w%C3%B3zku-porozmawiamy-o-uczuciach.-Magdalena-Karowska-Koperwas.pdf>.

<http://pppstarogard.pl/wp-content/uploads/2018/06/Moja-mama-nies%C5%82yszy-porozmawiamy-o-uczuciach.-Marzena-Rydzewska.pdf>.

<http://pppstarogard.pl/wp-content/uploads/2018/06/MOJA-MAMA-NIE-WIDZI-porozmawiamy-o-uczuciach.-Marzena-Rydzewska.pdf>.

II

Doroŝte słyŝzące dzieci
Głuchych rodziców o sobie
i swoich rodzicach



Komunikowanie się społeczne CODA w biegu życia

Wznosisz do góry ręce, dotykasz twarzy i serca. Mówisz i migasz, przypominając sobie natychmiast właściwe gesty i dziwić się, że tego nie zapomniałeś. Ogarnia cię głęboki spokój i poczucie sensu wynikającego z powiązania w całości wszystkich etapów tej dziwnej biografii, domknięcia kręgu ciszy. Dziś wiesz, że niezależnie od tego, czy tę ciszę akceptowałeś, czy się przeciw niej buntowałeś, czy rozumiałeś ją, czy oskarżałeś, pozostawała zawsze w samej istocie twojego życia.

Agnieszka Górka

Wprowadzenie

Proces komunikacji międzyludzkiej decyduje o zasadniczym wymiarze społecznej egzystencji człowieka. Jest umiejętnością uwarunkowaną nie tylko społecznie, ale i biologicznie¹. Według Michaela Tomasello (2002) komunikację społeczną cechuje współintencjonalność, rozumiana jako swoista zdolność, przypisana człowiekowi do podzielenia i współkształtowania celów oraz intencji. Podkreślenie udziału człowieka w przebiegu komunikacji sprawia, że podstawowym wymiarem dla kształtowania się ludzkiej kultury jako przestrzeni dla społecznej komunikacji powinien być wymiar ludzki, wymiar człowieczeństwa. To szczególne znaczenie obecności człowieka jako istoty komunikującej się, czyli *homo communicativus*, pozwala na uznanie komunikacji społecznej za „wyjątkową, oryginalną i specyficzną zdolność człowieka, za jej charakterystykę istotową” (Borowicz-Sierocka, 2016, s. 189).

Ostatnie trzydzieści lat przyniosło wzrost zainteresowania problematyką komunikowania się społecznego dzieci słyszących niesłyszących rodziców

* Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

¹ Na podstawie przeglądu literatury przedmiotu Beata Borowicz-Sierocka (2016, s. 190) zdefiniowała komunikację społeczną jako „symbolicznie zapośredniczone i współintencjonalnie kształtowane współdziałanie w zakresie przekazu informacji, ekspresji doznań i emocji, regulowania zachowań oraz współkształtowania norm, wiedzy i instytucji społecznych”. Zaproponowana przez autorkę definicja jest wyrazem interdyscyplinarności w prezentowanej analizie i nadaje szczególne znaczenie komunikacji międzyludzkiej, rozumianej synonimicznie jako komunikacja „właściwa” i jako komunikowanie się społeczne.

w kręgach naukowych. Ta grupa dzieci ma status grupy mniejszościowej i określa się jako CODA (jest to skrótowiec od angielskiego *Children of Deaf Adults*, oznaczający: słyszący będący dziećmi osób Głuchych)². W stosunku do tej grupy pojawił się też termin *deaf by heritage*, czyli Głuchy z pochodzenia albo słyszący, ale głuchy kulturowo. Proces kształtowania się komunikacji „właściwej” CODA jest efektem długotrwałych doświadczeń związanych z socjalizacją pierwotną oraz interakcji z innymi osobami. O społecznym charakterze wzajemnego wpływu tych oddziaływań decydują nie tylko czynniki środowiskowe (od mikrosystemu po systemy rzędów pośrednich: mezosystem i egzosystem), lecz także czynniki podmiotowe (Harwas-Napierała, 2014). CODA jest to grupa dzieci, które pomimo tego, że słyszą, to jednak wychowują się w środowisku osób głuchych, innym „językowo i kulturowo” niż ich słyszący rówieśnicy. Przynależność do tych dwóch odrębnych środowisk, kontakty społeczne z osobami z uszkodzeniem słuchu oraz z osobami słyszącymi powodują kształtowanie się dwukulturowej tożsamości.

W wyniku badań realizowanych w minionym wieku autorzy stwierdzili, że brak słyszącego rodzica jako wzorca zachowań komunikacyjnych do rozwoju językowego może przyczynić się do opóźnionego rozwoju języka mówionego (Hoffmesiter, 1985; Preston, 1994). Dopiero na podstawie kolejnych badań autorzy wykazali, że CODA nie tylko osiągają rozwój mowy i języka fonicznego zgodny z normą, lecz także ujawniają wysoki poziom kompetencji społecznych (Lane, Hoffmesiter, Bahan, 1996; Singleton, Tittle, 2000). Wśród pożądanых życiowych cech osobowości u dzieci słyszących rodziców niesłyszących zdiagnozowano: zaradność życiową, zdolność do adaptacji, ciekawość poznawczą, a nawet „światowość”. Ze względu na wysoki poziom kompetencji społecznych CODA starają się w życiu zawodowym wybierać profesję opartą na swoich mocnych stronach osobowości (Lane, Hoffmesiter, Bahan, 1996). Inni autorzy twierdzą, że rozwój indywidualny w warunkach dwujęzyczności i dwukulturowości to unikalne, ale i pozytywne doświadczenie, które powoduje, że CODA nie stanowią grupy ryzyka wystąpienia zachowań aspołecznych czy zachowań ryzykownych (Charlson, 1991). Dzieci słyszące rodziców niesłyszących są bardzo tolerancyjne i wyrozumiałe wobec problemów innych ludzi, wzmacniają więzi rodzinne, nie mają problemów w zakresie osiągnięć edukacyjnych (Bartnikowska, 2008; 2010; Czajkowska-Kisil, Laskowska-Klimaczevska, 2014; Kamińska, 2007; Plutecka, 2010; 2014). Naturalność i swoistość takiej sytuacji zaakcentowała Danielle Bouvet (1996, s. 196), wyjaśniając, że bycie podmiotem dwukulturowym i dwujęzycznym w przypadku dziecka

² Według definicji *Słownika wyrazów obcych*: coda, wym. koda (z języka włoskiego dosłownie oznacza: koniec) jest to zakończenie kompozycji muzycznych, zwłaszcza poszczególnych części sonaty, symfonii, zawierające zwykle powtórzenie głównych tematów (Tokarski, 1980, s. 119). Millie Brother zaproponowała termin CODA ze względu na swoje wykształcenie muzyczne. Brother założyła organizację 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 głuchych.

słyszącego jest czymś naturalnym i nie powinno stwarzać problemów w przebiegu rozwoju jego mowy, pod warunkiem że zapewnimy mu odpowiednie warunki stymulowania aktywności językowej. Jednak znajomość i zamienne używanie w różnym stopniu dwóch języków sprawia, że dzieci te mają dylematy tożsamościowe, gdyż dorastają w dwóch „spolaryzowanych światach” (Preston, 1994). Rodzice niesłyszący oferują swoim dzieciom słyszącym wyjątkowe doświadczenie, gdyż są bardzo wcześnie i naturalnie wtajemniczane w Kulturę Głuchych, będąc osobami z zewnątrz. François Grosjean (1993), analizując problem bilingwizmu, dostrzegł liczne pozytywne jego aspekty. Dwujęzyczność CODA pozwala im na równoczesne porozumiewanie się z głuchymi rodzicami i innymi słyszącymi członkami rodziny, pomaga w rozwijaniu zdolności poznawczych w okresie wczesnego dzieciństwa, w zdobywaniu wiedzy o świecie, w pełniejszym komunikowaniu się z otaczającym światem, dzięki czemu są lepiej przygotowani się do funkcjonowania w obu społecznościach.

Należy podkreślić, że w myśl teorii transnarodowości podtrzymywanie kontaktów dwu kulturowych lub uwzględniających większą liczbę kultur, zarówno w formie relacji z osobami bliskimi, jak i w formie współpracy formalnej nie wywiera negatywnego wpływu na integrację człowieka w nowym środowisku społeczno-kulturowym (Raś, 2015). Dlatego funkcjonowanie dzieci CODA jest porównywane do sytuacji dzieci z rodzin imigrantów³. Ta grupa dzieci w środowisku rodzinnym używa swojego naturalnego języka jako funkcjonalnie pierwszego, a poza nim jest zobligowana do komunikowania językiem, którym porozumiewa się większość społeczeństwa⁴. Jednym z problemów komunikacji społecznej imigrantów jest etnocentryzm kulturowy, czyli skłonność oceniania otoczenia według norm oraz kryteriów właściwych kulturze rodzimej. Taka postawa generuje nieodpowiednie postrzeganie odmiennej rzeczywistości kulturowej. Jej przeciwieństwem jest zasada relatywizmu kulturowego, a więc poznawanie, a także rozumienie innych kultur zgodnie z właściwymi dla nich kategoriami oraz wartościami. Tego rodzaju strategia zakłada zawieszenie osądu innej kultury według norm kultury rodzimej. Jest swoistym dowodem na to, że zachodzi proces integracji społecznej, nie zaledwie asymilacji (Raś, 2015). Kolejną niezwykle ważną kwestią dla efektywności komunikacji społecznej jest bariera komunikacyjna, która z kolei wiąże się

³ Zetknięcie się przez dzieci imigrantów z odmiennością kulturową zmusza je do wyboru strategii akulturacyjnej, a dokładnie mogą to być: integracja (akceptacja wartości kulturowych różnych kultur), asymilacja (akceptacja nowej kultury, przy odrzuceniu wartości własnej kultury), separacja (niezależność od nowej kultury przy kultywowaniu własnej) lub marginalizacja (niezależność wobec różnych kultur). Wybrana strategia stanowi wypadkową dwóch czynników: decyzji imigranta i sposobu, w jaki reaguje na jego obecność otoczenie w nowym kręgu kulturowym. Za każdą z czterech wymienionych strategii akulturacji kryją się poglądy imigranta dotyczące kultury ojczystej i kultury kraju przyjmującego. Z przyjęcia każdej z tych strategii wynikają dla dzieci imigrantów określone konsekwencje psychologiczne i społeczne (Miluska, 2014).

⁴ Józef Porayski-Pomsta (2010) ze względu na złożoność zjawiska dwujęzyczności rozróżnił pojęcie języka funkcjonalnie pierwszego od języka funkcjonalnie drugiego.

z barierą kulturową. Trudności w porozumiewaniu się z przedstawicielami społeczeństwa przyjmującego nie wynikają bowiem jedynie ze słabej znajomości języka, ale także z różnic kulturowych dotyczących stylu komunikowania się oraz odmiennego znaczenia pozornie tożsamyh przekazów. Nadawcę i odbiorcę mogą dzielić nie tylko zasób wiadomości, symbole, światopogląd czy system wartości (Głódowski, 2001), lecz także wąski zakres wspólnych doświadczeń (Goban-Klas, 2005). Jakość i poziom procesu komunikacji społecznej determinują czynniki kulturowe. Ich rolę można analizować w szerszym (międzykulturowym) i węższym znaczeniu (uwzględniając różne sieci powiązań środowiskowych). Bo jak podkreśla Barbara Harwas-Napierała (2014, s. 58), jeśli „kultura jest komunikacją, to komunikacja jest kulturą”. W przestrzeni życiowej CODA funkcjonują jako słyszący, ale wychowują się, rozwijają się w środowisku osób głuchych, co dowodzi istnienia w szerokim zakresie wspólnych, pierwotnych doświadczeń. CODA w biegu życia podejmują próby identyfikacji z dwiema grupami społecznymi: słyszącymi i głuchymi. Z jednej strony mogą czuć się uwikłani w „sieci odmienności”, a z drugiej strony cieszyć się ze swojej wyjątkowości, bo poznają odmienne języki i kulturę (Preston, 1994). Te dwa różne kulturowo-językowe światy, świat słyszących i świat niesłyszących, determinują ich stosunek do świata, różne koncepcje radzenia sobie z problemami.

Istotne znaczenie dla rozwoju komunikacji społecznej ma rodzicielskie wsparcie niesłyszących rodziców, a ściślej ich przekonanie o potrzebie uczenia się języka migowego i języka fonicznego, a także zrozumienie prestiżu obydwu języków i kultur. Zgodnie z koncepcją Marca H. Bornesteina (1995) rodzice są biologicznie zdeterminowani do wspomaganiania nabywania kompetencji komunikacyjnej, usytuowanej w konkretnej kulturze i języku. Ich rola związana jest też z procesem socjalizacji, przekazywaniem wartości i mediacją podczas procesu komunikacji społecznej z innymi osobami, spoza mikrosystemu. Kolejnymi znaczącymi osobami są słyszący członkowie rodziny, dziadkowie, krewni. Zdaniem Michaela A. Harveya (1989) dziadkowie słyszący nie powinni ingerować w wychowanie wnuka i podejmować działań, które przyczynią się do przejścia władzy rodzicielskiej. Autor opisał sytuację, w której specjaliści wykazują tendencję do pomijania niesłyszących rodziców w procesie wspomaganiania rozwoju CODA i planowania poradnictwa we współpracy właśnie ze słyszącymi dziadkami⁵. Niesłyszący rodzice powinni być rzeczywistymi rodzicami, którzy decydują o zaspokojeniu potrzeb słyszącego dziecka i określają granice w ramach socjalizacji (Charlson, 1991). Mogą być przypadki, gdy natywnie głusi rodzice nie pochwalają nauki drugiego języka przez ich słyszące dziecko, i wtedy nie będą wspierać aktywnie w tym zakresie

⁵ Harvey (1989) kieruje swoje rady do specjalistów, którzy zajmują się poradnictwem lub „terapeutycznymi” relacjami z osobami niesłyszącymi bądź niedosłyszącymi w różnym wieku, a dokładnie mogą to być: doradcy ds. rehabilitacji zawodowej, niezależni trenerzy umiejętności życiowych, osoby prowadzące sprawy, pracownicy wczesnej interwencji, doradcy duszpasterscy, nauczyciele, opiekunowie, otolaryngolodzy, audiolodzy, logopedzi, a nawet doradcy zatrudnieni w akademikach.

jego rozwoju, ponieważ mogą uważać, że dwujęzyczność przyczynia się do utraty poczucia własnej tożsamości językowej i kulturowej (Hammer, Miccio, Rodriguez, 2004; Lanza, 1997; Pearson, 2007). Dodatkowym utrudnieniem może być fakt, że głusi rodzice porozumiewają się wyłącznie w języku migowym, wówczas ich słyszące dziecko musi samodzielnie zmierzyć się z nauką „drugiego języka”, którym będzie język foniczny. Taka sytuacja rodzinna wpływa korzystnie na funkcjonowanie dziecka słyszącego w biegu życia, bo dwujęzyczność może być wzbogacającą i rozwijającą pozytywnie kognitywny rozwój dziecka (Lane, Hoffmesiter, Bahan, 1996). Innym przykładem są rodzice słabosłyszący, którzy w ciągu swojego życia starają się opanować język foniczny, tak by móc w swobodny sposób komunikować się ze środowiskiem osób słyszących, również ze swoim słyszącym dzieckiem. Warto przypomnieć badania Barbary Zurer Pearson (2007), która analizowała w środowiskach potencjalnie dwujęzycznych kilka kluczowych czynników wpływających na prawdopodobieństwo, że dziecko nawiązuje odpowiednie interakcje w dwóch językach. Są to: aktywność własna, status języka stosowanego w procesie komunikowania się, dostęp do umiejętności czytania i pisanie, używanie języka rodzinnego oraz wsparcie społeczne, w tym również środowiska przedszkolnego i szkolnego. Autorka sugeruje, że dwujęzyczność jest efektem nie tylko działań samego podmiotu, lecz także rezultatem starań ukierunkowanych na budowanie sieci współpracy różnych osób, instytucji (w węższym i szerszym znaczeniu).

CODA stanowią grupę społeczną wewnątrznie zróżnicowaną. Niektórzy CODA w życiu codziennym posługują się nie dwoma, lecz wieloma językami⁶. Członkowie systemu rodzinnego również mogą używać różnych kodów komunikacji społecznej, które pomagają im nawiązać kontakt z drugą osobą i utrzymać go na odpowiednim poziomie. Jednak kolejność przyswajania kodów komunikacji społecznej czy emocjonalny stosunek do nich nie zawsze decydują o tym, jaką rzeczywistą funkcję komunikacyjną pełnią one w określonej sytuacji komunikacyjno-językowej. Proces komunikacji w każdym systemie rodzinnym ma postać modelu cyrkularnego, co oznacza, że każda osoba wpływa na pozostałych (Harwas-Napierała, 2014). Aby komunikacja w rodzinie sprzyjała rozwojowi każdemu z jej członków, zdaniem Virginii Sapir (1983) powinny zostać spełnione określone reguły. Autorka na podstawie obserwacji opisała trzy następujące zasady:

- 1) członkowie rodziny powinni mieć możliwość wyrażania tego, co widzą, czują i myślą o sobie i innych w ich obecności;
- 2) każdy człowiek jest niepowtarzalny i należy się odnosić do niego z szacunkiem;
- 3) wszelkie różnice między członkami rodziny muszą być otwarcie uznawane i rozumiane jako cechy swoiste, sprzyjające ich realizacji.

⁶ Dwu- lub wielojęzyczność powinna być rozpatrywana przez pryzmat użycia języków w życiu codziennym (Błasiak-Tytuła, 2011, s. 60).

W kontekście prowadzonych rozważań warto przypomnieć trop literacki Agnieszki Górskiej. W powieści *Okrażanie ciszy* autorka nadała osobliwy wymiar jakże trudnemu procesowi poznawania świata za pomocą słów przez głównego bohatera, słyszącego chłopca niesłyszących rodziców, o imieniu literackim Kazurek. Słowa odgrywają ważną rolę w procesie komunikacji społecznej. Stają się integralną częścią wypowiedzi, porozumiewania się, pozwalają na określanie wszelkich pojęć. Czy słowa, które wypowiadał Kazurek, oddawały prawdę nadawanym znaczeniom? Czy były iluzją? Czy życie na pograniczu dwóch światów pozwalało mu na właściwe zrozumienie intencji nadawcy, semantycznego znaczenia słów? Autorka tak opisuje ten wyjątkowy dla Kazurka proces: „Radio kołło jego tęsknotę za językiem mówionym. Nowe nieznanne słowa, nieograniczone do nazw konkretnych przedmiotów czy sytuacji, zlatywały się teraz zewsząd. Niektóre zatrzymywały się na dłużej, powracały, pozwalały obejrzeć się z bliska, oswoić. Inne trzeba było złapać w locie, nie zawsze właściwie rozpoznając” (Górska, 2004, s. 88). W niektórych sytuacjach społecznych Kazurek nie potrafił wyrazić słowami tego, co rozumie, wie, czuje. Kazurek, okrążając ciszę, wypowiadał słowa na wiatr, słowa w potrzasku, słowa szybujące pod niebem. Wybierał słowa, które w jego zamierzeniu miały przynosić informację. Jednakże to, co odbierali adresaci, zależało nie tylko od jego intencji, lecz także od interpretacji odbiorców. Podsumowując, był to jego naturalny, ale jakże prawdziwy wymiar komunikacji społecznej.

Badania własne

W prezentowanych badaniach wykorzystano metodę indywidualnych przypadków. Zastosowano technikę wywiadu narracyjnego oraz pogłębiony wywiad indywidualny (IDI – ang. *Individual In-Depth Interview*). Za narzędzia posłużyły: dyspozycje do wywiadu organizujące przebieg i kierunek narracji oraz kwestionariusz IDI częściowo ustrukturyzowany. Osobami, które uczestniczyły w badaniach, były dwie kobiety, które określiły się mianem CODA. To dowodzi, że są świadome swojego życia pomiędzy dwiema kulturami: Kultury Głuchych i Kultury Słyszących. Celem realizowanych badań jakościowych było poznanie doświadczeń, osobistych przeżyć CODA związanych z komunikowaniem się społecznym w biegu życia, w następujących okresach rozwoju człowieka: wczesne, średnie i późne dzieciństwo, adolescencja, wczesna i średnia dorosłość⁷.

Omawiane badania zostały przeprowadzone w lutym 2020 roku. Autorka spotkała się z badanymi osobiście (*face to face*). Każde z tych spotkań trwało średnio około 1,5 godziny. Materiał empiryczny pozyskany podczas wywiadów

⁷ Periodyzacja rozwoju człowieka została przyjęta według autorów podręcznika pt. *Psychologia rozwoju człowieka*. Charakterystyka okresów życia człowieka, pod redakcją B. Harwas-Napierały i J. Trempały.

został utrwalony na nośniku wideo, za uprzednią pisemną zgodą CODA objętych badaniem.

Pierwsza CODA to pani Barbara, która ma 52 lata, jest singielką, nie ma rodzeństwa. Po ukończeniu studiów wyższych magisterskich z zakresu pedagogiki specjalnej w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie pracowała jako surdopedagog w szkolnictwie specjalnym. Po likwidacji placówki oświatowej znalazła zatrudnienie na stanowisku pedagoga w szkole ogólnodostępnej. W chwili obecnej mieszka wspólnie ze swoimi głuchymi rodzicami, którzy są na emeryturze. Drugą osobą, która zgodziła się na wywiad, była pani Karolina w wieku 48 lat. Jest mężatką, jej mąż jest osobą słyszącą. Mają jedno dziecko – słyszącą córkę. Pani Karolina uzyskała stopień magistra ekonomii na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie. Obecnie pracuje jako księgowia. Ma rodzeństwo, a dokładnie dwóch młodszych, słyszących braci. Ich rodzice są niesłyszący od urodzenia, nadal pracują, matka jest sprzątaczką, a ojciec portierem⁸.

Okres dzieciństwa

Analiza jakościowa wypowiedzi badanych dowodzi, że okres dzieciństwa był czasem kształtowania się wzorów komunikacji, przede wszystkim prezentowanej przez niesłyszących rodziców. Badane tak relacjonowały tę kwestię: „Niewiele pamiętam z dzieciństwa, ale to, że język migowy był ze mną od początku, to tak. To był mój pierwszy język i jak to mówią, naturalny sposób porozumiewania się z rodzicami. Tata w ogóle nie mówił, wstydził się swojego głosu. Mama mówiła wtedy, gdy była zmuszona sytuacją” (pani Barbara). „Moim pierwszym językiem był polski język foniczny. Pyta pani o początki rozwoju języka polskiego fonicznego. Przypuszczam, że były to najczęściej wypowiadane przez dziecko słowa, typu: mama, tata. Zresztą mama od początku kładła nacisk na mówienie i starała się ze mną komunikować w języku polskim podczas zabawy. Sama radziła sobie bardzo dobrze. Ojciec mówił stosunkowo rzadko, ale też potrafił poprawnie budować zdania. W końcu, jak się chwalił, był uczniem jednej z najlepszych szkół w Polsce, a miał na myśli Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Niesłyszących w Katowicach. Ojciec wolał porozumiewać się ze mną językiem migowym. Nie mieliśmy problemów ze zrozumieniem się, kiedy bawiliśmy się klockami, graliśmy w warcaby czy domino. Zdarzało się, że mama też migiała, najczęściej jak się zdenerwowała na mnie. Często też łączyła język mówiony z językiem migowym” (pani Karolina).

⁸ W związku z tym, że zobowiązano się wobec osób badanych, że nie zostaną ujawnione ich nazwiska i imiona, to chcąc zachować anonimowość, nie podałam ich miejsca zamieszkania i zmieniłam imiona badanych w prezentowanym artykule.

W tym okresie rozwojowym badane miały możliwość nawiązywania kontaktów z innymi członkami rodziny, były to głównie osoby słyszące: krewni, znajomi. „Źle wspominam moich dziadków. Zajmowali górne piętro domu, w którym ja mieszkalam z rodzicami. Z tego, co mama opowiadała, to nie pomagali w moim wychowaniu. Dziadek mówił do mojej mamy: To jest twoje dziecko, to sama sobie radź. Moim zdaniem wynikało to z tego, że nigdy nie pogodzili się z głuchotą ich syna, czyli mojego ojca. Nie pamiętam, żebym się z dziadkami bawiła, spędzała wolny czas. Nawet nie starali się ze mną rozmawiać. Bo o miganiu nie było mowy. Do dziadków przychodziła ciotka (siostra taty) ze swoją córką i teraz wiem, że swoją miłość przelali na nią. Kuzynka nie chciała się ze mną bawić, więc nie było rozmawiania. Ani babcia, ani dziadek nie uczyli mnie języka polskiego, chociaż byli słyszący i mieli wykształcenie zawodowe. Nie znosiłam wizyt u krewnych słyszących. Dla mnie wyjście oznaczało niekończącą się pracę jako tłumacz. Musiałam migać do rodziców. Ze słyszącymi ciotkami, wujkami porozumiewałam się w języku polskim. Dla moich rodziców było to ważne, aby wiedzieć, o czym krewni rozmawiają, a dla słyszących byłam egzotyczną papugą, która powtarzała, powtarzała” (pani Barbara). „Moje relacje z dziadkami słyszącymi (rodzicami mamy) wspominam bardzo dobrze. Babcia przychodziła do nas codziennie i pomagała mamie opiekować się mną i później rodzeństwem. Porozumiewała się ze mną w języku polskim. Była szczebiotką, dużo mówiła. Organizowała zabawy, czytała mi bajki, oglądała ze mną filmy animowane. Dziadek też bawił się ze mną i rozmawiał w języku polskim” (pani Karolina). Komunikacja interpersonalna w okresie dzieciństwa zaczęła również dokonywać się na tle szerszych kontaktów społecznych. „Mama opowiadała mi migając, że jak miałam dwa lata, to zachorowałam na szkarlatynę i skończyło się pobylem w szpitalu. Gdy pracownicy służby zdrowia starali się do mnie mówić, to odpowiadałam migając ciągle to samo: mama, tata, pa, da. Nie rozumieli, dlatego nie mówię, byli zakłopotani, zwłaszcza, że słyszę. Dopiero mama im wyjaśniła, co pokazuję”. „Kiedy miałam osiem lat, tatę zabrało pogotowie, bo źle się poczuł. To było traumatyczne przeżycie dla mnie. Musiałam znów tłumaczyć lekarzowi, co dolega tacie. Cała procedura przyjęcia i opieki w szpitalu spadła na mnie. Gdybym nie umiała mówić, to nie wiem, jaką pomoc otrzymałby tata, u którego zdiagnozowano wtedy wylew” (pani Barbara). Charakter komunikacji społecznej w tym okresie rozwojowym można rozpatrywać na tle treści aktywności niesłyszących rodziców z dzieckiem słyszącym. Wśród wspomnianych przez CODA aktywności dominowały: wykonywanie ważnych zadań oraz wspólna zabawa.

Okres adolescencji

W kolejnym okresie rozwojowym, adolescencji (od około 10./12. r.ż. do około 20./23. r.ż.), nastąpiły zmiany w zakresie jakości komunikacji niesłyszących rodziców i ich słyszących dzieci. Z analizy narracji badanych wynika, że było to związane

z przekształcaniem się relacji między niesłyszącymi rodzicami a słyszącym dzieckiem i osiaganiem dojrzałości osobowej CODA. Obie kobiety podkreśliły również, że bliskie więzi między rodzicami i nimi stanowiły podstawowy czynnik chroniący je przed problemami wieku rozwojowego czy podejmowaniem zachowań ryzykownych albo zachowań aspołecznych. Rodzice niesłyszący motywowali słyszzące córki do wypowiadania się i podtrzymywania sytuacji dialogowej poprzez cierpliwe słuchanie ich wypowiedzi. Oto fragmenty ich wypowiedzi. „Rodzice wiedzieli, że lubię się uczyć, chętnie czytam. Kupowali mi książki przy okazji świąt, urodzin. Jak przeczytałam książkę, to prosili, żebym opowiedziała, o czym to było. Więc migałam i robiłam za pomocą rąk widowisko teatralne dotyczące treści powieści, a rodzice patrzyli z uwagą. Ojciec dopytywał się migami, a mama mieszała migi z językiem mówionym. Byli bardzo dociekliwi. O wielu przykrościach, które doświadczyłam w szkole, nie informowałam ich. Staralam się ich chronić, bo mogłoby ich zranić, że dzieci słyszzące wymyślały historie o moich rodzicach, których określali jako odmienicy, dziwaki. Zawsze zdawałam sobie sprawę, że rodzice mają trudności w porozumiewaniu się, ale nigdy nie uważałam ich z tego powodu za gorszych czy głępszych. Nie czułam się pozbawiona od nich wsparcia, bo zawsze mogłam na nich liczyć. Nie przychodziły mi do głowy głupoty, które były czymś oczywistym w liceum, typu palenie papierosów, picie czy ćpanie” (pani Barbara). „Kiedy zaczęłam chodzić do szkoły i stopniowo nauka była coraz trudniejsza, to doznawałam przykrych sytuacji, bo nie mogliśmy się z rodzicami zrozumieć. Ja mówiłam coraz więcej, stosowałam trudne słowa. Nie znałam języka migowego. Rodzice odczytywali słowa z moich ust. Uświadomiłam sobie, że tak naprawdę nie rozmawiałam z rodzicami. Dopiero jak zapisałam się na kurs Polskiego Języka Migowego, to zaczęliśmy lepiej się rozumieć” (pani Karolina). Jak wyglądała wzajemna komunikacja z osobami słyszzącymi? Pani Barbara tak odtworzyła miniony okres dorosłości: „Nie miałam problemów z porozumiewaniem się w języku polskim w szkole. Byłam najlepszą uczennicą w klasie, co roku dostawałam świadectwo z wyróżnieniem. Wszelkie formalności dotyczące przyjęcia do liceum, a potem ze studiami załatwiałam sama. Oczywiście jest to, że musiałam opiekować się rodzicami, a nie oni mną. Nie miałam dobrych relacji z rówieśnikami. Unikałam spotkań towarzyskich, nie zapraszałam koleżanek do domu, nie byłam też zapraszana”. Pani Karolina miała również swoje sukcesy edukacyjne, o czym opowiada następująco: „Uczyłam się bardzo dobrze, nie miałam problemów z nauką obcych języków, języka angielskiego, niemieckiego. Nawet obecnie pomagam mojej córce podczas odrabiania zadań. Jak jesteśmy na wakacjach za granicą, to ja załatwiam formalności w recepcji hotelu”. Rola i pozycja najstarszej wśród rodzeństwa wymusiły na pani Karolinie podejmowanie odpowiedzialności za młodsze rodzeństwo i za samą siebie, co tak wspomina: „Z problemami wieku dorastania radziłam sobie w tym okresie raczej sama. Czytałam w Internecie, oglądałam programy w telewizji. Moi bracia nie zrozumieliby mnie. Przejęłam rolę rodziców, zajmowałam się braćmi, opiekowałam się nimi, pomagałam im w lekcjach. Rodzice, pomimo że zostawili

mi wolną rękę w tych sprawach, to interesowali się osiągnięciami moimi, braci, tym, co się dzieje w szkole, na studiach. Pytali, o czym były lekcje, co mamy zadane do odrobienia, jak wyglądają zajęcia, szczególnie wykłady na studiach. Opowiadałam im o tym, co ciekawego dowiedziałam się od profesorów”. Z narracji pani Karoliny wynika, że jej kontakty z osobami spoza rodziny przebiegały stosownie, pomimo że miały charakter bardziej sformalizowany i były powściągliwe. „Miałam jedną bliską koleżankę, z którą rozmawiałam godzinami i obecnie utrzymujemy kontakty tak samo, jak na studiach. W sytuacjach, które tego wymagały, bez problemów porozumiewałam się w języku polskim. Często wyjeżdżałam na wycieczki, imprezy integracyjne z innymi CODA, w ramach akcji organizowanych przez Polski Związek Głuchych. CODA doskonale migali, ponieważ ich niesłyszący rodzice tak się z nimi porozumiewali. To były chwile rozterki, bo nie mogłam się z nimi porozumieć. To też utwierdziło mnie, aby nauczyć się języka migowego”.

Okres dorobkości

Wspominany przez badane okres dorobkości można podzielić na wczesną (od około 20./23. r.ż. do około 35./40. r.ż.) i średnią (od około 35./40. do około 55./60. r.ż.). Analizując narrację obu kobiet, można stwierdzić, że ten okres rozwoju cechuje się względną stabilizacją. Pani Karolina i pani Barbara realizują się w życiu rodzinnym i w pracy zawodowej. Doświadczenia z wcześniejszych okresów rozwojowych, a przede wszystkim fakt bycia słyszącym dzieckiem niesłyszących rodziców, wpłynęły na ich dorosłe życie. W dalszym ciągu czują się odpowiedzialne za swoich niesłyszących rodziców. CODA były i są nadal mediatorami, tłumaczami, wręcz rzecznikami chroniącymi życie prywatne swoich niesłyszących rodziców. W pełnieniu tych ról pomagają im nie tylko umiejętność posługiwania się językiem fonicznym, lecz także biegła znajomość Polskiego Języka Migowego w kontaktach środowiskowych. Pani Barbara podkreśliła, że rodzaj „powinności”, odpowiedzialności za niesłyszących rodziców wyznaczyły charakter wzajemnej komunikacji, co potwierdza kolejny fragment narracji: „Wchodzimy w życie, mając niewiele powinności. Tych powinności boimy się najbardziej, a tak naprawdę nie warto uciekać od nich. Moi rodzice nie chronili mnie, nie byli nadopiekuńczy, byli sobą. Oni troszczyli się o mnie. Jak przyglądałam się rodzicom słyszącym, to powiem dobitnie, że moi rodzice byli i są prawdziwi, tacy nieudawani. Przez całe życie porozumiewali się ze mną takim językiem, który dla nich był bliski, naturalny. Dopiero w życiu dorosłym przestałam się wstydić migania. W miejscach publicznych, w sklepie, nawet w kawiarni zaczęłam migać swobodnie, bez wstydu. Widziałam, jak ludzie przyglądali się nam. To problem tych przyglądających się, a nie mój”. Pani Karolina również dostrzegła partnerski charakter komunikacji między nią a niesłyszącymi rodzicami. Doświadczane różnice stały się dla niej bodźcem dla rozwojowych przekształceń procesu komunikacji społecznej. Ponadto uznała kulturowe

zróznicowanie osób głuchych, co ilustruje następująca wypowiedź. „Musiałam zrozumieć kulturę, mentalność osób głuchych. Po okresie buntu młodzieńczego, kiedy nauczyłam się migać, zbliżyłam się do rodziców. Ich dom jest moim bezpiecznym schronieniem. Wcześniej denerwowałam się, że nie rozumiemy się. Wydaje mi się, że w Polskim Języku Migowym mogę wyrazić więcej emocji, prawdy, niż mówiąc. Ze swoimi najbardziej osobistymi sprawami rodzice zwracają się do mnie, nie do moich braci słyszających. Jesteśmy sobie nawzajem potrzebni. Rodzice potrafią długimi godzinami analizować problem, czy dobrze go rozwiązaliśmy. Dyskutujemy na wszystkie tematy, nie tylko w domu, lecz także podczas zakupów, spaceru w parku. Tematy rozmów są bardzo osobiste. Uważam, że posiadanie w rodzinie osób głuchych pozwala nam zrozumieć, że ludzie, chociaż są różni, to mają problemy. Każdy z nas jest wyjątkowy i ukrywa tajemnice, historie, które mogą być ciekawe i zachęcać do pracy nad samym sobą”. Doświadczane przez panią Barbarę różnice kulturowe wpłynęły pozytywnie na jej przynależność do rodziny i identyfikowanie się jako członka tej wspólnoty, o czym świadczy kolejny fragment narracji: „Jestem katoliczką. To rodzice nauczyli mnie, że w niedzielę idziemy na mszę do kościoła. W każdą niedzielę chodziliśmy na mszę dla osób niesłyszących, miganą. Na pewno panią zaskoczę tym, co powiem, ale wolę iść na mszę z rodzicami, gdzie ksiądz miga, mówi kazanie w taki przystępny sposób. Po mszy jest rytuał, stoimy przed kościołem, migamy, plotkujemy, śmiejemy się. Czuję się lepiej wśród osób niesłyszących. Lepiej ich znam, rozumiem. Pomaga mi w ich zrozumieniu nie tyle umiejętność migania, ale uświadomienie sobie, czym jest kultura głuchych, kim są głusi”. Pani Karolina również podobnie postrzega problem przynależności do rodziny, przywołując refleksje: „Ciągłe żyłam pod presją dodatkowej odpowiedzialności, za rodziców, za braci. Teraz jest tak samo. Jestem w gotowości do rozmowy z każdym, kto chce im pomóc. Pojawiły się też nowe osoby, za które odpowiadam. Przebywanie z osobami niesłyszącymi pozwoliło mi zrozumieć, że ludzie są inni, nie gorsi, ale właśnie wyjątkowi, bo mają swoje problemy. Na koniec podkreślę, że z jednej strony jestem obeznana w problemach dwóch światów, a z drugiej strony odczuwam bagaż odpowiedzialności za siebie i najbliższych. Ważne, aby zrozumieć czyjś punkt widzenia, jego perspektywę”. Refleksje nad własnym życiem, obserwacje siebie w kontaktach z osobami niesłyszącymi i podczas spotkań z osobami słyszącymi pozwoliły CODA na poznanie i ocenę siebie. Ich komunikowanie się społeczne pozostaje w ścisłym związku z biografią, z funkcjonowaniem „tu i teraz”, z działaniem, które podejmują w poszczególnych okresach rozwojowych.

Wnioski

Analiza materiału empirycznego uzyskana na podstawie wywiadu narracyjnego pozwoliła na poznanie doświadczeń, osobistych przeżyć CODA związanych z komunikowaniem się społecznym, nie tylko z ich rodzicami niesłyszącymi, lecz

także z innymi ludźmi funkcjonującymi w określonym systemie społecznym. W zebranych narracjach ujawniły się przeżycia emocjonalne, które rzutowały na interpretację zdarzeń przez CODA. Komunikacja społeczna dzieci słyszących rodziców niesłyszących ma aspekt rozwojowy i dokonywała się pod wpływem zmian w rozwoju indywidualnym członków mikrosystemu. Zmiany, jakie zaszły w ich życiu, są odbiciem procesów rozwojowych w biegu życia. Systemowe spojrzenie na proces komunikowania się CODA pozwala na przyjęcie jeszcze jednej ważnej cechy tego przekazu, a jest nim aspekt pragmatyczny. Nie ma tu znaczenia, jakiego języka używają nadawca i odbiorca. Istotą rzeczy jest, że CODA rozumie, odbiera i nadaje komunikat w języku migowym i w polskim języku fonicznym. Partnerzy komunikacji: niesłyszący rodzice i słyszące dziecko pozostają wobec siebie w relacji symetrycznej, znają się nawzajem i do przekazywania określonych treści używają przyswojonych przez nich środków. Wspólne doświadczenia, intymność relacji oraz emocje wpłynęły na charakter procesu porozumiewania się. Proces komunikacji społecznej stanowi jedno z istotnych uwarunkowań właściwego funkcjonowania rodziny. Wspólne zamieszkiwanie i bliskie więzi emocjonalne między członkami rodziny dodatkowo wpłynęły na kształtowanie się prawidłowej komunikacji między nimi. Warto podkreślić wysoki poziom świadomości i wiedzy CODA o potrzebie porozumiewania się z przedstawicielami różnych kultur i języków w sytuacjach codziennego funkcjonowania. W prezentowanych narracjach wybrzmiewa głębsza refleksja. CODA podsuwa myśl, że aby zrozumieć istotę procesu komunikacji międzyludzkiej, należy najpierw spojrzeć w głąb samego siebie, uświadomić sobie własne, rzeczywiste potrzeby. Odkrywanie siebie pozwoliło im na lepsze rozpoznawanie emocji, oczekiwań, a także wpłynęło na kształtowanie się motywacji do bycia bardziej otwartym i ufnym wobec członków rodziny. W konsekwencji wzmocniło się pragnienie egzystowania wspólnie z najbliższymi, czyli rodzicami niesłyszącymi. Z jednej strony CODA wiedzą, że znajomość polskiego języka fonicznego jest warunkiem skutecznej integracji oraz mobilności społecznej, a z drugiej strony umiejętność posługiwania się językiem migowym daje im możliwość poznania kultury, społeczności osób głuchych i wzmacnia więzi emocjonalne z rodzicami niesłyszącymi. W opiniach CODA komunikacja społeczna powinna przełamywać zarówno stereotypy, jak i podział na my–oni.

Komunikowanie się społeczne CODA dokonuje się na tle szerszych relacji, również między członkami spoza mikrosystemu. Analiza empiryczna wykazała, że przekaz komunikacyjny przychodzący spoza rodziny, od słyszących krewnych, również był jasny i rozumiany przez CODA. Charakter komunikacji społecznej był związany z jakością relacji interpersonalnych. Dlatego należy położyć większy nacisk na kształtowanie umiejętności usprawniających komunikację z całym systemem rodzinnym. Podstawą tego typu oddziaływań powinna być otwartość w wyrażaniu własnych myśli i emocji, prowadzenie dialogu, a także bliskie więzi emocjonalne między członkami rodziny. W tych rodzinach istotą pożądanego wsparcia jest wymiana (interakcja dwustronna). Proces dwustronnego wspierania

będzie efektywny wtedy, kiedy zaistnieje spójność i zrozumienie wzajemnych, rzeczywistych potrzeb: dziecka słyszącego i pozostałych słyszących członków rodziny. W kontekście zrealizowanych badań kluczowe znaczenie ma poleganie na wiedzy opartej na danych i badaniach empirycznych, a nie na stereotypach społecznych. Dlatego tak ważne jest zwrócenie uwagi na funkcjonowanie CODA w warunkach zróżnicowania kulturowego i stopniowe wypracowanie skutecznych strategii współistnienia odmiennych kultur.

System pomocy i opieki nad dzieckiem słyszącym rodziców niesłyszących powinien obejmować profilaktykę, diagnozę i w końcu terapię. Szczególna odpowiedzialność spoczywa na nauczycielach w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych. Duże znaczenie ma przyjęcie odpowiedniej strategii akulturacji, a dokładnie takiej, która zapewni CODA wchodzenie w odmienny krąg kulturowy. Nauczyciele powinni tak organizować proces dydaktyczny, aby przeciwdziałać ich izolacji w grupie rówieśników i tworzyć im odpowiednie warunki nie tylko do nauki języka polskiego, lecz także do optymalnego funkcjonowania psychofizycznego w nowym środowisku. Dysponują szerokim wachlarzem środków dydaktyczno-wychowawczych, które pobudzają do myślenia i działania. Mogą to być nie tylko dyskusje, opowiadania, ale też odwoływanie się do osobistych doświadczeń dorosłych osób CODA. Edukacja powinna stwarzać możliwość wspierania rozwoju CODA w warunkach wielokulturowości, aktywnego ich uczestnictwa w „spolaryzowanych światach” i przewyższania tendencji do zamykania się we własnym kręgu kulturowym.

Bibliografia

- Bańko, M. (red.). (2007). *Słownik języka polskiego*. T. 1. Warszawa: WN PWN.
- Bartnikowska, U. (2008). Słyszące dziecko rodziców głuchych - inność nieistniejąca czy niedostrzegana?. W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu - wyzwania praktyki* (s. 292-300). Łódź: Wydawnictwo SATORI.
- Bartnikowska, U. (2010). *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Błasiak-Tytuła, M. (2011). Kilka uwag na temat bilingwizmu. W: M. Michalik (red.), *Nowa logopedia*. T. 2. *Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy* (s. 57-70). Kraków: Collegium Columbinum.
- Bornstein, M.H. (1995). *Handbook of parenting: Children and parenting*. Mahwah-New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Borowicz-Sierocka, B. (2016). Etyka współodpowiedzialności czyli moralność wywieziona z międzyludzkiej komunikacji. *Rocznik Bezpieczeństwa Międzynarodowego*, 10, 186-196.
- Bouvet, D. (1996). *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*. Tłum. R. Gałkowski. Warszawa: WSiP.

- Charlson, E.S. (1991). Social cognition and self-concept of hearing adolescents with deaf parents: Implications for service providers. W: D. Watson, M. Taff-Watson (red.), *At the crossroads: A celebration of diversity. Proceedings of the Twelfth Biennial Conference of 151 the American Deafness and Rehabilitation Association* (s. 255–275). Little Rock, AR: American Deafness and Rehabilitation Association.
- Czajkowska-Kisil, M., Laskowska-Klimczewska, A. (2014). CODA – inność nierozpoznawalna. W: M. Sak (red.), *Edukacja głuchych* (s. 114–128). Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Głodowski, W. (2001). *Komunikowanie interpersonalne*. Warszawa: Hansa Communication.
- Goban-Klas, T. (2005). *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internet*. Warszawa: WN PWN.
- Górska, A. (2004). *Okrążanie ciszy*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski.
- Grosjean, F. (1993). La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds. *Nouvelles pratiques sociales*, 6(1), 69–82.
- Hammer, C.S., Miccio, A.W., Rodriguez, B. (2004). Bilingual language acquisition and the child socialization process. W: B. Goldstein (red.), *Bilingual development and disorders in Spanish-English speakers* (s. 21–52). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Harwas-Napierała, B. (2014). Specyfika komunikacji interpersonalnej w rodzinie ujmowanej jako system. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (s. 47–72). Warszawa: WN PWN.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.). (2014). *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, *Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: WN PWN
- Harvey, M.A. (1989). *Psychotherapy with deaf and hard-of-hearing persons: A systemic model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoffmeister, R. (1985). Families with deaf parents: A functional perspective. W: K. Thurman (red.), *Children of Handicapped Parents* (s. 111–130). New York: Academic Press.
- Kamińska, M. (2007). Moi rodzice nie słyszą, a ja... Słyszące dzieci głuchych rodziców. W: E. Pisula, D. Danielewicz (red.), *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością* (s. 33–45). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Kurcz, I. (2007). Jakie problemy psychologiczne może rodić dwujęzyczność? W: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (s. 9–39). Warszawa: GWP.
- Lane, H.L., Hoffmeister, R., Bahan, B.J. (1996). *A journey into the deaf-world*. San Diego: Dawn Sign Press.
- Lanza, E. (1997). *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford UK: Oxford University Press.
- Miluska, J. (2014). Kulturowa różnorodność rodziny. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (s. 369–383). Warszawa: WN PWN.
- Pearson, B.Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28, 399–410.
- Plutecka, K. (2009). Problemy funkcjonowania słyszącego dziecka rodziców głuchych. W: D. Baczała, J.J. Błęszyński, M. Zaorska (red.), *Osoba z niepełnosprawnością – opieka, terapia, wsparcie* (s. 229–237). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Plutecka, K. (2010). Drogi edukacyjne dzieci słyszących rodziców głuchych. W: T. Żółkowska, B. Ostapiuk, M. Wlazło (red.), *Wyzwania współczesnej pedagogiki specjalnej*

II. Doroste słyszące dzieci Głuchych rodziców o sobie i swoich rodzicach

– *praktyka edukacyjna i rewalidacyjna* (t. 6, s. 45–51). Szczecin: Wydawnictwo Print Group.

- Plutecka, K. (2014). Jakość relacji między słyszącym dzieckiem a głuchymi rodzicami. W: M. Cywińska (red.), *Problemy współczesnego dziecka: wybrane aspekty* (s. 87–97). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Porayski-Pomsta, J. (2010). Psycholingwistyczne aspekty uczenia się vs. nauczania języka drugiego. W: E. Bem-Wiśniewska (red.), *Zabawy pożyteczne prozą* (s. 326–336). Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Preston, P.M. (1994). *Mother father deaf: Living between sound and silence*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Raś, M. (2015). Podejście transnarodowe. W: R. Zięba, S. Bieliń, J. Zając (red.), *Teorie i podejście badawcze w nauce o stosunkach międzynarodowych* (s. 67–86). Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Sapir, V. (1983). *Conjoint Family Therapy*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- Singleton, J.L., Tittle, M.D. (2000). Deaf parents and their hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(3), 221–236.
- Tokarski, J. (red.). (1980). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: PWN.
- Tomasello, M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Tłum. J. Rączaszek. Warszawa: WN PWN.

Dorostłość słyszących dzieci głuchych rodziców

Nie da się tego obejść: historia rodziny to nasza historia.

Czy nam się to podoba, czy nie, nosimy ją w sobie.

Mark Wolynn

Wprowadzenie

Wpływ rodziców na rozwój dzieci oraz fakt, że każda rodzina stwarza unikalne warunki do rozwoju dziecka – są oczywiste. Czynniki wpływające na jakość życia młodego pokolenia są różnorodne. Mogą to być: struktura rodziny, jej zasoby materialne, sytuacja mieszkaniowa i bytowa, postawy rodzicielskie, style wychowania, umiejętność stworzenia więzi emocjonalnej rodziców z dzieckiem, osobowość rodziców, umiejętność komunikowania się z dzieckiem i zaspokajania jego potrzeb itd.

W przypadku CODA do tych wymienionych (i niekompletnie) czynników dochodzą jeszcze: odmienność stanu słuchu, specyfika funkcjonowania oparta na dopływie bodźców słuchowych lub ich braku/ograniczeniu, odmienność doświadczeń życiowych, przynależność (jeżeli będą to rodzice przynależący do społeczności Głuchych). Pewne badania wskazują na odmienność doświadczeń słyszących dzieci niesłyszących rodziców. Wybiórczo wskażę tu podejmowane już badania w tym obszarze. Dotyczą one: 1) sposobu porozumiewania się dzieci z rodzicami (Halbreich, 1979; Mayberry, 1976; Myers, Myers, Marcus, 1999; Preston, 1995; 1996; Schaiiff, 1979; Schiff-Myers, 1982; Schiff, Ventry, 1976); 2) relacji słyszących dzieci z niesłyszącymi rodzicami (Allsop, Kyle, 1997; Buchino, 1990; Jones, Strom, Daniels, 1989; Leigh, Brice, Meadow-Orlans, 2004; Myers, Myers, Marcus, 1999); 3) słyszącego dziecka w roli tłumacza języka migowego rodziców i pełniącego inne funkcje wspierające niesłyszących rodziców (Baran, 1976; Halbreich, 1979; Mal-lory, Schein, Zingle, 1992; Preston, 1995; 1996; Rienzi, 1990).

* Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

Artykuł ten jest próbą ponownego przyjrzenia się różnym aspektom bycia CODA, z uwzględnieniem perspektywy dorosłego już człowieka. Będzie to prezentacja subiektywnego postrzegania tego, co wydarzyło się w dzieciństwie i wywarło w ocenie badanych wpływ na ich dorosłe życie.

Metodologiczne podstawy przeprowadzonych badań

Celem prezentowanych badań było ukazanie subiektywnie odczuwanego wpływu dzieciństwa słyszących dzieci niesłyszących rodziców na ich dorosłość. Główny problem badawczy został sformułowany następująco: jak dorosłe osoby, które urodziły się w rodzinach osób z uszkodzonym słuchem, postrzegają swoje doświadczenia z dzieciństwa i ich wpływ na obecne funkcjonowanie?

Do znalezienia odpowiedzi na postawione pytanie badawcze zastosowano wtórną analizę danych jakościowych. Taki rodzaj badań umożliwia zgłębianie zagadnień, bazując na wcześniej zebranych materiałach badawczych (Long-Sutehall, Sque, Addington-Hall, 2010), przy jednoczesnym poszukiwaniu nowej perspektywy (Heaton, 1998). Postawione pytanie badawcze wymaga podejścia jakościowego, dlatego badanie przeprowadzono w paradygmacie interpretatywnym (Denzin, Lincoln, 2009). Takie podejście pozwala na spojrzenie w głąb badanego zjawiska i zostało zastosowane również w badaniu pierwotnym. Wykorzystano wówczas metodę biograficzną, natomiast metodą zbierania danych był wywiad (głównie narracyjny). Dane były gromadzone w latach 2008–2009 na terenie całej Polski (zob. Bartnikowska, 2010).

Po sformułowaniu celu oraz przedmiotu wtórnych badań wcześniej sporządzone transkrypcje wywiadów poddano wstępnej selekcji. Polegała ona na użyciu kodów mających za zadanie wskazanie fragmentów, których analiza mogła doprowadzić do uzyskania odpowiedzi na postawione pytanie badawcze, a tym samym pozwoliła zrealizować cel badań. Użyte kody to: dziś, dzisiaj, teraz, w tej chwili, obecnie, czyli hasła wskazujące na odnoszenie się badanych do teraźniejszości w kontekście wcześniejszych doświadczeń. Po dokonaniu wyboru znaczących fragmentów zostały one poddane analizie jakościowej, czyli kodowaniu i kategoryzacji (Flick, 2010; Gibbs, 2011).

Grupa badawcza

W badaniach wzięło udział 31 osób (20 kobiet i 11 mężczyzn). Ponad połowa miała wykształcenie wyższe (19 osób), 1/3 – średnie, tylko jedna osoba – zawodowe i jedna – podstawowe. Były to osoby w wieku od 21 do 82 lat. Niemal wszyscy,

charakteryzując swoje dzieciństwo, przedstawiali kontakty z głuchymi jako jeden z głównych jego elementów. Spora część badanych (17 osób) deklarowała utrzymywanie w życiu dorosłym codziennych relacji z niesłyszącymi (w niektórych przypadkach są one zawodowe, w innych wręcz przyjacielskie).

Wyniki analizy materiału badawczego

Wstępna analiza ukazała dwa główne obszary omawiane przez osoby badane: refleksje dotyczące przeszłości i refleksje dotyczące teraźniejszości.

A. Refleksje nad przeszłością dotyczyły głównie kategorii:

- I. ról rodzicielskich (w podziale na dwie subkategorie: 1) krytyczna ocena postępowania własnych rodziców, 2) inne osoby przejmujące role rodziców);
- II. „ja” badanych (w podziale na subkategorie: 1) doświadczenia, 2) zachowania, 3) cechy).

B. Refleksje nad teraźniejszością dotyczyły trzech kategorii:

- I. obecnych relacji z Głuchymi (w tym z rodzicami i innymi Głuchymi);
- II. aktywności badanych (z subkategoriami: 1) pełnienie funkcji tłumacza, 2) podejmowanie decyzji, 3) troska o KODA i 4) kontakty z CODA);
- III. rysu wewnętrznego (z subkategoriami: 1) ocena własnych cech charakteru, 2) postrzeganie niepełnosprawności).

Ad. A.

Refleksje nad przeszłością dotyczyły głównie zestawienia własnych doświadczeń, zachowań i cech z tym, jaką rolę ogrywali rodzice (oraz inni dorośli, którzy pełnili rodzicielskie obowiązki) i jak sprawdzali się w swoich rodzicielskich działaniach. Opis funkcji rodzicielskich pełnionych przez rodziców często był dosyć krytyczny. Przytoczone wypowiedzi są ilustracją tej kategorii:

Ja miałam **siostrę** i o wielu rzeczach wiedziała siostra, a oni nie wiedzieli. Ja nie ukrywam, że moje wychowanie w wielu momentach przejęła moja siostra. No i uważam, że to nie było dobre. Powinno być tak, że to rodzice powinni decydować o różnych sprawach, a u nas tego nie było. A takie rzeczy u nas robiła osoba, która była tylko o 4 lata ode mnie starsza. Bardzo źle to oceniam (Basia).

W podstawówce miałam taką **koleżankę**, siedziałyśmy w jednej ławce i teraz tak z perspektywy widzę, że **rodzice tej dziewczyny** tak mnie sobie jak gdyby przygarnęli. Oczywiście po szkole chodziłam do świetlicy czy coś i oni mnie brali do siebie (Bożena).

Babcia nam dużo pomagała, mojego taty mama, mojego taty brat też, jak miał czas, to też pomagał. A od mamy, to też (Gosia).

W wychowanie dzieci KODA angażują się różne osoby, które częściowo przejmują rolę rodziców. Są to zarówno osoby z rodziny, jak i spoza niej. Bywa, że są to też osoby niepełnoletnie, w szczególności starsze rodzeństwo. W świecie słyszących Głusi rodzice potrzebują mądrego wsparcia ze strony otoczenia. Czasem prowadzi to do odwrócenia ról w rodzinie, co opisuje jedna z respondentek: „Oni [rodzice – przyp. aut.] nie mogli nam w wielu sytuacjach pomóc, same musiałyśmy im więcej pomagać niż oni nam. Z tego, co widzę teraz, to raczej ja i siostra byłyśmy rzucone na głęboką wodę” (Barbara). Badani, z perspektywy lat i często też osobistych doświadczeń rodzicielskich, krytycznie oceniają postępowanie rodziców, a także innych osób zaangażowanych w ich wychowanie. Ten wątek przewijał się jeszcze w kategorii wspierania KODA, czyli małoletnich słyszących dzieci niesłyszących rodziców.

Pojawiające się w narracjach własne doświadczenia, zachowania i cechy, mimo że zostały rozdzielone, występowały w dużym powiązaniu. Z opisów osób badanych wynika, że pewne doświadczenia generowały zachowania, a w wyniku oddziaływań doświadczeń i zachowań kreowane były cechy charakteru, jako względnie trwałe właściwości danego narratora. Pewne doświadczenia pojawiały się w czasie zetknięcia się badanej osoby ze słyszącym światem dorosłych, inne – w kontakcie ze słyszącym światem rówieśników. Oto przykładowe narracje:

Świat dorosłych

Sama za to starałam się ich chronić, tak to teraz widzę. To znaczy nie informowałam ich o rzeczach, które mogłyby ich zranić (np. że ktoś powiedział coś przykrego na ich temat), donosiłam natomiast o sprawach, które celowo były przed nimi ukrywane. Takie decyzje – co powiedzieć, a co nie – musiałam podejmować codziennie (Agnieszka).

Teraz to już nie mam takich sytuacji, że idę gdzieś z rodzicami, coś tłumaczę, a ktoś krzyczy. Myślę, że wtedy mnie gorzej traktowano, bo byłam dzieckiem. Na przykład wiedzieli, że rodzice tego nie usłyszą i mówili: o zobacz, jaka głupia. I ja to musiałam wysłuchiwać. Źle się z tym czułam, ale tego nie mówiłam rodzicom, nie tłumaczyłam, co oni mówili. Rodzice wiedzieli, że ktoś się denerwuje, że pani czy pan nie może zrozumieć, ale myśleli, że to tylko to, że nie można się dogadać. A ja im nie powiedziałam, że oni powiedzieli to czy tamto. To było przykre, naprawdę. Teraz to już bym sobie nie pozwoliła. Ale teraz też ludzie już inaczej podchodzą do tego niż kiedyś, zmieniło się naprawdę (Gosia).

Zetknęłam się z tym, ale jako osoba dorosła, jak mi ludzie opowiadają teraz: jaka ty byłaś dzielna. Teraz mi ciocia mówi, na pogrzebie mojej mamy zresztą: ty w wieku 6 lat szłaś i kupowałaś bilet na pociąg swoim rodzicom, miałaś napisane na kartce i szłaś

i kupowałaś, a nie znałaś ani wartości pieniądza, ani nie umiałaś czytać i szłaś na dworzec i kupowałaś bilety. Byłaś takie dorosłe dziecko. Ale wtedy dla mnie to były rzeczy naturalne, że trzeba było to robić, że trzeba było iść z mamą do lekarza (Bożena).

Świat rówieśników

Mnie nie było stać na to, żeby powiedzieć [kolegom/koleżankom o głuchocie rodziców – przyp. aut.] i zawsze potem dochodziło do bardzo niezręcznej sytuacji. Bo w pewnym momencie wchodzi tata, dziwnie mówi, ja zaczynam gestykulować. A mnie nie było stać na to, żeby wyjaśnić i udawałam, że się nic nie stało. Te pierwsze spotkania, to zawsze był dla mnie ogromny stres. Teraz zastanawiam się z perspektywy dorosłego człowieka, jaka ja byłam głupia, że nie było mnie stać na to, żeby powiedzieć o tym. Zawsze mi się wydawało, że jakoś mi się uda, że może rodziców nie będzie i tak to się ciągnęło (Bożena).

Bo ja bardzo długo miałam jednego kolegę, przyjaciółki dopiero miałam na studiach, jako 21-letnia osoba. Miałam chyba trudności w utrzymywaniu kontaktu z koleżankami, one były z innej bajki jednak. Dopiero teraz mam przyjaciółki takie serdeczne (Joanna).

Opisywane doświadczenia odnoszą się do styku świata słyszących i Głuchych. Tę część można podsumować, zestawiając w tabeli 1 najczęściej pojawiające się w narracjach doświadczenia, zachowania, cechy.

TABELA 1. Doświadczenia, zachowania i wynikające z nich cechy wyłonione z narracji badanych osób

Doświadczenie	Zachowanie	Cechy
<ul style="list-style-type: none">• bycie ważną osobą w momencie, kiedy rodzice potrzebowali wsparcia osoby słyszącej;• zastępowanie rodziców;• słuchanie komentarzy słyszących.	<ul style="list-style-type: none">• podejmowanie decyzji;• załatwianie spraw w zastępstwie dorosłych/wyręczanie rodziców;• bycie tłumaczem.	<ul style="list-style-type: none">• odpowiedzialność;• dzielność;• samodzielność;• dojrzałość;• opiekuńczość.

Źródło: opracowanie własne.

Przytoczone elementy narracji niejednokrotnie uzupełniane były też o towarzyszące im uczucia, wśród których przeplatały się przyjemne i nieprzyjemne doznania. Z narracji (nie tylko tych przytoczonych, ale w ogóle przeanalizowanych) można wywnioskować, że dominowały: duma, wstyd, niechęć, poczucie bycia ważnym, poczucie bycia odmiennym. Wiele doświadczeń oraz wymuszonych przez te doświadczenia zachowań było związanych z podejmowaniem działań wykraczających poza działania standardowe dla danego wieku dziecka. Jedna

z respondentek opisała również możliwy skutek takiej sytuacji bycia przedwcześnie dojrzałym i decyzyjnym człowiekiem: „(...) ona musiała mnie puścić. Po prostu nie było innej możliwości, bo ja bym i tak zrobiła to, co chcę. Więc nie było takiej możliwości, żeby oni mogli powiedzieć: nie, bo i tak by było tak, jak ja chcę (...) Ale ja robiłam kompletnie to, co chciałam. Całe życie” (Bożena).

Ad. B.

Refleksje nad terażniejszością dotyczyły trzech głównych obszarów: 1) kontaktów z Głuchymi (w tym z rodzicami), 2) podejmowanych w różnych obszarach aktywności oraz 3) postrzegania siebie (własnych cech) i postrzegania innych, zwłaszcza osób z niepełnosprawnościami.

Relacje z Głuchymi opisywane są często w połączeniu z relacjami z rodzicami:

Spotykam u rodziców ich znajomych, a czasem wspólnie ich odwiedzamy. W tym środowisku czuję się osobą w pełni akceptowaną (...) W Instytucie Głuchoniemych, gdzie kiedyś pracowałam, mam niesłyszających znajomych i przyjaciół do dziś (Agnieszka).

Na pewno nie jestem osobą, która stara się odseparować od tego środowiska, że staram się uciec, której to środowisko się nie podoba, czy mam jakiś dyskomfort, że mam kontakt z nimi (Darek).

Teraz mama mieszka z nami w tygodniu i wyjeżdża na weekend, bo nam pomaga i to bardzo, żebym mogła wrócić do pracy. Ona wcześniej zajmowała się moim synem, bo ja studiowałam (Joanna).

Wczoraj byliśmy u rodziców, odwiedzamy się, no i na tej świetlicy spotykamy się. Tata jest tam jako bufetowy, kawę, herbatę głuchym sprzedaje, a ja tam pracuję jako sekretarz (Maciej).

Mam przyjaciół głuchych, kontakt jest utrudniony, bo mam ich porozrzucanych po Polsce i to jest kontakt SMS-owy. Czasami jeździmy gdzieś i spotykamy się (Majka).

U mnie to się tak w życiu potoczyło, że nawet do dziś, jak jestem u rodziców i ktoś do nich przyjdzie, siedzą sobie i piją kawę, to przyjdę, porozmawiam, zapytam co słyhać, siedzę chwilę i wychodzę. Jakoś tak wyszło, że spodobało mi się to środowisko, mam niesłyszających znajomych, z którymi się kontaktuję (Marcin).

Teraz nie mam takiego kontaktu z ludźmi głuchoniemymi od kilku lat i kilka lat już nie rozmawiałem z ludźmi głuchymi. I na dzień dzisiejszy jest mi trudniej się porozumieć, ale zwykle jak oni rozmawiają, to ja rozumiem wszystko (Marek).

Do dzisiaj mam takich ludzi [głuchych – przyp. aut.], o których mogę powiedzieć, że to są moi wujkowie, jak w rodzinie (Zygmunt).

Z przytoczonych narracji wynika, że relacje zarówno z rodzicami, jak i z innymi Głuchymi rozmieszczone są na kontinuum: od codziennego kontaktu do sporadycznych spotkań. Jednak zauważa się większe przesunięcie w kierunku intensywniejszego kontaktu. Spowodowane jest to najczęściej przez:

- nawiązanie silniejszych niż przeciętne więzi z Głuchymi znajomymi rodziców (relacja przypominająca więzy rodzinne);
- poczucie powinności bycia blisko rodziców i pomagania im, przez co CODA jest też bliżej innych Głuchych;
- towarzyszące CODA dobre samopoczucie w środowisku Głuchych;
- nawiązywanie osobistych kontaktów z Głuchymi, wykraczających poza znajomych i przyjaciół rodziców;
- podjęcie pracy w społeczności Głuchych (np. w charakterze tłumacza);
- angażowanie się w pomaganie ludziom Głuchym, mimo wykonywania innego zawodu.

Kolejna wyłoniona kategoria dotyczy aktywności badanych osób. Okazuje się, że w życiu dorosłym skupiają się one w trzech obszarach: 1) tłumaczenia, 2) świadomego podejmowania decyzji, 3) wspierania KODA i kontaktów z CODA.

Tłumaczenie

Ja muszę tłumaczyć babci i innym w rodzinie, co mama czy tata mówią (Gosia).

Nawet jak dziś szli do lekarza, to musiałam iść razem, żeby tłumaczyć” (Majka).

Akurat teraz ja mam dobre kontakty z tymi osobami jako tłumacz, można powiedzieć, że mają teraz duże zaufanie do mnie, bo znają mnie już od małego (Ela).

Jestem tłumaczem przysięgłym, sam tłumaczę, na co dzień pomagam niesłyszącym. To, że od dziecka pomagałem niesłyszącym przez mamy namowę, przez inspirację rodziców, to teraz wykonuję ten zawód (Maciej).

Teraz pracuję w zupełnie innej firmie, ale jak jakaś potrzeba, to idę i tłumaczę (Marcin).

Teraz w urzędzie pracuję ponad 3 lata, to robiłem kurs języka migowego dopiero teraz. Nie uczyłem się tego języka wcześniej specjalnie, a mimo to umiałem z nimi po prostu rozmawiać (Romek).

W narracjach odnoszących się do terażniejszości tłumaczenie i wspieranie osób z uszkodzonym słuchem jest jednym z głównych tematów. Zaangażowanie w rolę tłumacza podejmowane jest na różnych poziomach: od tłumaczenia na polu rodzinnym, poprzez incydentalne przejmowanie roli tłumacza języka migowego w sytuacjach wyjątkowych, aż po wykonywanie zawodu tłumacza (w tym również tłumacza przysięgłego). Narratorzy podkreślali, że jest to efekt

ich wcześniejszego zaangażowania. Zauważali też swoją biegłość i obycie przy spełnianiu tej funkcji. Ważne są tutaj nie tylko sprawność w posługiwaniu się językiem migowym i dobre techniczne wykonywanie zadania. W wypowiedziach pojawia się również aspekt zaufania ze strony środowiska osób Głuchych, a także docenianie możliwości wcześniejszego nabycia tego sposobu porozumiewania się w naturalnych warunkach życia rodzinnego. Dorosłe słyszące dzieci niesłyszących rodziców, które znają język migowy, w dorosłości postrzegają tę umiejętność jako atut.

Podjęmowanie decyzji

Ja czuję, że zawsze muszę być blisko rodziców, nie znaczy to, że muszę zawsze z nimi mieszkać, ale muszę być blisko, bo jakby mieli jakiś problem z czymś, w załatwieniu czegoś, jakiś lekarz... (Paulina).

Ja już nie mieszkam z rodzicami 15 lat. Wyprowadziłem się, ale bracia byli już dorośli i mieszkali z rodzicami. (...) Gdybym był sam, gdybym nie miał braci, to nie wyprowadziłbym się. Ale skoro nie jestem sam i są bracia i tam blisko mieszkają, nie z rodzicami, ale blisko – jeden 100 metrów, a drugi 200 metrów od rodziców, to jest inna sytuacja (Maciej).

Moi rodzice zaczęli odbierać mnie, że tutaj ja zaczynam wchodzić w rolę mojego brata, ich syna i po prostu im pasowało to. I uważali, że ja powinnam się teraz we wszystko angażować, bo J. nie ma. (...) Musiałam w pewnym momencie wycofać się (Kasia).

Przytoczone cytaty z wypowiedzi osób badanych pokazują, że jednym z obszarów podejmowania decyzji w dorosłym życiu jest bycie (lub nie) blisko rodziców. Są to jednocześnie decyzje dotyczące stopnia zaangażowania w życie rodziców oraz wspomaganie ich (narracje ujawniają różne powody i różne ostateczne kroki, uzależnione od konkretnej sytuacji życiowej). Wcześniejsze zaangażowanie wynikające ze wspólnego zamieszkiwania niepełnoletnich dzieci z rodzicami może być oczywiste. W życiu dorosłym CODA mierzą się nie tylko z przejęciem odpowiedzialności za swoje życie i uniezależnienie się od rodziców, co jest typowe dla wszystkich młodych ludzi wchodzących w dorosłość, lecz także rozważają dodatkowe aspekty związane z własnymi rodzicami. Decyzja o samodzielności jest więc znacznie bardziej skomplikowana i – jak widać z przytoczonych fragmentów narracji – nie jest ostatecznie jednoznaczna. Wśród CODA są takie osoby, które postanawiają być blisko swoich rodziców nawet w dorosłości w celu dalszego asystowania im, są tacy, którzy ze względu na inne sprzyjające okoliczności (np. obecność rodzeństwa) mogą podjąć decyzję o funkcjonowaniu niezależnym od rodziców, ale są i tacy, którzy świadomie podejmują decyzję o oddaleniu się od rodziców, wiedząc np., że dalsze wspieranie może być niszczące dla ich osobistego życia.

Wśród wypowiedzi były też takie, które wskazywały na inny rodzaj decyzyjności:

Na pewno te relacje między moją siostrą i mną spowodowały, że ja teraz pilnuję, żeby moje dzieci tak nie robiły. Nie wolno tego robić, żeby jedno drugiego, że tak powiem... pilnowało, miało obowiązek względem drugiego dziecka. Nigdy czegoś takiego nie było. Bo wiem, że to my rodzice mamy obowiązek wychowywać swoje dzieci, a nie one między sobą (Basia).

Niedawno na spotkaniu z kolegami, z koleżankami stwierdziliśmy, że rodzice to trochę nami manipulowali, że tak nam próbowali narzucić swoje wartości, które nie do końca były prawdziwe i słuszne. I (...) próbowali nas tak ograniczyć. I tak te relacje wyglądają, ja sobie teraz nie dam czegoś wymusić (Ewa).

Ten drugi motyw to podejmowanie decyzji o innym życiu niż prowadzili rodzice. Wskazują one na obudzenie własnej świadomości dotyczącej możliwości wpływania na życie, poczucie odmienności i odrębności od rodziców, akcentowanie osobistego potencjału do wybierania innych możliwości. Mimo nadal dużego związania ze światem Głuchych badani są w stanie krytycznie przyjrzeć się ich postępowaniu (w tym rolom rodzicielskim), ich systemowi wartości, sposobowi rozumienia świata oraz wybrać swoją drogę.

KODA/CODA

Natomiast tak jak ja widzę teraz tych niesłyszących rodziców, którzy nie zdają sobie sprawy z tego, że telewizja to nie wszystko, że książki są ważne. Wtedy jeszcze te środki masowego przekazu nie były takie agresywne. Oni jak gdyby mają mniejszą szansę na zauważenie, że z ich dzieckiem dzieje się coś niedobrego, oni tego nie zauważają, bo nie słyszą. Dziecko będzie chodziło gdzie chce, będzie robiło co chce. I dopóki coś się nie stanie, to oni nie mają świadomości, że dziecko coś złe robi, bo im nikt tego nie komunikuje. Bo kto? Nauczycielka się nie dogada, przedszkolanka się nie dogada, pośredniczy dziecko, a dziecko powie to, co będzie chciało. Tak jak ja robiłam (Bożena).

Teraz w stowarzyszeniu mówimy i staramy się o inicjatywę ustawodawczą, coś takiego wprowadzić do przepisów informację, że dziecko słyszące, które jest całkowicie zdrowe, nic mu nie dolega, to jest ono jak proteza, jak wózek dla niepełnosprawnego, jak laska dla ociemniałego i służy do pomocy. I oni powinni dostawać dodatkową opiekę, nie mówię finansową, ale to jest coś wyjątkowego... bo informacje przekazuje, to jest bardzo potrzebne (Stachurek).

W części wypowiedzi osób badanych pojawiają się odnoszone do teraźniejszości wątki empatycznego zrozumienia sytuacji KODA. Własne doświadczenia życiowe w połączeniu z dorosłą refleksją nad specyfiką osobistego rozwoju skłaniają zarówno do identyfikowania się z młodszymi dziećmi niesłyszących

rodziców, jak i do podejmowania konkretnych działań na ich rzecz, ochrony młodszych przed negatywnymi wpływami specyficznej sytuacji życiowej, wsparcia w rozwoju, docenienia podejmowanych przez nie aktywności na rzecz rodziców. Przytaczam jeszcze wypowiedź Małgorzaty, która widzi również wartość w utrzymywaniu kontaktu z innymi CODA:

Natomiast teraz robię to świadomie, mam grupę przyjaciół i niedawno zupełnie dotarło do mnie, że my potrzebujemy tych spotkań, tzn. w różnych trudnych sytuacjach my dzwoniemy do siebie, bo jesteśmy sobie jakby bardzo potrzebni. I to jest ten sam układ. My jesteśmy podobni do siebie i nie musimy sobie pewnych rzeczy od Adama i Ewy tłumaczyć. Ponieważ kiedy ktoś sygnalizuje jakiś problem, inny mówi: kochany, ja to znam. I jakby odkrywamy, że nie jesteśmy jacyś inni, że nasz problem nie jest jakiś psychiczny, tylko że jesteśmy w stanie sobie wytłumaczyć, z czego coś wynika (Małgorzata).

CODA/KODA mają pewne unikalne doświadczenia życiowe, które mogą być podstawą tworzenia odrębnej wspólnoty ludzi rozumiejących siebie nawzajem i żyjących na pograniczu świata słyszących i świata Głuchych.

Ostatnia wyłoniona kategoria w tej analizie to swego rodzaju rys wewnętrzny badanych, na który składają się identyfikowane przez nich własne cechy oraz poglądy dotyczące niepełnosprawnych (szczególnie osób z uszkodzonym słuchem).

Cechy

Od kilku lat sobie zdaję sprawę z tego, że to, że jestem osobą szalenie taką samodzielną, że ja sama (...) chodzę, szukam, czytam, nie potrzebuję, żeby ktoś mi pomógł. Nie czekam, że mi ktoś pomoże. Jest to dla mnie zrozumiałe, że ja sama coś robię, pytam się, szukam (Basia).

Teraz np. widzę, że ludzie oddają swoje pity do wypełnienia jakimś księgowym, a ja pamiętam, że sam to robiłem. Brałem instrukcję składania rozliczeń rocznych i starałem się jakoś to zrobić (...). Nie traktuję tego jako balastu, jak widzę jakieś ograniczenia, to po prostu staram się twórczo do tego podchodzić. I przez to być może do tej pory jestem osobą, która stara się wszystko sama zrobić. Co może też być wadą, bo widząc, że ktoś może coś zrobić, ja i tak staram się sam to zrobić, nie pytając o pomoc innych. Bo całe życie musiałem sam sobie dawać radę, więc teraz też staram się sam sobie dawać radę (Darek).

Samodzielność, niezależność, odpowiedzialność, czyli cechy, które w części dotyczącej przeszłości pojawiły się jako efekt doświadczeń i odpowiadających im zachowań, podkreślane są jako te, które zostały ukształtowane przez dzieciństwo spędzone z niesłyszącymi rodzicami. Jest to jeden z ważniejszych motywów pojawiających się w narracjach dorosłych słyszących dzieci niesłyszących rodziców. Z perspektywy czasu doświadczenia i wyzwania, które stawały przed badanymi,

są oceniane pozytywnie. Nie można tego oczywiście rozciągać na całą populację CODA, jednak w tych wypowiedziach, w których badani spontanicznie analizowali swoje atuty, te wcześniej wymienione wysuwały się na pierwszy plan.

Poglądy

Jeżeli mam rodziców niepełnosprawnych, to jestem w stanie zrozumieć inne osoby niepełnosprawne, to nie jest takie patrzenie z góry. Osobiście dotykam, mam ten problem i nie wywyższam się, bo wiem, że ktoś też może być chory, niepełnosprawny. Uczę się tolerancji (Ela).

Mam teraz dziecko niepełnosprawne (...) Nie przerażało mnie to (...) łatwiej by było mnie, niż rodzicom, którzy nigdy nie spotkali się z czymś takim, a tu nagle się okazuje, że ich dziecko nie słyszy (Ewa).

Ja się tego nauczyłam, obcując na złączeniu tych światów: słyszących i niesłyszących, ale te stereotypy dotyczą różnych takich reakcji ludzkich, które dotyczą ogólnie inności, a nie tylko głuchoty jako takiej, inności, której społeczeństwo się boi. I jest to bagaż doświadczeń, którego na pewno nigdy w życiu bym nie miała, gdybym miała słyszących rodziców (Małgorzata).

Tej podkategorii nie można ujednoczyć, ponieważ poglądy badanych są dosyć bogate i bardzo zróżnicowane, jednak są one wskazywane jako następstwo bycia CODA. Odmienne doświadczenia rodzinne dają możliwość szerszego oglądu rzeczywistości, wzbudzają refleksje, kształtują pogląd na świat – w tym przypadku szczególnie na świat społeczny i pojawiającą się w nim odmienność. Można postrzegać to jako piętno, a można zauważać zyski płynące z tej sytuacji. Badani, jako osoby dorosłe, są w stanie z dystansu ocenić zyski i straty wynikające z doświadczeń bycia CODA. Świetnym podsumowaniem wewnętrznych przemian związanych z postrzeganiem własnej sytuacji są słowa Pauliny:

Wtedy jak byłam mała, to było to dla mnie normalne. Później jak byłam starsza, to sobie uświadomiłam, coraz bardziej sobie uświadamiałam, że inne dzieci tego nie mają, że ja muszę [pomagać rodzicom – przyp. aut.], wtedy to mi się coraz bardziej przestawało podobać, ale teraz już nie żałuję, że tak było, bo teraz wiele rzeczy potrafię sama załatwić (...) więcej niż ludzie w moim wieku (Paulina).

Podsumowanie

Sue Gerhardt (2010, s. 30) napisała: „W pewnym sensie niemowlę musi zostać zaproszone do uczestnictwa w kulturze ludzkiej. Najpierw należy pokazać mu, że wzajemne relacje mogą być bardzo przyjemne (...). Jeśli relacje matki z dzieckiem

sprawiają jej przyjemność, wówczas, nawet jeśli istnieją pewne problemy, nie ma się czym martwić. Kiedy ich związek opiera się głównie na przyjemnych interakcjach, rodzic i dziecko nieświadomie kształtują korę przedczołową dziecka oraz rozwijają jego umiejętności samoregulacji i skomplikowanych relacji społecznych. Większość rodzin czerpie radość z posiadania dzieci. Jednak układ matka-dziecko jest bardzo delikatny i może z łatwością ulec wykołajeniu ze względu na brak środków wewnętrznych lub zewnętrznych. Na szczęście przy odpowiedniej pomocy, udzielonej w odpowiednim czasie, często udaje się przywrócić mu jego dawny bieg”. Patrząc z tej perspektywy, bycie wychowywanym przez rodziców niesłyszących może nie być obciążeniem dla małego słyszącego dziecka. Wczesna miłość rodzicielska jest kapitałem przekazywanym dziecku, tworzy zręby zaufania do świata i innych ludzi. Później sytuacja w rodzinach tworzonych przez rodziców G/głuchych i ich słyszące dzieci bardziej się komplikuje. Tekst ten obejmuje refleksje CODA na temat tego okresu, w którym dziecko świadomie odbiera świat, zapamiętuje, a potem analizuje i krytycznie ocenia. Pewne elementy można uznać za zagrożenia tej sytuacji, np. przekazywanie zbyt dużej odpowiedzialności dziecku, angażowanie w pomaganie i tłumaczenie zbyt obciążające niedojrzały układ nerwowy i przekraczające możliwości poznawcze dziecka, poczucie odmienności w dzieciństwie (szczególnie w wieku szkolnym).

Badane osoby wskazują jednak też na zyski płynące z bycia KODA w dzieciństwie. Do pozytywów, które pojawiły się w narracjach badanych, na pewno należą: znajomość świata G/głuchych czy nie(do)słyszących, umiejętności odmiennego porozumiewania się z otoczeniem (np. językiem migowym), ukształtowane poglądy dotyczące niepełnosprawności (lub nawet szerzej – odmienności), a także wrażliwość na sytuację innych słyszących dzieci niesłyszących rodziców (KODA). To ostatnie jest szansą na uchronienie kolejnych pokoleń K/CODAków i zminimalizowanie ewentualnych negatywnych konsekwencji ich sytuacji rodzinnej, tak aby większy wpływ na rozwój tych młodych ludzi miały opisane pozytywne elementy ich specyficznej sytuacji życiowej.

Bibliografia

- Allsop, L., Kyle, J. (1997). *Deaf parents and their hearing children*. Bristol: Deaf Studies Trust.
- Baran, J. (1976). Dziecko słyszące w rodzinie głuchych. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, 21, 43-57.
- Bartnikowska, U. (2010). *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Buchino, M. (1990). Hearing children of deaf parents: A counseling challenge. *Elementary School Guidance & Counseling*, 24, 207-212.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2009). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa: WN PWN.

- Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: WN PWN.
- Gerhardt, S. (2010). *Znaczenie miłości. Jak uczucia wpływają na rozwój mózgu*. Tłum. B. Radwan. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: WN PWN.
- Halbreich, U. (1979). Influence of deaf-mute parents on the character of their offspring. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 59, 129–138.
- Heaton, J. (1998). Secondary analysis of qualitative data. *Social Research Update*, (22), Pobrano z: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU22.html>, [dostęp: 8.07.2020].
- Jones, E., Strom, R., Daniels, S. (1989). Evaluating the success of deaf parents. *American Annals of the Deaf*, 134, 312–316.
- Leigh, I.W., Brice, P.J., Meadow-Orlans, K. (2004). Attachment in Deaf Mothers and Their Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(2), 176–188.
- Long-Sutehall, T., Sque, M., Addington-Hall, J. (2010). Secondary analysis of qualitative data: A valuable method for exploring sensitive issues with an elusive population? *Journal of Research in Nursing*, 16(4), 335–344.
- Mallory, B., Schein, J., Zingle, H. (1992). Improving the validity of the PSNI [Parental Strengths Inventory] in assessing the performance of deaf parents of hearing children. *American Annals of the Deaf*, 137(1), 14–21.
- Mayberry, R. (1976). An assessment of some oral and manual-language skills of hearing children of deaf parents. *American Annals of the Deaf*, 121, 507–512.
- Myers, S.S., Myers, R., Marcus, A.L. (1999). Hearing children of deaf parents: Issues and interventions within a bicultural context. W: I.W. Leigh (red.), *Psychotherapy with deaf clients from diverse groups* (s. 121–150). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Preston, P. (1995). *Mother Father Deaf: Living between Sound and Silence*. Cambridge–Massachusetts–London: Harvard University Press.
- Preston, P. (1996). Chameleon Voices: Interpreting for Deaf Parents. *Social Science & Medicine*, 4(12), 1681–1690.
- Rienzi, B. (1990). Influences and Adaptability in Families with Deaf Parents and Hearing Children. *American Annals of the Deaf*, 135, 402–408.
- Schiff, N.B. (1979). The influence of deviant maternal input on the development of language during the preschool years. *Journal of Speech and Hearing Research*, 22, 581–603.
- Schiff, N.B., Ventry, I.M. (1976). Communication Problems in Hearing Children of Deaf Parents. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 41, 348–358.
- Schiff-Myers, N.B. (1982). Sign and oral language development of preschool hearing children of deaf parents in comparison with their mothers' communication system. *American Annals of the Deaf*, 127, 322–329.
- Wolynn, M. (2017). *Nie zaczęło się od ciebie*. Tłum. M. Reimann. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.

Kobiety i mężczyźni: różnice w zakresie przyjmowanych ról w rodzinie przez słyszące dzieci wychowywane przez Głuchych rodziców

Jeżeli umiecie diagnozować radość dziecka i jej natężenie, musicie dostrzec, że najwyższa jest radość pokonanej trudności, osiągniętego celu, odkrytej tajemnicy. Radość tryumfu i szczęście samodzielności, opanowania.

Janusz Korczak

Wprowadzenie

Opisem funkcjonowania rodziny jako pewnej struktury od lat zajmują się specjaliści różnych nauk humanistycznych. Na dobre funkcjonowanie wszystkich członków rodziny składają się zarówno cechy, zachowania prezentowane przez rodziców, jak i dzieci. Znane są też badania potwierdzające odmienne funkcjonowanie dziewczynek i chłopców w rodzinach. Wspierają je badania nad innymi postawami matek i ojców wobec dzieci różnych płci¹.

Rodzina traktowana jako system jest strukturą, w skład której wchodzi zależne od siebie osoby, połączone emocjonalną więzią, wchodzące w interakcje służące zarówno poszczególnym członkom, jak i całej rodzinie (por. Braun-Gałkowska, 2003). Każdą rodzinę można opisać w kontekście dwóch wymiarów: struktury i zadań. Na strukturę rodziny składają się podsystemy, reguły sterujące

* Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

¹ Tekst został zrealizowany w ramach projektu badań BNS 57/20-P w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

interakcjami i sposobami komunikacji. Zadania związane są z obowiązkami wypełnianymi przez poszczególnych członków rodziny.

Jednym z podstawowych zadań rodziny jest socjalizacja. Polega na wzmacnianiu zachowań dziecka zgodnych z jego płcią biologiczną i dotyczy czterech obszarów jego funkcjonowania: przeważającego kontaktu z dorosłym, socjalizacji emocji, stosowanych stylów wychowania oraz wyrażania agresji (Dominiak-Kochanek, Gosk, 2014).

W procesie socjalizacji od lat badania dotyczą różnic pomiędzy innymi wzorami zachowań i oczekiwań wobec dzieci płci żeńskiej i męskiej. Pomimo braku jednoznacznych różnic zaobserwowano, że w zakresie socjalizacji emocji matki częściej opisują stany emocjonalne w kontakcie z córkami niż synami (Kuebli, Butler, Fivush, 1995). Odmienne są też przekazy dotyczące ekspresji poszczególnych emocji, rodzice oczekują zwiększonej kontroli emocjonalnej od synów w zakresie wyrażania takich emocji jak: smutek, strach, wstyd i zażenowanie, nie mają zaś takich oczekiwań wobec córek. Dodatkowo synom pozwalają na ekspresję złości częściej niż córkom (Brody, 2000; Shaffer, 2011). Dziewczynki nagradzane są za nawiązywanie bliskich relacji interpersonalnych, trafne odczytywanie komunikatów niewerbalnych, a chłopcy – za zachowania przywódcze i asertywne (Maccoby, 2000). Różne są też konsekwencje braku podporządkowania się. Rodzice częściej stosują kary cielesne wobec chłopców niż wobec dziewczynek (Dominiak-Kochanek, Frączek, Konopka, 2012; Osterman; Bjorkvist, Wahlbeck, 2014). Czy proces socjalizacji dziejący się w rodzinie ma wpływ na podejmowane przez dzieci role psychiczne? Czy rodzice, podejmując inne zachowania wobec synów i córek, predisponują ich do innych zachowań adaptacyjnych?

Kiedy w rodzinie pojawiają się istotne czynniki zakłócające jej dobre funkcjonowanie, dzieci jako ważni członkowie rodziny podejmują różne role, by utrzymać spójność rodziny. Najlepiej opisane zostały role, w jakie wchodzi dzieci w rodzinach, w których pojawiły się problemy, w tym: uzależnienia, choroby przewlekłe, choroby psychiczne, niepełnosprawność, ubóstwo. Dzieci w takich rodzinach otrzymują inny przekaz rodzicielski, niekiedy wchodzi w role typowe dla dorosłych. W kontekście ról podejmowanych przez dzieci w rodzinach, w których rodzice mają utrudnione wypełnienie zadań wychowawczych, nie można też nie wspomnieć o zjawisku parentyfikacji. To dzieci zaczynają podejmować niestandardowe zadania typowe dla osób dorosłych (Cierpiałkowska, Grzegorzewska, 2016; Schier, 2018). W literaturze spotkać można też określenie „dziecka rodzicielskiego”, takiego, które przejmuje pieczę nad własnymi rodzicami. Gdy tak się stanie, dziecko szybko identyfikuje się z rolą opiekuna, może przeżyć mniej doświadczeń typowych dla dzieciństwa i w konsekwencji odczuwać gniew wobec opiekunów (Jones, Wells, 2000).

Jak dotąd nie ma jednej powszechnie przyjętej definicji parentyfikacji, jednak wszyscy badacze opisujący to zjawisko piszą o: odwróceniu przyjmowanych ról w rodzinie, nieprawidłowych więziach międzypokoleniowych, a także

przejmowaniu przez nieletniego obowiązków osoby dorosłej (Hooper, 2011). Dziecko zmagające się z licznymi obciążeniami samo potrzebuje pomocy. Wsparcie otrzymują te dzieci, które potrafią o nie prosić. W gronie rówieśniczym mają odwagę mówić o swojej sytuacji rodzinnej. Wsparcie rówieśników pozwala zapomnieć o codzienności (Devine, 2000).

Badania wskazują na różne sposoby radzenia sobie chłopców i dziewczynek z chorobą jednego z rodziców. Dziewczynki lepiej radzą sobie psychicznie z chorobą rodzica. Matki i córki lepiej radzą sobie z chorobą mężczyzny niż ojcowie i synowie z chorobą kobiety (Armistead, Forehand, Klein, 1995; Miller, Vosburgh, Yahav, 2005). Być może wynika to z procesu socjalizacji, który ukierunkowuje dziewczynki na umiejętności empatii i opieki. Płeć dziecka różnicuje również poziom radzenia sobie z chorobą matki; to dziewczynki gorzej sobie radzą w takiej sytuacji. U chłopców nie ma znaczenia, czy chora jest matka czy ojciec (Kompas, Grant, 1995).

Trudna sytuacja rodzinna, choroby rodzica mogą też pozytywnie wpływać na niektóre kompetencje dzieci. Włączenie ich w pomoc pielęgnacyjno-higieniczną przyspiesza socjalizację (Kawczyńska-Butrym, 1987). Z innych badań wynika, że dzieci te charakteryzują się większą troską o drugiego człowieka i obowiązkowością (Diareme i in., 2009; Steck, 2000). Dodatkową korzyścią dla dzieci może być to, że stają się bardziej odpowiedzialne, poprzez trening zaś wykształcają adaptacyjne umiejętności radzenia sobie w sytuacjach stresowych (Bursnall i in., 2007).

Rodzice Głusi mogą być spostrzegani zarówno jako niepełnosprawni, chorzy, jak i przedstawiciele mniejszości kulturowo-językowej (Tomaszewski, Moroń, Sak, 2018). Bez wątpienia jako rodzice borykają się z szeregiem trudności wynikających z bariery komunikacyjnej, braku wsparcia, braku wzorów. Te trudności przekładają się na funkcjonowanie ich dzieci. Na podstawie wyników polskich badań jakościowych można nakreślić czynniki, które mogą niekorzystnie wpływać na rozwój dzieci słyszających wychowywanych przez rodziców Głuchych. W zakresie funkcjonowania rodziny to: parentyfikacja, szybkie wchodzenie w dojrzałe role przez KODA, m.in. tłumacza (Czajkowska-Kisil, Laskowska-Klimczewska, 2014; Korzon, 2007). Dziecko-tłumacz skoncentrowane jest na zaspokajaniu potrzeb Głuchych rodziców. Czynnikiem traumatyzującym jest selekcjonowanie przekazywanych im treści. Skutki presji, jaką KODA odczuwa w czasie tłumaczenia, są długotrwałe i silnie zakorzenione w psychice (Moroe, de Andrade, 2018). Funkcje opiekuńcze pełnione w dzieciństwie w stosunku do rodziców, a później również w dorosłości, predysponują KODA/CODA do częstszego odczuwania negatywnych emocji, tj. zmęczenia, nadmiernego obciążenia, frustracji oraz poczucia bycia wykorzystywanym (Jarecka, 2013; Możdyńska, 2017), lub uczuć ambiwalentnych z przewagą negatywnych (Plutecka, 2009). Specyficzną sytuację opisuje Bartnikowska (2010a), wskazując, że czynności wykonywane przez KODA są wyjątkowo uciążliwe, bo przekraczają ich możliwości, lub wręcz są niemożliwe do wykonania ze względu na wiek i trudności w ich zrozumieniu. Bezsilność dziecka wobec zbyt

trudnego wyzwania wywołuje poczucie winy, co wtórnie prowadzi do zaniedbywania siebie i lekceważenia własnych potrzeb przez KODA.

Brak spójności w rodzinie skutkuje poczuciem niskiej wartości KODA, brakiem wiary w siebie, a także doświadczaniem trudności w nawiązywaniu bliższych relacji (Jagoszewska, 2015).

Do czynników utrudniających prawidłowy rozwój psychiczny należy również zaliczyć wpływ edukacji. Chodzenie do szkoły to nie tylko zdobywanie wiedzy, lecz także relacje z rówieśnikami i nauczycielami. Tutaj też KODA może napotkać trudności. Sytuacją absolutnie niebywałą i wręcz skandaliczną jest opisany przez Marzenę Moźdzysłowską (2017, s. 307) przykład traktowania dziewczynki KODA:

Miałam obiecaną rolę w przedstawieniu *Arbuz*, ale pani wymieniła mnie na inne dziecko, nie mówiła dlaczego, było mi przykro, do dzisiaj znam role innych dzieci, były w języku włoskim; Wychowawczynie mówiła dzieciom w klasie, jak byłam chora, że oszukuję i kłamie, że jestem chora; W przedstawieniu na zakończenie roku tylko dwoje dzieci nie występowało, ja i dziewczynka niechodząca; Przez cały rok zostałam tylko jeden raz wybrana dyżurną; Każdemu dziecku pani wychowawczynie wygłosiła mowę pochwalną, a do mojej wnuczki nie powiedziała ani słowa. Po zakończeniu uroczystości upomniałam się, dlaczego w pochwałach pominęła moją wnuczkę, skoro dziecko otrzymało wyróżnienie w nauce. Wychowawczynie stwierdziła, że i tak naciągnęła jej przyznanie wyróżnienia.

Brak wsparcia ze strony nauczyciela, a niekiedy wręcz złe traktowanie KODA może odcisnąć piętno na kształtującej się osobowości. Jeżeli do tego obrazu dodamy odrzucenie i izolację przez rówieśników spowodowane posiadaniem przez dziecko Głuchych rodziców, to widać, że ma ono bardzo ograniczone możliwości kształtowania kompetencji emocjonalno-społecznych (Bartnikowska, 2010a; Plutecka, 2009).

To tylko jeden aspekt rozwoju. Badania dowodzą również, że wychowanie dziecka słyszącego przez rodziców Głuchych może pozytywnie wpływać na jego kompetencje. Wczesna rezygnacja z beztroski dzieciństwa wykształca w dzieciach większą samodzielność, niezależność i odpowiedzialność (Bartnikowska, 2010a; Kamińska, 2007). W związku z tym, że KODA mają większą swobodę niż rówieśnicy, bo rodzice Głusi nie mogą w pełni kontrolować wypowiedzi i zachowań swoich dzieci, cechuje ich wysoka autonomiczność (Bartnikowska, 2010a; Plutecka, 2014). Dość szybko uczą się na własnych błędach i ponoszą wyłączną odpowiedzialność za podejmowane decyzje.

W zasobach rodzinnych KODA należy podkreślić, że rodzice Głusi najczęściej prezentują postawę akceptacji swoich dzieci (Bartnikowska, 2010a; Jarecka, 2013) i adaptacyjne postawy akceptacji i autonomii wobec nich (Wiśniewska, Maleta, 2019). Kontakty z krewnymi mogą rozwijać dziecko komunikacyjnie w obu językach i dawać przykład niesienia pomocy innym w potrzebie (Jarecka, 2013). Więzy między KODA a ich rodzicami może być tak samo silna i zabarwiona

pozytywnymi emocjami jak więź między dziećmi i rodzicami o takim samym statusie słyszenia (Szymańska, 2012).

W tak szerokim kontekście rodzinnym i społecznym kształtują się role psychologiczne podejmowane przez KODA. To proporcja czynników utrudniających i zasobów powoduje, że dziecko przyjmuje przystosowawcze lub nieprzystosowawcze role psychiczne. Każda rola pozwala mu przetrwać trudny dla niego czas. Dziecko wchodzi w daną rolę nieświadomie.

Role rodzinne pełnione przez dziecko

Wszystkie role, jakie może podjąć dziecko w rodzinie, można opisać na kontinuum przystosowanie – nieprzystosowanie. Role najbardziej przystosowawcze pozwalają jednostce dobrze funkcjonować pomimo trudnych warunków. Role z krańca nieprzystosowania najczęściej generują kolejne trudności dla dziecka, ale nie potrafi ono samo z takiej roli wyjść. W kolejności takiemu opisowi odpowiadają role: Żelaznego dziecka, Bohatera, Maskotki, Zagubionego dziecka, po najbardziej nieprzystosowaną, jaką jest rola Kozła ofiarnego. Dokładnego opisu poszczególnych ról dokonał Andrzej Margasiński (2017). Ze względu na ważność cech prezentowanych przez osoby wchodzące w poszczególne role rodzinne i prawdopodobny brak ich znajomości przez czytelników niezwiązanych z psychoterapią, zaprezentowane zostaną dokładnie.

Żelazne dziecko: osoby takie mają pozytywną samoocenę, są wewnątrzsterowne. Towarzyszy im poczucie niezależności i wpływu na swój los. Są także świadome swojego wpływu na innych. Mają ciepłe, dobre relacje z otoczeniem, do którego są na ogół pozytywnie nastawione. Przynajmniej od jednego z rodziców otrzymują miłość, silne przywiązanie i wsparcie. Nie przejmują się zbyt swymi problemami, potrafią abstrahować od stresogennych sytuacji. Dysponują szerokim wachlarzem kompetencji, są odpowiedzialne. Na ogół są lubiane przez innych, odnoszą sukcesy w szkole i pracy zawodowej. Zostają dobrymi rodzicami. Mają poczucie celu i sensu życia. Nie widać po nich wyraźnych dysfunkcji psychicznych.

Bohater: w rolę Bohatera wchodzi na ogół pierwsze dziecko, które dość szybko uczy się, że jego poprawne zachowania poprawiają klimat w rodzinie, a negatywne pogarszają. Bohater pomaga rodzinie, odnosi sukcesy w szkole i środowisku. Sumiennie wykonuje swoje zadania, ale nie potrafi czerpać z tego radości, łatwo obwinia się za złą atmosferę. Koncentruje się na tym, jak pomagać innym, nie potrafi odmawiać, często ma kłopoty z rozpoznaniem swoich prawdziwych potrzeb. Nie potrafi okazywać uczuć, skrywa je za parawanem codziennych rutynowych czynności. (...) Dziecko za bycie Bohaterem płaci wysoką cenę. Cele, jakie przed sobą stawia, prawie nigdy nie wynikają z jego autonomicznych potrzeb – mają za zadanie kompensować rodzinne deficyty. Bohater uczy się działać tak, by zaspokajać czyjeś oczekiwania. Poczucie własnej wartości łączy się u niego ze skutecznością w eliminowaniu rodzinnych patologii i deficytów, a to jest cel skazany na porażkę. Chociaż społecznie może być bardzo popularny, czuje

się samotny. Ma kłopoty z nawiązywaniem bliskich związków, ponieważ wymaga to zaufania, otwartości i umiejętności komunikacyjnych. Nigdy nie przechodził w tym kierunku właściwego treningu, wręcz odwrotnie. Czuje się bezpieczniej, nie dopuszczając nikogo blisko do siebie, ma bowiem zbyt wiele do ukrycia. Może rozwijać np. swoje umiejętności umysłowe, ale sukcesy nie przynoszą mu prawdziwej satysfakcji. W wymiarze duchowym unika głębszych poszukiwań, bo musiałby skonfrontować się z tym, co trudne i nierozwiązane. Zachowuje się dobrze, ale wynika to ze sztywnego przymusu. W gruncie rzeczy ze swojego moralnie porządnego zachowania nie czerpie prawdziwej satysfakcji. Jego wybory są ograniczone, wynikają z poczucia wewnętrznego przymusu. Podstawową różnicą pomiędzy Żelaznym dzieckiem a Bohaterem jest zakres dysfunkcji. Żelazne dziecko nie wykazuje widocznych deficytów psychicznych, Bohater w wielu sferach funkcjonuje niepoprawnie, bywa kompulsywny, nie potrafi przekroczyć wyuczonych schematów zachowania.

Maskotka – ta rola przypada zwykle najmłodszemu dziecku, które odkrywa, że jeśli zacznie się popisywać, wszyscy się śmieją i następuje wyraźne rozładowanie napiętej rodzinnej atmosfery, a ono samo zyskuje pozytywną uwagę. Szybko uczy się, że popisywanie się jest świetnym sposobem na rozładowywanie napięcia. Z czasem takie zachowanie staje się trwałą postawą. Dominującym uczuciem przeżywanym przez Maskotkę jest strach i poczucie niepewności. Boi się o przetrwanie rodziny, rodziców, jej samej; blaznując, ukrywa strach pod maską wesołka. W życiu społecznym podstawowym nawykiem Maskotki staje się manipulacja – stosuje różnorodne taktyki po to, by uzyskać kontrolę nad sytuacją. Nierzadko robi to bardzo skutecznie, można wręcz stwierdzić, że Maskotka dysponuje dużymi umiejętnościami społecznymi, ale w gruncie rzeczy są to zachowania sztywne i doraźne. Otoczenie szybko się uczy, że z Maskotką może być wesoło, ale trudno traktować ją poważnie, osoba taka rzadko bywa konsekwentna i odpowiedzialna, często jest chaotyczna. Ze względu na specyficzne jednokierunkowe zaprogramowanie nie wykorzystuje swojego potencjału intelektualnego. W procesie nauki szkolnej ma trudności z koncentracją, z wykonywaniem poleceń nauczyciela. Z tych samych powodów Maskotka nie jest w stanie rozwinąć swojego potencjału duchowego. W centrum świadomej i nieświadomej aktywności Maskotki pozostaje przetrwanie. Z czasem może okazać się podatna na używki, odkrywając ich rozluźniające właściwości.

Zagubione dziecko – zostaje nim na ogół kolejne, trzecie lub czwarte, dziecko, które z czasem odkrywa, że najlepszą rzeczą, jaką może zrobić, to zejść innym z drogi. Szybko uczy się samodzielnie dbać o swoje potrzeby, zamyka się w swoim pokoju, we własnym towarzystwie. System rodzinny przyjmuje takie zachowania z ulgą i wdzięcznością, tym samym wzmacniając je. Zagubione dziecko tworzy własny świat wycofania się, samotności, być może jakiejś twórczej aktywności, fantazji. Brak mocnych więzi z rodzicami, a tym samym odpowiednich wzorców, może skutkować kłopotami z przełamywaniem barier międzypłciowych, a w rezultacie także z identyfikacją płciową. W wieku szkolnym okazuje się nieprzygotowane do podejmowania kontaktów społecznych. Brakuje mu umiejętności na wszystkich frontach (np. komunikacyjnych, negocjacyjnych), nie jest przygotowane do zawiązywania znajomości i przyjaźni, nie potrafi ani dawać, ani

brać. Na ogół czuje się niepewnie i nieśmiało, łatwo się zniechęca i rezygnuje. W sytuacjach konfliktowych zwykle reaguje wycofaniem się. Zagubione dziecko traktuje swój los jako coś, na co zasłużyło, doświadcza samotności i małego poczucia własnej wartości, ale przeżywa niewielki gniew. Brak oczekiwań i wymagań ze strony rodziców przekłada się na brak wymagań wobec siebie samego, w rezultacie Zagubione dziecko nie rozwija wrodzonych możliwości. Często cierpi na zaburzenia psychosomatyczne. Brak elementarnej wiedzy na temat ludzkich interakcji powoduje, że jest praktycznie wyeliminowane z sukcesów w życiu społecznym. Wejdzie w dorosłe życie z przekonaniem, że jest niezdolne do nawiązania głębszych relacji z innymi. Podobnie dzieje się z potencjałem umysłowym – połączenie niewielkich oczekiwań z poczuciem małej wartości często skutkuje deficytem także w sferze rozwoju intelektualnego.

Kozioł ofiarny to rola będąca nierzadko skutkiem rywalizacji z Bohaterem, zostaje nim najczęściej następne lub najmłodsze dziecko. Choć podejmuje na początku wiele wysiłku, by zasłużyć na wyrazy uznania ze strony rodziców, szybko spostrzega, że wszelkie pochwały są zarezerwowane dla Bohatera, tylko on jest wyróżniany. Przekonuje się, że w tej rywalizacji nie ma szans, w rezultacie odczuwa frustrację i gniew. Pod maską złości przeżywa poczucie krzywdy i poczucie winy. Pozostaje mu tylko wycofanie się, przybierające różne formy – od chowania się przed rodzicami do ucieczek z domu, a jeśli nie tak dramatycznie, to przynajmniej do jego jak najczęstszego i najdłuższego opuszczania. Znajduje oparcie w rówieśnikach, rzecz w tym, że są na ogół równie problemowi jak on. By zwrócić na siebie uwagę rodziców, podejmuje różne działania, z czasem ryzykowne, i naraża się na dezaprobatę. Kozioł staje się przeciwieństwem Bohatera. Ze swoją rówieśniczą grupą zaczyna wagarować, sięgać po środki odurzające, podejmować działania łamiące normy społeczne i prawo. Przeżywa dużo złości i agresji, która może stać się groźna dla niego samego lub dla otoczenia. Doświadczenia społeczne służą manipulacji, nie potrafi nawiązywać głębszych i otwartych relacji z innymi. Jest mocno narażony na szybkie uzależnienie się od alkoholu lub innych substancji psychoaktywnych. Osoby, które identyfikują się z rolami Bohatera i Maskotki, charakteryzują się wyższym poziomem samooceny i większym zadowoleniem ze społecznego wsparcia niż osoby identyfikujące się z rolami Kozła ofiarnego i Zagubionego dziecka (Margasiński 2017, s. 18–21).

Należy pamiętać, że role podejmowane przez dziecko są kształtowane w otoczeniu rodzinnym i wzmocniane lub osłabiane w środowisku rówieśniczym. Dziecko może równolegle prezentować zachowania typowe dla dwóch lub więcej ról, a będą przeważały te zachowania, które przyniosą więcej korzyści dziecku w danych okolicznościach. Z czasem podejmowane role utrwalają się i stają jednym ze składników osobowości. Podejmowane przez KODA role w rodzinie mogą w sposób pośredni informować o funkcjonowaniu rodzin, w jakich się wychowują. Jak dotąd brak polskich badań na temat ról podejmowanych przez KODA. Przedstawione w dalszej części wyniki wypełniają tę lukę².

² Bardzo dziękuję Pani Paulinie Malencie za zebranie danych do badań.

Metoda

Celem badania było ustalenie, czy istnieją różnice pomiędzy kobietami a mężczyznami CODA w przyjmowanych przez nich rolach rodzinnych.

W celu eksploracji tematu postawiono następujące hipotezy badawcze:

Hipoteza 1: Kobiety i mężczyźni różnią się istotnie statystycznie w przyjmowanych rolach rodzinnych.

Hipoteza 2: Kobiety istotnie statystycznie częściej przyjmują rolę Bohatera.

Opis grupy badanej

Zgodę na udział w badaniu wyraziło 27 kobiet (67,5%) i 13 mężczyzn (32,5%), co odzwierciedla znane zjawisko większej gotowości uczestnictwa kobiet w badaniach niż mężczyzn. Najstarszą osobą badaną była respondentka 61-letnia, najmłodszą zaś – 19-letnia, średnia wieku w badanej grupie wynosiła $M = 34,17$; $SD = 11,85$.

Osoby badane w 82,5% posiadały dwoje rodziców Głuchych, 15 % miało jednego rodzica Głuchego, a 2,5% miało jednego rodzica niedosłyszącego. Procentowy obraz rodziców i dziadków głuchych w rodzinach badanych CODA przedstawiony jest w tabeli 1.

TABELA 1. Dane dotyczące statusu słyszenia w rodzinach osób badanych

		<i>N</i>	%
Rodzice	oboje głusi	33	82,5
	jeden z rodziców był głuchy	6	15
	jeden rodzic niedosłyszący	1	2,5
Dziadkowie	słyszący	24	60
	niesłyszący	16	40

Źródło: opracowanie własne.

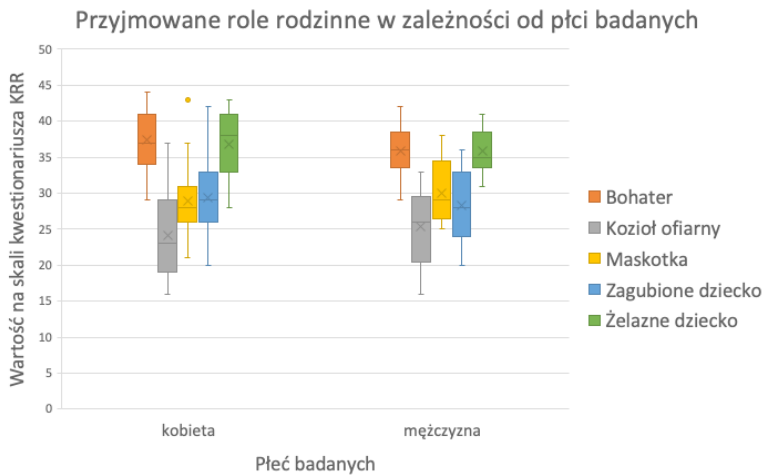
Wśród osób badanych tylko jedna nie znała polskiego języka migowego, 50% badanych posługuje się PJM biegle, pozostałe osoby w komunikacji z rodzicami wykorzystują łączone formy komunikacji: sześć osób używa systemu językowo-migowego, 14 osób stosuje gesty naturalne, 17 osób deklaruje, że rodzice odczytują mowę z ust, sześć osób korzysta z pisania na kartce.

Do pomiaru ról rodzinnych pełnionych przez CODA wykorzystano *Kwestionariusz ról rodzinnych* (KRR) w opracowaniu Andrzeja Margasińskiego (2018). Narzędzie poprzez samoopis mierzy role psychologiczne konstruowane w procesie wychowania. Respondent odpowiada na 50 pytań określających nasilenie takich ról, jak: Bohater, Koziół ofiarny, Maskotka, Zagubione dziecko i Żelazne dziecko.

Wyniki

W celu oceny różnic w postawach rodzinnych kobiet i mężczyzn CODA dokonano analizy statystycznej w oprogramowaniu IBM SPSS Statistics, wersja 26. W pierwszej kolejności oceniono normalność rozkładu badanych zmiennych, osobno dla grupy kobiet i mężczyzn, z zastosowaniem statystyki Shapiro-Wilka oraz oceny Z-skośności i Z-kurtozy, z przyjętym poziomem odcięcia 1,96 Z. Wszystkie badane zmienne wykazały rozkład normalny w badanych podgrupach. Następnie porównano nasilenie przyjmowanych ról w rodzinie między kobietami i mężczyznami CODA z zastosowaniem statystyki t-Studenta dla prób niezależnych. Wartości statystyk opisowych badanych zmiennych przedstawia tabela 2.

Przeprowadzona analiza statystyczna nie wykazała różnic w zakresie podejmowanych ról w rodzinie pomiędzy kobietami i mężczyznami CODA. Średnie i odchylenia standardowe przyjmowanych ról w rodzinie w zależności od płci przedstawia rysunek 1.



RYSUNEK 1. Przyjmowane role rodzinne w zależności od płci osób badanych

Dyskusja

Hipoteza o różnicach w zakresie podejmowanych ról rodzinnych przez kobiety i mężczyzn CODA nie została potwierdzona. Rozkład częstości podejmowanych ról w obu grupach nie różni się statystycznie. Nie uzyskano też potwierdzenia hipotezy drugiej. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni CODA tak samo często podejmują rolę Bohatera.

TABELA 2. Średnie i odchylenia standardowe w badanych podgrupach

Kwestionariusz	Skala	Kobiety (N=27)				Mężczyźni (N=13)			
		Średnia	Odchylenie standardowe	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe	Minimum	Maksimum
Kwestionariusz KRR	Bohater	37,407	3,983	29	44	35,846	3,412	29	42
	Kozioł ofiarny	24,148	5,769	16	37	25,385	5,124	16	33
	Maskotka	28,926	4,906	21	43	30,077	4,462	25	38
	Zagubione dziecko	29,333	5,677	20	42	28,308	5,234	20	36
	Żelazne dziecko	36,815	4,133	28	43	35,846	3,078	31	41

Źródło: opracowanie własne

Cieszyć może to, że uzyskane wyniki wskazują na zdecydowaną przewagę częstości występowania bardziej przystosowawczych ról: Żelaznego dziecka i Bohatera w stosunku do najmniej przystosowawczej Kozła ofiarnego. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni CODA najczęściej adaptacyjnie radzą sobie z wyzwaniem związanym z dwujęzycznym, dwukulturowym dzieciństwem. Żelazne dziecko to rola podejmowana przez KODA, które nie poniosły wyraźnych szkód psychicznych mimo wzrastania w obciążającym otoczeniu. W przebadanej grupie wystąpiły czynniki wspierające rezyliencję. Prawdopodobnie były to opisywane przez innych autorów zasoby rodzinne, osobiste, społeczne, instytucjonalne (Bartnikowska, 2010a; Plutecka, 2009; Szymańska, 2012). Mogły nimi też być: dobra relacja chociaż z jednym z rodziców lub osób opiekujących się dzieckiem, akceptacja dla PJM jako formy komunikacji w domu rodzinnym (połowa respondentów biegle posługuje się polskim językiem migowym w kontaktach z rodzicami), kontakty z innymi osobami Głuchymi i KODA/CODA, wsparcie życzliwych słyszących w poznawaniu kulturowych różnic (por. Czajkowska-Kisil, Klimczewska-Laskowska, 2014; Kamińska, 2001). Zbadanie czynników chroniących, wspierających adaptacyjne radzenie sobie jest obszarem do dalszych badań. Wyniki prezentowanej analizy są optymistyczne i pozwalają z ufnością patrzeć na dobry rozwój KODA. Potwierdzają, że dzieci słyszące w rodzinach Głuchych mogą prawidłowo się rozwijać i wykształcić adaptacyjne role psychiczne.

Najrzadziej reprezentowaną w opisywanym badaniu rolę była rola Kozła ofiarnego. Prawdopodobnie osoby CODA, które weszły w taką rolę, nie zostały

właściwie rozpoznane w swoim środowisku rodzinnym i edukacyjnym, otrzymały zbyt małe wsparcie do lepszego radzenia sobie. Właśnie takie dzieci są grupą docelową ewentualnych oddziaływań w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Nawet jeśli jest to nieliczna grupa, warto zastanowić się, jak można jej w efektywny sposób pomóc. Można odwołać się do standardowych procedur wspierania dzieci wypracowanych już w placówkach edukacyjnych, poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Jednak niezbędne będzie uwzględnienie kontekstu kulturowego i językowego (Wiśniewska, 2019a; 2019b). Formy pomocy muszą być dopasowane do trudności występujących ściśle w danej rodzinie i dopasowane do możliwości dziecka. Warto zadbać o to, by pomoc niesiona była w języku, który dziecko uznaje za pierwszy. Gdy będzie to PJM, należy zaangażować słyszących specjalistów znających ten język lub Głuchych specjalistów. W Warszawie tego typu specjalistyczną pomoc dzieci i rodzice mogą uzyskać w Stowarzyszeniu CODA Polska. Podjęto też wysiłek, by wiedza o specyfice warunków dorastania KODA została rozpowszechniona m.in. poprzez wydanie poradnika dla nauczycieli. Prezentowana publikacja ma również szansę wesprzeć osoby poszukujące wiedzy o KODA/CODA.

Wnioski

Przytaczane w badaniach jakościowych przykłady trudnych, niekiedy traumatycznych doświadczeń KODA/CODA prawdopodobnie mają charakter indywidualnych historii życia osób badanych. Niezwykle poruszających i skłaniających do refleksji, czy system wsparcia rodzin KODA z trudnościami wychowawczymi działa właściwie. Czy system w ogóle widzi takie dzieci?

Opisane w artykule badania ilościowe pokazują, że sytuacja w rodzinach wychowujących KODA nie odbiega od sytuacji przeciętnych rodzin słyszących. Nie oznacza to jednak, że skoro tak jest, dziećmi słyszącymi wychowywanymi przez Głuchych rodziców nie należy się zajmować (Weigl, Wiśniewska, 2020). Trzeba pamiętać o specyficznym kontekście rozwojowym tych dzieci. Warto uwzględnić fakt, że pomoc KODA będzie znacznie trudniejsza niż pomoc dziecku słyszącemu. Będzie wymagała pomocy całej rodziny w innym języku niż powszechnie obowiązujący, w innym kontekście kulturowym. Jeśli dziecko sobie nie radzi, zaczyna prezentować zachowania typowe ról nieprzystosowanych, to jest sygnał: otoczenie nie daje wystarczającego wsparcia dla dobrego rozwoju tego dziecka.

Opisani dorośli słyszący, którym udało się wykształcić właściwości psychiczne pozwalające na dobre funkcjonowanie, mogą być wzorem. Musieli w swoim życiu pokonywać bariery, których nikt nie widział. Być może mogliby być tutorami dla KODA. Wypracowane przez nich sposoby radzenia sobie np. z mediacjami kulturowymi lub sposoby prezentowania własnej rodziny w pozytywnym świetle mogłyby stanowić dobre źródło wiedzy, naśladowania dla młodych KODA.

Bibliografia

- Armistead, L., Forehand, R., Klein, K. (1995). Parental physical illness and child functioning. *Clinical Psychology Review*, 15, 409–422.
- Bartnikowska, U. (2008). Słyszące dziecko rodziców głuchych – inność nieistniejąca czy niedostrzegana? W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak (red.), *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki* (s. 292–300). Łódź: Wydawnictwo Satoridruk.
- Bartnikowska, U. (2010a). *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Bartnikowska, U. (2010b). Głuchota – mniejszość językowa, kulturowa, pogranicze..., czyli społeczny kontekst badania zjawisk związanych z uszkodzeniem słuchu. *Niepełnosprawność*, 4, 27–41.
- Bartnikowska, U. (2011). Stygmat rodzinny słyszących dzieci niesłyszących rodziców. *Niepełnosprawność*, 6, 88–100.
- Braun-Galkowska, M. (2003). Psychoprofilaktyka życia rodzinnego. W: I. Janicka, T. Rostowski (red.), *Psychologia w służbie rodziny*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Brody, L. (2000). The socialization of gender differences in emotional expression: Display rules, infant temperament, and differentiation. W: A.G. Fischer (red.), *Gender and Emotion* (s. 24–47). Cambridge: Cambridge University Press.
- Burnsall, S., Cannon, T., Chiu, J., Pakenham, K.I. (2007). Relations between social support, appraisal and coping and both positive and negative outcomes in young carers. *Journal of Health Psychology*, 12, 1, 89–102.
- Cierpiąłkowska, L., Grzegorzewska, I. (2016). *Dzieci alkoholików w perspektywie rozwojowej i klinicznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Compas, B.E., Grant, R.E. (1994). *Stress and symptoms of anxiety/depression among adolescents: Searching for mechanisms of risk*. Unpublished manuscript.
- Czajkowska-Kisil, M., Laskowska-Klimczewska, A. (2016). *CODA – inność nierozpoznana. Słyszące dzieci – niesłyszący rodzice. Pakiet informacyjny dla szkół i poradni*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Czajkowska-Kisil M., Laskowska-Klimczewska A. (2014). *CODA: Inność nierozpoznana*. W: M. Świdziński (red.), *Sytuacja osób głuchych w Polsce* (s. 114–128). Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Devine, M. (2000). *Zachowaj równowagę*. Tłum. M. Tomaszewski. Warszawa: Wydawnictwo PTRS.
- Diareme, S., Ferentinos, S., Kolaitis, G., Lympinaki, A., Paliokosta, E., Tsiantis, J. i in. (2009). Breaking the bad news: Communication around parental multiple sclerosis with children. *Families, Systems and Health*, 27, 64–76.
- Dominiak-Kochanek, M., Frączek, A., Konopka, K. (2012). Styl wychowania w rodzinie a aprobata agresji w życiu społecznym przez młodych dorosłych. *Psychologia Wychowawcza*, 1–2, 66–85.
- Dominiak-Kochanek, M. Gosk, U. (2014). Postawy rodzicielskie matek i ojców wobec synów i córek w różnych fazach adolescencji. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 4(26), 69–84.

- Dunaj, M. (2015). *GŁUCHY-ŚWIAT. Głuchota w perspektywie antropologii zaangażowanej*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Wydział Filozoficzno-Historyczny. Uniwersytet Łódzki, Łódź.
- Hooper, L.M. (2008). Defining and Understanding Parentification: Implications for AllCoounselors. *The Alabama Counseling Association Journal*, 34(1), 34–43.
- Hooper, L.M. (2011). Parentification. W: R.J.R. Levesque (red.), *Encyclopedia of adolescence* (s. 2023–2031). New York: Springer.
- Jagoszewska, I. (2015). Relacje w rodzinie CODA. *Wychowanie w Rodzinie*, 11(1), 319–333.
- Jagoszewska, I. (2016). Inkluzja osób niesłyszących. W: U. Bartnikowska, A. Żytka, S. Przybyliński (red.), *Inkluzja – marginalizacja – wykluczenie a jakość życia osób z niepełnosprawnością. Wyzwania współczesności* (s. 67–75). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Jarecka, J. (2013). *Sytuacja rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*. Niepublikowana praca licencjacka. Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Koszalin.
- Jones, R., Wells, M. (2000). Childhood parentification and shame-proneness: A preliminary study. *American Journal of Family Therapy*, 28(1), 19–27.
- Kamińska, M. (2001). Relacja dziecko–rodzic z niepełnosprawnością, a zjawisko parentyfikacji. W: D. Danielewicz, E. Pisula (red.), *Rodzice i rodzeństwo wobec trudności w zdrowiu i rozwoju dziecka* (s. 119–129). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kamińska, M. (2007). Moi rodzice nie słyszą, a ja... Słyszzące dzieci głuchych rodziców. W: E. Pisula, D. Danielewicz (red.), *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością* (s. 31–45). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Kawczyńska-Butrym, Z. (1987). *Funkcjonowanie rodziny a choroba*. Lublin: Wydawnictwo Małej Poligrafii KUL.
- Kawczyńska-Butrym, Z. (2001). *Rodzina – zdrowie – choroba*. Lublin: Wydawnictwo Czelej.
- Korzon, A. (2007). Sytuacja dziecka słyszącego w rodzinie głuchych. W: B.M. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju: psychostymulacja, psychokorekcja* (s. 67–73). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kuebli, J., Butler, S., Fivush, R. (1995). Mother-child talk about past emotions: Relations of maternal language and child gender over time. *Cognition and Emotion*, 9(2–3), 265–283.
- Maccoby, E.E. (2000). Gender and relationships: A developmental account. W: W. Craig (red.), *Childhood Social Development: The Essential Readings* (s. 199–219). Oxford: Blackwell Publishers.
- Margasiński, A. (2017). Role psychologiczne młodych dorosłych wzrastających w Rodzinach alkoholowych i niealkoholowych mierzone Kwestionariuszem Ról Rodzinnych. *Alcohol Drug Addict*, 30(1), 13–40.
- Margasiński, A. (2018). *Kwestionariusz ról rodzinnych KRR: podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Miller, A., Vosburgh, J., Yahav, R. (2005). Emotional responses of children and adolescents to parents with multiple sclerosis. *Multiple Sclerosis*, 11, 464–468.
- Moroe, N.F., de Andrade, V. (2018). Hearing children of Deaf parents: Gender and birth order in the delegation of the interpreter role in culturally Deaf families. *African Journal of Disability*, 7, 1–10.

- Możdżyńska, M. (2017). Codzienność słyszących dzieci niesłyszących rodziców. W: I. Paszenda, M. Humeniuk (red.), *Codzienność jako wyzwanie edukacyjne* (t. 1, s. 300–311). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Osterman, K., Bjorkvist, K., Wahlbeck, K. (2014). Twenty eight years after the complete ban on the physical punishment of children in Finland: Trends and psychosocial concomitants. *Aggressive Behavior*, 40(6), 568–581.
- Pisarska, A., Ostaszewski, K. (2012). Resilience w rodzinie – wynik badań warszawskich gimnazjalistów. *Dziecko krzywdzone: Resilience – pozytywna adaptacja dzieci krzywdzonych*, 3(40), 62–83.
- Plopa, M. (2008). *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Plutecka, K. (2009). Problemy funkcjonowania słyszącego dziecka rodziców głuchych. W: D. Baczała, J. Błaszczński, M. Zaorska (red.), *Osoba z niepełnosprawnością – opieka, terapia, wsparcie* (s. 229–237). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Plutecka, K. (2014). Jakość relacji między słyszącym dzieckiem a głuchymi rodzicami. W: M. Cywińska (red.), *Problemy współczesnego dziecka* (s. 87–97). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Preston, P. (1995). *Mother Father Deaf: Living between Sound and Silence*. Cambridge–Massachusetts–London: Harvard University Press.
- Schier, K. (2018). *Dorosłe dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Shaffer, H.R. (2011). *Psychologia dziecka*. Tłum. P. Sørensen, M. Wojtaś. Warszawa: WN PWN.
- Steck, B. (2000). The psychosocial impact of multiple sclerosis on families and children. *Multiple Sclerosis Journal: SAGE Journals*, 7, 63–70.
- Szymańska, M. (2012). *Więź emocjonalna między słyszącym dzieckiem a głuchymi rodzicami (Studium przypadku)*. Niepublikowana praca licencjacka. Uniwersytet Wrocławski, Wrocław.
- Tomaszewski, P., Moroń, E., Sak, M. (2018). Kultura tudzież rehabilitacja: Ku zmianie paradygmatu w edukacji głuchych i słabosłyszących w Polsce. *Kultura i Edukacja*, 1(119), 99–114.
- Weigl, B., Wiśniewska, D. (2020). Wychowanie w grupach mniejszościowych. W: H. Liberska, J. Trempała (red.), *Podstawy psychologii wychowania* (s. 403–414). Warszawa: WN PWN.
- Wiśniewska, D. (2019a). Psychologiczne i etyczne konteksty diagnozy słyszących dzieci niesłyszących rodziców. *Psychologia Wychowawcza*, 57(15), 242–251.
- Wiśniewska, D. (2019b). Dziecko słyszące rodziców niesłyszących – kontekst rozwojowy, możliwości wspierania. *Edukacja*, 4 (w druku).
- Wiśniewska, D., Malenta, P. (2019c). Przyjmowane postawy rodzicielskie a podejmowane role w rodzinie przez słyszące dzieci niesłyszących rodziców. *Edukacja*, 4 (w druku).

III

Wychowanie
słyszającego dziecka
przez głuchych rodziców



Doświadczenie wychowania dziecka KODA – perspektywa antropologiczna

Być może, potrzeba odwagi, aby wychować dzieci.

John Steinbeck

Wprowadzenie

Rodzicielstwo osób głuchych rzadko przedstawiane jest z perspektywy samych rodziców. Znacznie częściej ich sukcesy i porażki wychowawcze poznajemy dzięki relacjom ich dorosłych słyszących dzieci – CODA. Celem tego artykułu jest pokazanie wybranych aspektów rodzicielstwa osób głuchych w perspektywie antropologicznej. Oznacza to m.in., że doświadczenia rodzicielstwa będą rekonstruowane na podstawie relacji głuchych rodziców. Artykuł skupia się przede wszystkim na temacie komunikacji. Będziemy poruszać się tutaj w obrębie określonego paradygmatu badań kulturowych języka. Odrzuca on rozumienie „języka jako zjawiska mentalnego, kultury zaś jako rzeczywistości odzwierciedlającej się w ludzkim umyśle, a zarazem umysł ten warunkujące” (Rakoczy, 2012, s. 203). Doświadczenia kulturowe powstają w wyniku ciągłej interakcji prowadzonej w określonym kontekście kulturowym. Jak wskazuje Bambi B. Schieffelin (2005, s. 15): „Socjalizacja to interaktywny proces pomiędzy posiadającymi odpowiednią wiedzę członkami społeczności a nowicjuszami (dziećmi), którzy sami są aktywnymi współtwórcami znaczenia i wyników interakcji z innymi. Socjalizacja jest produktem interakcji”. Język jest rozumiany tutaj jako sposób działania. Tym samym skupiamy się na performatywnej komunikacyjnej funkcji języka.

Kogo mam na myśli, pisząc o rodzicach głuchych? Skłaniam się ku takiemu ujmowaniu społecznego zjawiska głuchoty i komunikacji w języku migowym, które sytuuje poszczególne osoby w obrębie pewnego kontinuum. Na jednym jego

* Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki

krańcu mamy słuch absolutny, a na drugim – całkowitą głuchotę. Większość osób zawsze sytuuje się gdzieś pomiędzy, jedni bliżej, a drudzy dalej od któregoś z krańców. Efektem jest mnogość praktyk komunikacyjnych. Piotr Wojda (2015) dowodzi, że na około 80 tys. osób migających w Polsce zaledwie 10% używa polskiego języka migowego. Kolejne 10% korzysta z systemu językowo-migowego. Pozostałe 80% osób używa polskich pidżynów migowych lub kreolizmów migowych. Pidżyny migowe to takie języki, w których współwystępuje i nakłada się na siebie miganie i mówienie. Oba języki, tj. migowy i foniczny, mieszają się w różnym stopniu, w rezultacie dając strukturę, która nie przypomina żadnego z języków wyjściowych. Kreolizmy migowe są bardziej ustabilizowanymi językami wywodzącymi się z pidżynów migowych. Posiadają one cechy języka naturalnego, ale nie są polskim językiem migowym ze względu na elementy pochodzące z języka fonicznego. Na różnorodność komunikacyjną w rodzinach wskazuje też Urszula Bartnikowska (2010, s. 207):

Niemal wszyscy rodzice posługują się językiem migowym, część też mówionym. Spora więc liczba respondentów miała szansę zetknąć się z językiem migowym. Jednak w praktyce wyglądało to tak, że jeżeli choć jeden z rodziców używał języka mówionego, był to preferowany język w kontakcie z dzieckiem. Rodzice, można powiedzieć, brali na siebie odpowiedzialność nauczania dziecka języka mówionego, żeby dziecko mogło być w pełni zintegrowane ze słyszącymi. W takim wypadku język mówiony stawał się pierwszym językiem, a migowy stawał się, choć nie zawsze, drugim.

Pojawia się zatem pytanie, jak w tym bogactwie komunikacyjnym odnajdą się głusi rodzice. Czy i w jaki sposób nim zarządzają? Jak rozumieją potrzeby komunikacyjne swoich słyszących dzieci? Jakie strategie komunikacyjne przyjmują w swoich rodzinach? Jakie sposoby komunikacji uznają za normalne? W prezentowanym artykule, wykorzystując zróżnicowany materiał badawczy¹, poszukuję odpowiedzi na te pytania.

Komunikacja jest najważniejsza. Ale jaka?

Język jest zarówno narzędziem transmisji kulturowej, jak i narzędziem rozumienia kultury. Jeżeli za fakt uznać dominującą pozycję pidżynów i kreolizmów w codzienności komunikacyjnej osób niesłyszących, to pojawia się pytanie, z czym właściwie mamy do czynienia w rodzinach głuchych rodziców i słyszących dzieci. Jakie są możliwe scenariusze komunikacyjne? Jak język foniczny i migowy mogą ze sobą współistnieć? Co dla głuchych rodziców oznacza konieczność budowania rodziny zróżnicowanej językowo? Jak sytuują się wobec tego problemu?

¹ Odwołuję się tutaj do rozmaitych materiałów (filmy, książki, grupy facebookowe, własne notatki terenowe) zawierających wypowiedzi głuchych rodziców.

Dzieci słyszące przynależą do świata słyszących

Co czasem wydaje mi się ważne, to zajęcia logopedyczne dla takich dzieci [KODA – przyp. autora]. Mieliśmy szczęście, że moi rodzice mieszkają w pobliżu, ale bez nich? Dzieci uczą się mowy automatycznie w przedszkolu, ale uważam, że między 1. a 3. r.ż. powinny one stykać się często z mową. W tamtym czasie tylko migaliśmy, także podczas czytania dzieci siedziały naprzeciwko nas. Jednocześnie też mówiłam, ale mój głos nie jest doskonały. Dzięki moim rodzicom i mojej siostrze, stykały się dużo [z mową – przyp. autora] ale jak to wygląda ze słyszącymi dziećmi głuchych rodziców, którzy nie mają słyszących krewnych? (Gehörlosenverband München Und Umland, 2009, 5'46"–6'24").

Przytoczona wypowiedź bohaterki filmu dokumentalnego *München GLive: „Gehörlose Eltern – hörende Kinder* przygotowanego przez Monachijski Związek Głuchych jest przykładem przyjęcia rodzicielskiej perspektywy nakierowanej na świat słyszących. Dzieci słyszące przynależą do tego świata. Tym, co jest właściwe dla nich, jest mowa. Odpowiedzialny głuchy rodzic jest tego w pełni świadomy. Jednocześnie zdążył już poznać własne ograniczenia, jeżeli chodzi o komunikację mówioną. Rozumie, że nie jest w stanie nauczyć własnych dzieci prawidłowej mowy, bo sam tego nie potrafi. Dlatego szuka w swoim otoczeniu kogoś, kto byłby w stanie pomóc dzieciom w opanowaniu tej umiejętności. Co charakterystyczne, nie mamy tu do czynienia z jakimś szczególnym powiązaniem mowy i rozwoju intelektualnego. Chodzi po prostu o umiejętność, która jest właściwa słyszącym. Rodzic chce jak najlepiej przygotować własne dziecko do funkcjonowania w życiu. A jak wiadomo, wszędzie dookoła słyszący posługują się mową. Dlatego dziecko też powinno się nią posługiwać. Będzie mu łatwiej w życiu. Co więcej, ważne, żeby ładnie się tą mową posługiwało, żeby miało ładny głos, żeby ładnie mówiło. Wtedy będzie ono dysponowało lepszą jakością tej przydatnej umiejętności.

Dziecko słyszące w świecie głuchych

Inne podejście prezentują niesłyszący rodzice, bohaterowie filmu *Deaf parenting stories* przygotowanego przez australijskie Victorian Deaf Society (2014, 12'38"–13'29").

Jesteśmy świadomi, że nasza córka jest słysząca, oboje to wiemy, ale nie chcemy, żeby czuła się inna i żebyśmy cały czas to potwierdzali, przypominając jej, że ona jest słysząca, a my głusi. Świat jest pełen ludzi słyszących, a my jesteśmy mniejszością kulturową w świecie słyszących. Ona będzie odbierać komunikaty bez względu na to, jak będą nadawane, przez telefon, w telewizji, w centrum handlowym czy jako informacja dla pasażerów. Nie możemy oczekiwać, że my jej dostarczymy wszystkich tych informacji. Oczywiście, że nie. Ona jest wciąż małą dziewczynką i uważam, że to wspaniale, że może być częścią naszego życia jako ludzi głuchych i czuć, że może w tym uczestniczyć. Nie wydaje mi się, żeby kultura głuchych i nasze doświadczenie ją krzywdziły.

Zapewniliśmy jej bogactwo języka i kultury i poczucie tożsamości, coś, z czego można być dumnym.

Można dać słyszącemu dziecku to, co wyjątkowe i cenne dla społeczności głuchych, zakładając, że w otoczeniu słyszących i tak nabędzie ono potrzebne mu umiejętności. Wyposażenie dziecka w poczucie dumy z tego, kim jest i skąd pochodzi, to zadanie wyłącznie rodziców. Wykorzystując język migowy, można sprawić, że dziecko będzie czuło przynależność, będzie włączane, nie będzie się czuło inne. A przecież to bardzo ważne, żeby wiedzieć, gdzie się przynależy. Postawa rezygnacji z ubiegania się o sprawności przynależne światu ludzi słyszących sprzyja skupianiu się na tym, co ważne dla ludzi głuchych. Rodzice postanawiają dać dziecku to, czym dysponują i nie koncentrować wysiłków na tym, czego nie mają.

Dziecko pomiędzy światami

Nie zawsze jednak można skupić się tylko na jednym ze światów. Opowiadała o tym jedna z moich głuchych rozmówczyń, członkini Polskiego Związku Głuchych Oddział Łódzki:

Staralam się do niej [córki – przyp. autora] mówić wyraźnie. Mówić i migać. Bo mój mąż w ogóle nie mówi. I chciałam, żeby ona też migiała, żeby mogła się z nim komunikować².

Tutaj relacje w rodzinie były motywacją do dwujęzycznego wychowania dziecka. Matka wykorzystywała własne zasoby jako osoba głucha wychowująca się oralnie, i uczyła córkę języka polskiego. Jednocześnie wprowadzała język migowy jako warunek efektywnej komunikacji w rodzinie. Relacja między dzieckiem i obojgiem rodziców była najważniejsza. Przecież każdy z rodziców miał własne umiejętności, które mógł przekazać córce. W tym przypadku tata dziewczynki posiadał wyjątkowe zdolności manualne. Zapewnienie komunikacji między nimi dwojgiem było warunkiem wspólnej dobrej zabawy przy wykonywaniu wycinanek, lalek itd. Moja rozmówczyni odwoływała się też do własnych wspomnień z dzieciństwa. Brak dobrego kontaktu ze słyszącym ojcem był dla niej motywacją do dbania o właściwe relacje we własnej rodzinie.

Dziecko nie tam, gdzie rodzice

Jeden z odcinków piątej serii amerykańskiej edycji programu *Supernanny* poświęcony był problemom wychowawczym doświadczanym przez głuchych rodziców. Para Dorothy i Kip Baulisch mieszkający w USA (Nebraska), głuśi, oboje w wieku 44 lat, oboje posługujący się amerykańskim językiem migowym (ASL), mają cztery słyszące córki: Melissę (18 lat), Jessikę (8 lat), Jennifer (7 lat), Kristin (5 lat).

² Niepublikowane prywatne notatki terenowe z roku 2020.

W części wstępnej programu najstarsza córka Melissa opowiada o tym, jak zachowują się młodsze dziewczynki. Są nieposłuszne, często się złością, wymuszają rozmaite rzeczy na rodzicach, ciągle się kłócą, a nawet biją. Melissa uważa, że chociaż jej mama stara się wprowadzać dyscyplinę, to jednak nie wychodzi jej to. Rodzice tak komentują zachowanie dzieci:

Dorothy: Bo one są diabłami! Nie słuchają. Wszystkie trzy dziewczynki. Myślą, że dlatego, że jesteśmy głusi, to one mogą szaleć.

Kip: Opiekuję się dzikusami. To bardzo stresujące (Supernanny USA, 2008, 1'11"–1'24").

Melissa podsumowuje swoją opowieść stwierdzeniem:

Czuję, że spoczywa na mnie duża odpowiedzialność. W pewnym sensie jestem jak słyszcząca matka (Supernanny USA, 2008, 2'18"–1'26").

Superniania perfekcyjnie identyfikuje problemy trapiące rodzinę Baulischów: rodzice nie nauczyli dzieci języka migowego, wskutek czego komunikacja w rodzinie jest zaburzona, najstarsza córka przejmuje obowiązki rodzicielskie i pełni funkcję słyszącej matki, rodzice są niekonsekwentni i poddają się najstarszej córce, pragnącej być „najważniejszą dorosłą osobą” w ich domu. Odcinek kończy się happy endem: rodzice angażują się w nauczanie języka migowego poprzez zabawę, najstarsza córka jest oficjalnie zwolniona z odpowiedzialności i zapewniona o tym, że nie musi się martwić o opiekę nad młodszymi córkami, ponieważ mama i tata wszystkim się zajmują. Dzieci chodzą spać wcześniej, są posłuszne i spokojne. Rodzice bardzo dziękują Superniani za otrzymaną pomoc³.

Film *Dwa światy* z roku 2015 w reżyserii Macieja Adamka (2015) ukazuje podobny obraz rodzicielstwa głuchych. Bohaterką jest Laura, słyszcząca córka głuchych rodziców. Odbiór filmu w społeczności głuchych był niejednoznaczny.

Oglądałem zwiastun i mam mieszane uczucia, ponieważ z jednej strony pokazuje rzeczywistość (np. dziecko musiało stać się tłumaczem swoich rodziców), a z drugiej strony stereotyp rozpowszechnia się, że kiedy rodzice potrzebują pomocy/opiekuna, nie powinni mieć dziecka itd.⁴

³ Podobny silnie negatywny obraz rodzicielstwa głuchych spotkać można np. w filmie *Love is Never Silent*, gdzie słyszcząca dziewczynka na prośbę swojego głuchego taty dokonuje zakupu trumny dla niedawno zmarłego braciszka (Pollard, Rendon, 1999, s. 156).

⁴ <https://www.facebook.com/gluchapolkapotrapi/posts/1977817422458728>.

Dwa światy to świetny dokument o życiu głuchej rodziny, w której słyszcząca córka jest dla rodziców przewodnikiem i tłumaczem. Laura ma 12 lat. Tłumaczy od 3. r.ż. Kupuje z rodzicami węgiel, telefon komórkowy. Tłumaczy podczas wizyty u lekarza i przy zawarciu umowy kredytu. We własnej sprawie jest tłumaczem na wywiadówce. To ona informuje pracodawcę ojca o jego zwolnieniu lekarskim. Laura twierdzi, że dla niej to żaden problem. Mówi, że czuje się odpowiedzialna za trzy osoby. Boi się, że kiedy pójdzie do szkoły, mama nie będzie w stanie wezwać pomocy. Laura jest dzieckiem! W 2014 roku, kiedy powstawały zdjęcia do filmu, kończy podstawówkę. Żadna z tych sytuacji nie powinna mieć miejsca w XXI wieku⁵.

Wśród głuchych z jednej strony budził zadowolenie fakt, że w telewizji pokazano życie zwykłej głuchej rodziny. W świecie, w którym niemal wszystkie informacje i filmy toczą się wśród słyszących, głusi i migający bohaterowie to rarytas. Zadowolenie budziła sama możliwość oglądania filmu, w którym ludzie migają. Z drugiej jednak strony wywołała oburzenie pierwsza emisja telewizyjna filmu bez napisów. Osoby głuche nie miały przez to dostępu do jego pełnej treści. O ile problemy głuchych rodziców były oczywiste dla oglądającej głuchej publiczności, o tyle kontrowersje budziła postać słyszczącej córki, Laury.

Hej. Wczoraj był film pt. *Dwa Światy*. Leciał na tvp2 o godz. 23.00. Szczerze? Film był beznadziejnie nagrany. Bardzo dużo o tym mówiła dziewczyna. Ma żal do rodziców. Ja rozumiem, że jest jej ciężko. Bo jest odpowiedzialna za siebie i rodziców. Ale powinna się cieszyć, że ma ich i dom. Mam wrażenie też, że ona ich po prostu wykorzystuje, nie jest z nimi szczerą. Sama twierdziła, że woli, jak są niesłyszące, bo może ich wykorzystać i nie wiedzą o wszystkim. A bardzo by chciała mieć słyszących rodziców. Gdzie tu jest sens? Ta dziewczyna nie jest z niczego zadowolona. Powinna bardziej się otworzyć do rodziców, a wtedy będzie inaczej. Co w niej jest nie tak? Szkoda, że głównie w filmie była ona. A gdzie rodzice – gdzie były pytania do nich, jak się czuli, gdy się dowiedzieli, że mają dziecko słyszące i jak sobie radzili? Moim zdaniem oni są świetni i mądrzy. Tylko ta dziewczyna wydaje mi się być ślepa⁶.

Dla jednych Laura była po prostu młoda i nie rozumiała problemów dorosłych, dla innych jej świadectwo było jak oskarżenie wycelowane w rządzących, którzy dopuszczają do sytuacji, w których osoby głuche są zmuszone polegać na swoich słyszących dzieciach, jeżeli chodzi o dostęp do informacji i usługi tłumaczenia.

Wszystkie przywołane tutaj przykłady dotyczą trudnych sytuacji komunikacyjnych. Problemy w rodzinach mieszanych (głusi rodzice i słyszące dzieci) polegają albo na braku wspólnego języka komunikacji między dziećmi a rodzicami, albo na niewłaściwym wychowawczo umieszczaniu dziecka w dorosłej roli tłumacza.

⁵ https://www.facebook.com/groups/MEDIA.NAPISY.PJM/?post_id=2044848215738421.

⁶ https://www.facebook.com/groups/macgates/?post_id=2418438798238786.

Komunikacyjne normy⁷ w świecie głuchych

Opisane w poprzednim rozdziale sytuacje wyznaczają horyzonty komunikacyjnych aspektów rodzicielstwa głuchych. Kontrowersje wokół filmu *Dwa światy* prowadzą w sam środek rodzicielskiego doświadczenia głuchych. Wydaje się, że temat komunikacji jest dla głuchego rodzica daleko mniej oczywisty i o wiele bardziej skomplikowany niż ma to miejsce w przypadku rodzica słyszącego.

Komunikacyjna różnorodność

Różnorodność komunikacyjna jest wpisana w doświadczenie bycia osobą głuchą. Więcej nawet, w perspektywie historycznej można tu mówić o rodzinnej wstędze Mobiusa. Paul Preston (1994) użył tego sformułowania w odniesieniu do trzech generacji w jego rodzinie: słyszących dziadków, niesłyszających rodziców i słyszących wnuków. W społeczności osób głuchych doświadczenie rodzinnej wstęgi Mobiusa jest powszechne. Tylko nieliczni głusi rodzą się w głuchych rodzinach i sami mają głuche dzieci. Dla większości słyszących taka rodzinna komunikacyjna mieszanka jest wyjątkowa. Możemy tu rozróżnić dwie normy. Dla głuchych normalne jest to, że komunikacja nie jest czymś prostym, łatwym i oczywistym. Normą są problemy w komunikacji, a nawet jej brak. Normą jest doświadczanie samotności jako dziecko, frustracje wynikające z braku porozumienia z rodzicami. Normą jest też to, że prawdziwie pełna komunikacja pojawia się w momencie wejścia w TOWARZYSTWO⁸, czyli w momencie znalezienia się wśród innych głuchych osób i przyswojenia sobie języka migowego. Takie doświadczenie jest normalne. Takie doświadczenie jest współdzielone. Opowiada się o nim w języku migowym. Komunikacja pojawia się jako temat, jako coś, co wymaga wysiłku, co się zdobywa, co nie jest dane. Przy czym ma ona tutaj wymiar egzystencjalny. Chodzi o cud komunikacji, jak określa to Paul Ricoeur (1989)⁹. U słyszących natomiast komunikacja oznacza

⁷ „Normy to reguły zachowań, które odzwierciedlają, czy też zawierają w sobie, wartości danej kultury. Wartości i normy wspólnie kształtują sposoby zachowań uczestników danej kultury w ich środowisku” (Giddens, 2004, s. 46).

⁸ Chodzi tu o znak migowy TOWARZYSTWO (Łacheta i in., 2016).

⁹ „Dla lingwisty bowiem komunikacja jest faktem, a nawet faktem najbardziej oczywistym. Ludzie rzeczywiście porozumiewają się między sobą. Niemniej dla badań egzystencjalnych komunikacja jest zagadką, a nawet cudem. Dlaczego? Ponieważ bycie razem, jako egzystencjalny warunek możliwości dowolnego dyskursu o strukturze dialogicznej, stanowi przekroczenie i przewyżczenie fundamentalnej samotności każdej istoty ludzkiej. Mówiąc o samotności nie mam tutaj na myśli tego, że często czujemy się na przykład samotni w tłumie lub że żyjemy i umieramy samotnie, lecz pojmujemy ją bardziej radykalnie; chodzi o to, że doświadczenie jednej osoby nie może być w całości, jako takie a takie doświadczenie przekazane komuś innemu. Moje doznanie nie może bezpośrednio stać się twoim doznaniem. Zdarzenie należące do jednego strumienia świadomości nie może jako takie zostać przeniesione do innego strumienia świadomości. Niemniej jednak coś zostaje przeniesione ode mnie do ciebie. Coś przechodzi z jednej sfery życia do innej. Tym czymś nie jest doświadczenie jako takie, lecz jego znaczenie. Tu właśnie mamy do czynienia z cudem. Doświadczenie jako doznane przez mnie, jako przeżyte, pozostaje czymś prywatnym, jednakże jego sens, jego znaczenie staje się publiczne. Z tej perspektywy komunikacja stanowi przewyżczenie radykalnej niekomunikowalności żywego doświadczenia jako takiego” (Ricoeur, 1989, s. 84–85).

jak najbardziej precyzyjne przekazanie sensu, sprawne działanie za pomocą języka albo osiągnięcie zamierzonych celów za pomocą języka. Sama możliwość komunikacji jest normą. Namysłowi podlega jedynie proces ulepszania sprawności praktyk komunikacyjnych, a nie sam fakt ich istnienia.

Kim jesteś?

Różnorodność komunikacyjna wiąże się z zagadnieniem tożsamości. Różne podejścia do komunikacji w rodzinie są wyrazem m.in. przemieszczania się na osi swój – obcy. I tu znowu mamy do czynienia z innym niż u słyszących rodzajem normy. Fakt posiadania audiologicznie innego niż rodzice dziecka jest w społeczności głuchych powszechny. Wystarczy spojrzeć na liczby. Według statystyk Powszechnych Przesiewowych Badań Słuchu¹⁰ jedno, dwoje dzieci na tysiąc rodzi się z głębokim uszkodzeniem słuchu, a jedno, dwoje na tysiąc – z uszkodzeniem mniejszego stopnia. Jeśli do tego przyjmiemy statystyczną liczbę 60 tys. migających osób głuchych w Polsce, co stanowi 0,16% ludności Polski, to wśród tej liczby 1000 urodzeń i 1000 matek zaledwie 1,6 to statystyczna osoba głucha. Statystyczną grupę 1000 głuchych matek uzyskamy dopiero na poziomie 625 000 matek i urodzeń ogółem. Czyli na 625 000 urodzeń będzie statystycznie jedno, dwoje głuchych dzieci głuchych rodziców i 624–1248 głuchych dzieci słyszących rodziców. Pozostałe dzieci rodzą się słyszące. 625 tys. dzieci rodzi się w Polsce w ciągu 19 miesięcy (ponad półtora roku). Statystycznie raz na półtora roku urodzi się dziecko głuche w rodzinie głuchej. Pozostałe 999 dzieci głuchych rodziców, urodzonych w tym okresie, będzie dziećmi słyszącymi. Nawet jeśli przedstawione wyliczenia nie są w pełni precyzyjne, to jednak różnica skali jest oczywista. Z jednej strony mamy do czynienia z sytuacją, w której prawie zawsze status audiologiczny dzieci i rodziców jest taki sam, a z drugiej strony sytuacją, w której status audiologiczny dzieci i rodziców prawie zawsze się różni. Jak w takiej rzeczywistości można myśleć o tożsamości własnego dziecka? Czy można mieć nadzieję, że będzie ono „takie jak ja”? Jak muszą się zmienić zadania wychowawcze, jeśli wiemy, że nasze dziecko będzie miało inne niż nasze potrzeby?

Wiedza i niewiedza

W wachlarzu odpowiedzi na dylematy rodzicielskie głuchych pojawiają się też inne możliwości. Jak zapewnić dziecku taki rozwój, który uwzględni jego potrzeby jako osoby słyszącej? Czy włączać małemu dziecku telewizję i bajki, żeby mogło się „osłuchać”? A może powinno ono spędzać więcej czasu ze swoimi słyszącymi dziadkami? A może powinno pójść jak najwcześniej do żłobka dla słyszących? A może powinniśmy do niego mówić? Cokolwiek by zrobić, dynamika ruchu na osi słyszący–głuchy pozostanie wyzwaniem dla głuchego rodzica. Zawsze gdzieś czai się możliwość historii alternatywnej. Przyjrzyjmy się dyskusji o komunikacji przedstawionej w filmie

¹⁰ Fundacja Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy. Program powszechnych przesiewowych badań słuchu u noworodków, http://wosp.org.pl/medycyna/badania_sluchu.

Eine gehörlose Familie (Barsey, Bakhti, 2019). W rodzinie państwa Spillerów oboje rodzice, Melanie i Marcel, są głusi, starszy syn Marinus też jest głuchy, a młodszy, Malwin – słyszący. Narratorka filmu zadała pytanie, jak się komunikują w rodzinie na co dzień. Przebieg tej rozmowy okazał się zaskakujący dla Melanie, która jako jedyna nie posługuje się w ogóle mową i pochodzi z głuchej rodziny.

Marinus: Zawsze w języku migowym. Jest nas troje na jednego. Gdyby było dwoje na dwoje moglibyśmy my bracia razem rozmawiać, a rodzice razem migać.

Melanie: Często migamy przy stole. Mówiona... [kręci głową].

Malwin: No tak, wy oboje [wskazuje na rodziców] dużo komunikujecie się za pomocą głosu.

Melanie: [wyraźnie zaskoczona, stuka paznokciami w blat stołu, patrzy na drugiego syna i męża, którzy uśmiechają się] On to powiedział.

Malwin: To prawda. Tak jest.

Melanie: Wcześniej!

Narratorka: Zgadza się?

Melanie: To musi być wycięte. [do Malwina] Przesadzasz.

Malwin: Gdzie przesadzam? [z wyraźnym wyrzutem]

Melanie: Wcześniej, kiedy byłeś mały, kiedy byłeś wychowywany, tak.

Malwin: Nie, komunikujecie się zawsze z głosem. Ta, odkąd byłem mały, zawsze z głosem.

Melanie: [kręci głową z niedowierzaniem].

Marcel: Nie, nie używamy głosu, prawie w ogóle.

Marinus: Może nieświadomie?

Malwin: [ostro] Jestem słyszący, dla przypomnienia. Nie rób tego, nie rób tego... Bła, bła bła!

Melanie: [kręci głową z niedowierzaniem].

Marinus: Mówi, że tak. Kiedy mówi, że... Nie słyszycie tego, nie macie żadnych aparatów słuchowych, żadnego implantu.

Melanie: Może nieświadomie (Barsey, Bakhti, 2019, 18'06"–19'06").

Przytoczony fragment rozmowy między członkami rodziny Spillerów dobrze oddaje istotę wychowawczej trudności, jakiej doświadczyć mogą głusi rodzice. Na poziomie komunikacji dyskusja toczyła się nie wokół tego, co zostało

powiedziane, nie chodzi o interpretacje, ale o to, czy w ogóle zostało coś wypowiedziane na głos. Dlaczego Melanie jest niemile zaskoczona tym, co mówi jej syn? I nie chce mu uwierzyć? Dlaczego dopiero mediacja starszego syna pomaga jej przyjąć interpretację o nieświadomym używaniu głosu. To wyraźne niemile zaskoczenie jest tym rodzajem odczucia, które pojawia się wtedy, gdy ktoś usiłuje nam wmówić istnienie rzeczy, o których wiemy, że nie istnieją. Melanie konfrontuje się z myślą, że jest jakaś rzeczywistość, która realizuje się poza jej świadomością. I są tacy, którzy w tej rzeczywistości funkcjonują. Co więcej, ona sama też funkcjonuje w tej rzeczywistości. Jest jakby w dwóch rzeczywistościach na raz. Robi coś i jednocześnie robi coś innego, czego nie jest świadoma. Ilu rodziców chciałoby zostać przyłapanym na czymś takim? Melanie nagle uświadomiła sobie, że jej młodszy syn, obserwując ją, nie przebywa w tej samej rzeczywistości. Najłatwiej byłoby zaprzeczyć takiemu świadectwu. Ale wiedza kulturowa i głos rozsądku innej głuchej osoby przypominają Melanie, że przecież tak musi być. Bo on jest słyszący. W jednym momencie z kompetentnej matki, pani domu, pewnej siebie ekspertki Melanie staje się osobą, która nie wie, nie jest świadoma. A nie będąc świadomym, nie można aktywnie działać, żeby się dowiedzieć. I tak oto we wspianą ciepłą relację rodzinną wdziera się powiew przerażenia kontaktem ze światem słyszących. Światem, w którym głuchy rodzic pozostaje permanentnie niedoinformowany, nieświadomy, niewiedzący.

Lorna Allsop i Jim Kyle (1997) twierdzą, że rodzicielstwo w sposób szczególnie wyostreza problem braku dostępu do informacji powszechny wśród osób głuchych. Zagadnienie dostępu do informacji dotyka trzech obszarów: 1) braku świadomości co do informacji niezbędnych w pierwszej kolejności, 2) bycia świadomym potrzebnych informacji, ale nieposiadania możliwości ich pozyskania, 3) dotarcia do źródła informacji, ale zdobycia tylko jej części. Ten trzeci obszar dobrze ilustruje kolejny fragment z moich notatek ze świata głuchych:

Byłyśmy we cztery na konferencji na temat CODA organizowanej przez biuro RPO. (...) Drugiego dnia rano M. przyszła do mojego pokoju. Była wyraźnie roztrzęsiona. Zapytała, czy może ze mną porozmawiać. Odpowiedziałam, że oczywiście. No i zadała mi pytanie, którego w pierwszej chwili nie zrozumiałam. Zapytała, co ona robi źle i co powinna robić, żeby jej syn nie doświadczył tylu cierpień jako osoba CODA. Chyba niezrozumienie było widoczne na mojej twarzy, bo M. zaczęła mi wyjaśniać, że chodzi o konferencję i że ona bardzo się wystraszyła i że ona nie chce krzywdzić swojego dziecka. I że ona nie wie, co ma robić. Pamiętam, że ogarnęła mnie wtedy złość. Uświadomiłam sobie, że w zasadzie nie padło na tej konferencji ani jedno zdanie skierowane do obecnych tam głuchych rodziców małych dzieci CODA. Że właściwie nikt z nimi nie rozmawiał na temat ich potrzeb. Że faktycznie mogli wyjść z przekonaniem, że krzywdzą własne dzieci jako głusi rodzice¹¹.

¹¹ Niepublikowane prywatne notatki terenowe z roku 2019.

Brakujące informacje dotyczą tego, co w świecie słyszących na ogół ulega przeoczeniu. Bo jak odpowiedzieć na pytanie głuchej matki o to, jak może ustrzec własne słyszące dzieci przed tym, żeby w pociągu konduktor nie zwracał się do nich zamiast do niej? Jak można odpowiedzieć na pytanie innej głuchej matki o to, jak wyjaśnić słyszącej pani dyrektor przedszkola, że słyszące dziecko woła, że chce siku i kupę, ale robi to w języku migowym. Jak wreszcie wytłumaczyć komuś, że niekiedy słyszące dzieci samodzielnie wchodzą w rolę tłumacza, bo tak jest szybciej załatwić jakąś sprawę, bo potrafią samodzielnie ocenić, ile czasu zajmie załatwienie tłumacza? I że w takiej sytuacji głuchy rodzic wybiera między frustracją dziecka z powodu odrzuconej pomocy i konieczności czekania na załatwienie sprawy a potencjalnym obciążeniem dziecka sprawami tłumaczeniowymi? I że w danej sytuacji ocena, co będzie gorsze dla dziecka, wcale nie jest oczywista? I że nie wiadomo, gdzie posłać dziecko do szkoły, żeby móc w pełni porozumieć się z nauczycielami i dopytać o wszystkie interesujące głuchego rodzica sprawy? I że nawet pani psycholog w poradni sama stawia dziecko w roli tłumacza, bo nie widzi możliwości komunikacji z głuchym rodzicem. Takich informacji brakuje głuchym rodzicom. A rozmowy o rodzicielstwie ze słyszącymi są jak rozmowa Melanie z synem. Jedni i drudzy usiłują opowiedzieć o czymś, co dla drugiej strony w zasadzie nie istnieje. I ta rozmowa jest irytująca, bo można odnieść wrażenie, że ktoś chce nas oszukać, okłamać albo po prostu ma złą wolę i mówi nieprawdziwe rzeczy.

Komunikacja to nie jest prosta sprawa

Doświadczenie różnorodności komunikacyjnej uwrażliwia na rozmaite aspekty związane z rozwojem językowym. Rodzice głusi często spotykają się z tym, że ich słyszące dzieci nie chcą migać. A żeby wyrazić to precyzyjniej, jedne dzieci chętnie migają, inne nie. Po raz kolejny mamy tu do czynienia z innym widzeniem tego, co jest normalne. W świecie słyszących mówi się o tym, że dziecko rozwija mowę szybciej lub wolniej, ale raczej nie odmawia mówienia w ogóle. Głusi rodzice stają wobec kilku wyzwań komunikacyjnych. Po pierwsze muszą jakoś rozwiązać zagadkę, jak uczyć dzieci języka migowego. Po drugie muszą jakoś ocenić stopień rozwoju sprawności dziecka w języku migowym bez dostępu do jakiejkolwiek normy i badań w tym zakresie. A po trzecie muszą zmierzyć się z wyzwaniem polegającym na tym, że ich dzieci nie chcą migać. Dawn Colclasure¹², głucha mama, w swojej książce poświęconej własnym doświadczeniom rodzicielstwa precyzyjnie opisuje skalę wyzwań związanych z nauczaniem języka migowego:

Zaciekawiona twarz patrzyła na mnie w zdumieniu. Oczy poruszały się, gdy patrzyła, jak próbuję pokazać jej znak. Powtórzyłam swoje wysiłki, po raz kolejny kończąc każdą prezentację słowem, którego próbowałam nauczyć ją migać, a ona przez cały czas tylko patrzyła się tak, jakby pytała: Co robisz swoimi rękami, mamo? Kiedy była

¹² Więcej o niej można przeczytać na stronie internetowej autorki: <http://dmcwriter.tripod.com/id4.html>.

niemowlęciem, próbowałam nauczyć Jennifer migania. (...) Wszystkie te próby były nieudane, ponieważ patrzyła tylko ze zdumieniem na moją rękę wykonującą znaki. W końcu też próbowała migać, ale wszystko, co mogła zrobić, to poruszać palcami w górę i w dół. To był dobry znak, prawda? Starła się (...) Niestety moja cierpliwość się wyczerpała. Trzy dni i zero sukcesów później, ten pomysł był już pogrzebany. Znaki wydawały się przelatywać tuż nad głową mojego malucha. W artykule, który przeczytałam na temat nauczania dzieci języka migowego, sugerowano, że trzeba cały dzień migać wszystko, co się mówi. Trzeba upewnić się, że dziecko widzi, jak migasz, i mówić tak wyraźnie, jak to możliwe, instruował artykuł. Z powodu mojego doświadczenia wychowania oralnego, nadal nie mówiłam tak płynnie w ASL, jak chciałam, więc miganie wszystkiego nie było możliwe. Mimo to spróbowałam tej taktyki, migając wszystko, na co znałam znak. W międzyczasie, kiedy córka drzemała lub miałam trochę czasu dla siebie, próbowałam nauczyć się znaków, których nie znałam, żeby stały się one częścią naszego migowego słownictwa. Mimo to, jako osoba oralna, nie byłam przyzwyczajona do migania, kiedy mówiłam, więc ta metoda również zawiodła. Często zapomniałam o miganiu, kiedy mówiłam, i w końcu całkowicie porzuciłam tę strategię. Przecież nie znałam wszystkich znaków! Może któraś z metod, które wypróbowałam, była właściwa i po prostu nie dałam jej wystarczająco dużo czasu na zadziałanie. Naprawdę nie wiem, co oznacza wystarczająca ilość czasu, ale patrząc wstecz, widzę, że nie korzystałam z tych opcji wystarczająco długo, aby mieć jakikolwiek trwały efekt. Kilka dni to po prostu za mało. Podobnie jak w przypadku nauki korzystania z nocnika i zasypiania, powinnam być konsekwentna (Colclasure, 2014, s. 1152–1154).

Dawn, osoba głucha wychowywana oralnie, nie stanowi wyjątku w społeczności głuchych. Przekazywanie własnym dzieciom języka migowego było dla niej wyzwaniem, ponieważ nie czuła się w tej sytuacji w pełni kompetentna. Może to budzić zdziwienie. Bardziej jednak dowodzi świadomości językowej. Dzięki kontaktom ze społecznością osób głuchych Dawn miała rozmaite punkty odniesienia, jeśli chodzi o znajomość języka migowego. Jako dorosła osoba potrzebowała i chciała posługiwać się tym językiem. Chciała też, aby jej dzieci się nim posługiwały, bo taki sposób umożliwiał im pełną komunikację w domu. Tyle że nauka języka, zwłaszcza jeśli mówimy o bardzo małych dzieciach, to nie jest w zasadzie nauka. Nie w sensie świadomego odgrywania roli nauczyciela i ucznia przez dwie osoby biorące udział w tej komunikacji. Dawn pokazuje, czym przejawia się w przypadku głuchego rodzica brak wiedzy psycholingwistycznej. Tyle że słyszący rodzice, poza nielicznymi wyjątkami, też takiej wiedzy nie mają. Ale na ogół posiadają coś, co można by określić mianem kulturowej psycholingwistycznej wiedzy. Wiadomo, jak się do dzieci mówi i wiadomo mniej więcej, jak one reagują na to na poszczególnych etapach życia. Dawn nie miała pojęcia, jak migać do swojej córki. Nie wiedziała też, czy unoszenie i opuszczanie przez dziecko rączek to już nieudolne próby komunikacji? Co to znaczy być cierpliwym? Kiedy właściwie będą jakieś efekty?

Językowe bogactwo doświadczenia komunikacyjnego głuchych bardzo komplikuje występowanie w roli rodzica. Jedna z głuchych mam opowiadała mi o tym, że jej 12-letni syn nie chce, żeby ona do niego migała. Problem nasilał się

wraz z przekraczaniem kolejnych progów edukacyjnych. Jej syn oczekuje pomocy w odrabianiu lekcji, ale pomocy w języku polskim. Zupełnie tak jakby wsparcie udzielone w języku migowym nie było adekwatne. Z czym możemy mieć tutaj do czynienia? Z jednej strony chodzi o proces tłumaczenia. Jeśli dane zadanie domowe zostanie wyjaśnione w języku migowym, to na dziecku spoczywa obowiązek dokonania tłumaczenia na język polski tak, aby możliwe było zaprezentowanie przyswojonych treści w szkole. Z drugiej strony może być tak, że to, co jest nauczane w szkole dla słyszących, znacząco odbiega od tego, czego głucha matka mogła się nauczyć w szkole dla głuchych. Mamy tu zatem do czynienia z niemożliwą do wypełnienia luką wiedzą lub kompetencyjną. Niekompetencje się zdarzają często. Nie każdy rodzic potrafi rozwiązać zadanie z fizyki lub chemii, nawet na poziomie szkoły podstawowej. Ale tutaj na zwykły brak wiedzy w danym obszarze nakłada się jeszcze różnica językowa. Powstaje wychowawcze *qui pro quo*. Fakt braku wiedzy w danej dziedzinie miesza się z faktem posługiwania się językiem migowym i w rezultacie negatywną ocenę otrzymuje zarówno rodzic, który nie potrafił udzielić pomocy, jak i język migowy, który nie nadaje się do spraw szkolnych. W ten oto sposób głuchy rodzic wkracza na równię pochyłą walki z systemem edukacji, obarczony dodatkowo własnym niekoniecznie dobrym doświadczeniem z lat szkolnych. Istota wychowawczego *qui pro quo*, o którym tu mowa, polega na tym, że sposób komunikacji za pomocą języka migowego zostaje pomyłony z treściami komunikacji. Zapętlenie to jest trudne do rozpoznania także dlatego, że w praktyce komunikacyjnej polskiej społeczności osób głuchych odpowiedzialnością za zrozumiałość przekazu obarcza się w dużej mierze nadawcę. Mówi się, że ktoś coś „dobrze” lub „źle” zamigał, niekoniecznie mając na myśli poprawność gramatyczną, ale odebrany sens. Jeśli migasz tak, że ludzie cię nie rozumieją, to znaczy, że źle migasz. Odbiorca może być uparty i nie chcieć czegoś przyjąć, ale tylko w sytuacji, kiedy mamy dowody na to, że sens przekazu został zrozumiany. Ta kolejna norma komunikacyjna nie dziwi, jeśli spojrzysz na nią w perspektywie edukacyjnej. W szkole często uczniowie głusi mają do czynienia z miganiem, którego sensu nie rozumieją, np. kiedy używa się systemu językowo-migowego w nauczaniu uczniów zupełnie głuchych. Tak więc w doświadczeniu głuchych osób pozostaje możliwość migania „bez sensu”, migania w sposób niejasny i niezrozumiały. Dlatego być może trudno oddzielić formę od treści komunikatu językowego.

Podsumowanie

Głuchy rodzic słyszącego dziecka staje wobec wyzwania komunikacyjnego we własnej rodzinie. Może podjąć decyzję, że przygotowuje dziecko przede wszystkim do funkcjonowania w świecie słyszących. Może starać się pokazać dziecku wartość i piękno języka migowego i kultury głuchych. Może też próbować nawigować między oboma światami i wychowywać dziecko dwujęzyczne. Może wreszcie

nie radzić sobie z barierami komunikacyjnymi w świecie słyszących i próbować korzystać z pomocy własnego słyszącego dziecka. Te analityczne rozróżnienia na ogół nie obowiązują w rzeczywistości. W zależności od okoliczności głusi rodzice będą używali każdej z tych strategii. Motywacja do posłużenia się nimi będzie wpływać każdorazowo z głuchego doświadczenia komunikacyjnego, które sprzyja umacnianiu się określonych norm. Jedną z nich jest to, że różnorodność komunikacyjna w rodzinie może prowadzić do całkowitego załamania komunikacji. Inne normy związane są z procesami ustalania tożsamości i przynależności kulturowej w wymiarze głuchy–słyszący. Występowanie w roli rodzica jest dla osób głuchych w sposób szczególny związane z opozycją wiedzy–niewiedzy. Stawką w balansowaniu między tymi dwoma wymiarami jest nie tylko osobisty rozwój, ale przede wszystkim utrzymanie się w roli rodzica. Komunikacyjna różnorodność rodzi napięcia. Może przynieść bogactwo doświadczeń i poszerzenie horyzontów, kiedy udaje się harmonijnie nawigować między dwoma światami. Może też prowadzić do tego, że niemożliwe będzie utrzymanie się w roli rodzica i w roli dziecka, kiedy oba światy, głuchy i słyszący, odsuną się od siebie zbyt daleko. Rodzicielstwo głuchych to nie tylko wychowanie szczęśliwego dziecka. W rodzicielstwie głuchych chodzi w głównej mierze o zarządzanie różnorodnością kulturową.

Bibliografia

- Adamek, M. (2015). *Dwa światy*. Film. Warszawa: Metro Films, Polski Instytut Sztuki Filmowej, Telewizja Polska.
- Allsop, L., Kyle, J. (1997). *Deaf parents and their hearing children*. Bristol: The Deaf Studies Trust. Pobrano z: <http://deafparent.org.uk/wordpress/wp-content/uploads/2009/11/Deaf-Parents-and-their-Hearing-Children1997.pdf> [dostęp: lipiec 2020].
- Bartnikowska, U. (2010). *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Brasey, S., Bakhti, B. (2019). *Eine gehörlose Familie*. Zurich: Schweizer Radio und Fernsehen. Pobrano z: <https://www.youtube.com/watch?v=NraPfO5qhdU> [dostęp: lipiec 2020].
- Colclasure, D. (2014). *Parenting Pauses: Life as a Deaf Parent*. Lockhart: Gypsy Shadow Publishing.
- Gehörlosenverband München und Umland E.V. (2009). *München GLive: „Gehörlose Eltern – hörende Kinder“*. München. Pobrano z: https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=ofDzID6ANtC&feature=emb_logo [dostęp: lipiec 2020].
- Giddens, A. (2004). *Socjologia*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: WN PWN.
- Łacheta, J., Czajkowska-Kisil, M., Linde-Usiekniewicz, J., Rutkowski, P. (red.). (2016). *Korpusowy słownik polskiego języka migowego*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Pobrano z: https://www.slovníkpmj.uw.edu.pl/media/video/506/506_towarzystwo_1_.mp4 [dostęp: lipiec 2020].

III. Wychowanie słyszącego dziecka przez Głuchych rodziców

- Pollard, R., Rendon, M. (1989). Mixed Deaf-hearing Families: Maximizing Benefits and Minimizing Risk. *Journal of Deaf language and Deaf Education*, 4(2), 156–161.
- Preston, P. (1994). *Mother Father Deaf: Living between sound and silence*. Cambridge–London: Harvard University Press.
- Rakoczy, M. (2012). *Słowo – działanie – kontekst. O etnograficznej koncepcji języka Bronisława Malinowskiego*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Ricoeur, P. (1989). *Język, tekst, interpretacja*. Tłum. P. Graff, K. Rosner. Warszawa: PIW.
- Schiffelin, B.B. (2005). *The give and take of everyday life: Language socialization of Kaluli children*. Tuscon: Fenestra Book.
- Steinbeck, J. (2011). *Na wschód od Edenu*. Tłum. B. Zieliński. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Supernanny USA (2008). *The Baulisch Family*. Burbank: American Broadcasting Company. Pobrano z: <https://www.youtube.com/watch?v=OwaruBa4mNw&list=RDQMqFlr-sKYxXCw&index=18> [dostęp: lipiec 2020].
- Wojda, P. (2015). Sztuczne i mieszane języki migowe. W: E. Muzyka-Fortak (red.), *Surdologia* (s. 392–410). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Victorian Deaf Society (2014). *Deaf Parenting Stories*. Melbourne. Pobrano z: <https://www.expression.com.au/content.asp?id=272> [dostęp: lipiec 2020].

*Ciąża i wchodzenie w rolę matki
słyszącego dziecka u niesłyszących
kobiet – trudności, wyzwania, potrzeby.
Studium przypadku*

*(...) Meanwhile deaf parents should be „heard” loud and clear,
so everyone will „hear and know!”
Miriam. Levinger, Linoy Orlev*

Wprowadzenie

Wśród różnorodnych ról, które pełni w swoim życiu każda kobieta, rola matki jest tą najbardziej upowszechnioną. Problematyka macierzyństwa kobiet z różnego rodzaju niepełnosprawnościami stanowi przedmiot zainteresowań badaczy wielu dyscyplin naukowych. Na gruncie polskim jednak dostrzega się deficyty w obszarze zarówno badań empirycznych, jak i opracowań teoretycznych dotyczących zagadnienia macierzyństwa głuchych i słabosłyszących kobiet (bądź też głuchych rodziców w ogóle) mających słyszące dzieci. W przedstawionym opracowaniu, na podstawie jakościowej analizy wywiadów z dwiema matkami z uszkodzonym słuchem, autorka stara się przybliżyć trudności i wyzwania, z jakimi zmagają się kobiety niesłyszące oczekujące dziecka i wychowujące małe dziecko słyszące.

Badane matki, dzieląc się swoim doświadczeniem i przeżyciami, podejmują jednocześnie próbę określenia swoich specyficznych potrzeb.

* Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Wstęp

Na gruncie polskim problematyka matek tudzież rodziców głuchych czy słabosłyszących jest niezwykle rzadko podejmowana. Choć 90% rodziców głuchych ma słyszące dzieci (Mallory, Zingle, Schein, 1993; Preston, 1994), to jednak o rodzicielstwie głuchych matek i ojców najczęściej wnioskuje się na podstawie badań ich dorosłych dzieci CODA, natomiast respektowanie głosu, doświadczeń i perspektywy rodziców głuchych wciąż należy do rzadkości (Bartnikowska, 2010; Kocoń, 2020).

Jeszcze częściej uwaga naukowców skierowana jest na rodziny słyszące z dzieckiem głuchym. Dominika Wiśniewska i Izabela Zamerfeld (2010) w sposób właściwy przyrównują narodziny dziecka słyszącego w rodzinie Głuchej do narodzin dziecka głuchego w rodzinie słyszącej. W obu przypadkach występują wątpliwości i problemy podobnej natury – czy to w sferze wzajemnej relacji, komunikacji czy też w odmiennym kontekście kulturowym. Niemniej jednak liczba wnikliwych analiz z zakresu problematyki funkcjonowania rodzin głuchych z dzieckiem słyszącym jest wciąż niewystarczająca.

Rodzice głusi, a nawet słabosłyszący, stają przed poważnym wyzwaniem, jakim jest radzenie sobie ze złożonością wychowania dzieci o odmiennym statusie słyszenia. Według Miriam Levinger i Linoy Orlev (2008) ta specyficzna sytuacja rodzinna niesie ze sobą implikacje w zakresie komunikacji, emocjonalnie i socjalnie wpływając na pewność siebie rodziców. Zdaniem badaczek rodzice głusi podają w wątpliwość swoje możliwości, gdyż osoby słyszące, np. ich rodzice czy specjaliści, dają im do zrozumienia, że niesłyszący nie potrafią wychowywać słyszącego dziecka.

Prezentowany tekst stanowi próbę oddania głosu matkom dzieci KODA, które dzieląc się swoimi doświadczeniami, przybliżają czytelnikowi trudności oraz wyzwania, z jakimi mierzą się każdego dnia, a także – na prośbę autorki – przedstawiają propozycje rozwiązań, które potencjalnie mogą uczynić ich macierzyństwo lżejszym, pełniejszym i efektywniejszym.

Badania własne

Celem podjętych działań empirycznych była chęć poznania i opisanie przedmiotu badań, którym autorka uczyniła wyzwanie, trudności oraz potrzeby głuchych matek dzieci KODA. Oprócz wymienionego celu poznawczego równie ważny, jeśli nie istotniejszy, jest cel praktyczny badań. Opierając się na diagnozie obiektywnych trudności, barier i potrzeb badanych matek, autorka podejmuje próbę sformułowania praktycznych rozwiązań i wskazówek, mających na celu poprawę sytuacji matek z uszkodzonym słuchem oraz zaspokojenie ich specyficznych potrzeb.

Tak postawione cele implikują wybór stosownej metodologii badawczej. Badanie oparto na paradygmacie interpretatywnym (jakościowym), a jako metodę poznania przyjęto metodę indywidualnych przypadków (ang. *case*

study). Narzędziem, które umożliwiło zebranie materiału empirycznego, był kwestionariusz wywiadu. Skonstruowane narzędzie podzielone zostało na cztery części, tj. metryczkę, część zawierającą pytania dotyczące opieki medycznej w okresie: przed, w trakcie i po ciąży/porodzie, część z pytaniami dotyczącymi instytucji opiekuńczo-wychowawczych, do których uczęszcza KODA, oraz część zawierającą pytania dotyczące tego aspektu macierzyństwa, jakim jest wychowywanie dziecka KODA. Kwestionariusz zawierał zarówno pytania otwarte, jak i zamknięte o kafeterii dysjunktywnej (jednokrotnego wyboru) i koniunktywnej (z możliwością zaznaczenia kilku opcji). Badanym matkom pozostawiono również przestrzeń, w której mogły podzielić się swoimi doświadczeniami, uwagami czy refleksjami, a których zakres czy specyfika nie wpisywały się w obszary tematyczne kwestionariusza.

Dla zachowania porządku w tekście najpierw przedstawiono zwięzłą charakterystykę jednej matki oraz jej doświadczenia, a następnie opisano drugą matkę i jej doświadczenia. Analizy obu przypadków wieńczą wnioski z badań wraz z postulatami.

Charakterystyka badanych matek i wyniki badań własnych

Do udziału w badaniu zaproszono dwie matki wybrane w drodze doboru celowego. Kryteriami doboru było posiadanie przez kobiety ubytku słuchu w stopniu co najmniej znacznym, posiadanie i wychowywanie dziecka bądź dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa (2–3 lata) lub w okresie przedszkolnym (4–6 lat), a także zgoda na udział w badaniu. Dla zachowania anonimowości imiona matek zostały zmienione.

Doświadczenia pani Klaudii

Pani Klaudia ma 34 lata, jest panną i matką samotnie wychowującą czteroletniego słyszącego syna, który uczęszcza do przedszkola. Ukończyła studia magisterskie i podjęła pracę w sklepie internetowym popularnej sieci handlowej. Ma orzeczony umiarkowany stopień niepełnosprawności z tytułu uszkodzenia narządu słuchu. Jako jedyna z rodziny nie słyszy od urodzenia, ma ubytek słuchu w stopniu znacznym. Ojciec jej dziecka słyszy. Pani Klaudia korzysta z aparatu słuchowego, lecz tylko na lepszym uchu, gdyż – jak mówi – w używaniu jednocześnie drugiego nie dostrzega korzyści. Posługuje się zarówno językiem polskim w mowie i piśmie, jak i polskim językiem migowym (PJM). Jej poziom znajomości języków jest, w przypadku języka polskiego – dobry, a w przypadku PJM – bardzo dobry/biegły. Określa siebie jako osobę głuchą zamiennie z niesłyszącą.

Usługi medyczne i opieka lekarska matek w ciąży, w trakcie porodu i po porodzie

Wszystkie kobiety w okresie ciąży, porodu i położu mają pełne prawo do świadczeń zdrowotnych na wysokim poziomie. Jednak w sytuacji osób z uszkodzonym narządem słuchu dostęp do usług zdrowotnych jest utrudniony, a także jakość tych usług

niekiedy wydaje się niższa. Problemem jest również bariera komunikacyjna, a co za tym idzie – dostęp do informacji.

Z narracji pani Klaudii wynika, że z personelem medycznym komunikuje się zarówno werbalnie, jak i przy pomocy pisania na kartce. Zdarza się także, że korzysta z pomocy tłumaczeń członka rodziny, którym przeważnie jest jej mama. Zwraca uwagę, że w okresie ciąży, porodu i połogu jej wzajemne zrozumienie z personelem medycznym, tj. położnymi, ginekologiem, anestezjologiem, pielęgniarkami, było połowiczne i uzależnione od konkretnej osoby. Zależało to zwłaszcza od natężenia głosu, tempa czy sposobu mówienia, ale także od tego, czy lekarz nie miał nic przeciwko porozumiewaniu się za pomocą kartki i długopisu, gdyż nie wszyscy czynią to chętnie. Respondentka wspomina:

(...) Lekarz był jakiś dziwny. Patrzył na mnie, jakby pierwszy raz widział osobę głuchą. Nie rozumiał, po co ma pisać na kartce. Powiedziałam mu, że jestem głucha i że musi pisać, bo to podstawa komunikacji. A on chyba myślał, że ja to wykorzystam jako dowód, czy coś... W końcu napisał, ale byle jak. Ciężko mi było odczytać jego pismo, bo napisał niewyraźnie. Powiedziałam mu, że nie rozumiem, co napisał i poprosiłam go, by pisał trochę wyraźniej. Widać było, że lekarz był z tego powodu niezadowolony, robił miny...

Pani Klaudia zaznacza, że niemal każde wyjście do szpitala, przychodni bardzo ją stresowało i nie lubiła wizyt kontrolnych u lekarza prowadzącego ciążę. Poradnia ginekologiczna znajdowała się blisko SOR-u, w korytarzach było zwykle wiele innych ciężarnych kobiet, a do gabinetu wchodziło się na wezwanie. W placówkach tych, pomimo wcześniejszej informacji o jej głuchocie, panią Klaudię wywoływano przez megafon. Podczas wizyt kontrolnych w poradni ginekologicznej kolejki pilnowała więc jej mama. Dodaje jednak, że nie w każdym szpitalu napotykała takie trudności, mówi: „W innych szpitalach nie miałam problemu – podeszli do mnie. Kontakt był niesamowity, mówili wyraźnie, a nawet pisali na kartce – sami pierwsi tę kartkę wyciągnęli!”

Pani Klaudia przyznaje, że język polski jest jej słabą stroną i podczas rozmów bardzo się stresuje – wymagają one od niej dużej koncentracji uwagi i upewniania się, czy istotnie wszystko prawidłowo rozumiała. Badana matka wspomina, że podczas wizyt, w których towarzyszyła jej mama, lekarz specjalista więcej tłumaczył jej mamie niż jej. Mówi, że ma wrażenie, że lekarze głuchym pacjentom przekazują zbyt mało informacji, mniej niż słyszącym. Jedną z sytuacji opisuje w następujący sposób:

Jak byłam w szpitalu, to zauważyłam po innych matkach, że wiedzą więcej ode mnie, że są odpowiednio przygotowane, bo każda z nich robiła to samo. Tylko oczywiście nie ja. Dopiero jak zauważyłam, że wszystkie robią to samo, to ja też zaczynałam tak robić. Czasami matki same mi mówiły, czego się dowiedziały od lekarza, jakie wydał polecenie, a przecież to lekarz powinien mi powiedzieć i poinformować.

Szczególnie trudne są dla niej rozmowy przy okienku w rejestracji. Nic dziwnego – przeważnie punkty rejestracji wymuszają na pacjentach zachowanie większego dystansu z powodu oddzielającego ich stanowiska pracy osoby rejestrującej. Nierzadko też pracownik rejestracji znajduje się za szybą, która tłumi dźwięki, a ich twarze znajdują się dużo poniżej wysokości oczu pacjenta. Ponadto osoby rejestrujące relatywnie często nie utrzymują kontaktu wzrokowego z pacjentem, a w trakcie rozmowy odbierają telefon, piszą na komputerze, odwracają się plecami bądź wykonują inne czynności. To wszystko ma znaczenie i utrudnia, a czasem uniemożliwia skuteczną komunikację z pacjentem głuchym czy słabosłyszącym. Czynniki takie jak: brak kontaktu wzrokowego, odwracanie lub zasłanianie twarzy powodują, że pani Klaudia nie ma możliwości wspomagania się odczytywaniem mowy z ust, a informacje płynące z komunikatów niewerbalnych, np. mimiki twarzy, są poza zasięgiem jej wzroku. Należy podkreślić, że mitem jest twierdzenie, że wszystkie osoby z uszkodzonym narządem słuchu posiadają umiejętność odczytywania mowy z ust.

Problem stanowi dla pani Klaudii również to, że w przypadku konieczności odwołania wizyty musi zrobić to osobiście lub za pośrednictwem telefonu – prosząc kogoś, by zadzwonił w jej imieniu. Opowiada: „Z powodu choroby dziecka musiałam odwołać wizytę u lekarza specjalisty. Kontakt telefoniczny był utrudniony – nikt nie odbierał. Czuję, że będę postrzegana jako osoba, która olewa terminy...”

Pomimo opisanych trudności i barier pani Klaudia stara się dostrzegać i doceniać rozwiązania, które odpowiadają jej potrzebom. Zwraca uwagę, że w przychodni, w której przyjmuje pediatra jej syna, jest możliwość rejestracji online, a w jednym ze szpitali, mając skierowanie, można się zarejestrować do specjalisty drogą e-mailową.

Podczas rozmowy poproszono panią Klaudię, by odwołując się do swoich doświadczeń, udzieliła informacji na temat tego, co w jej opinii należałoby zmienić, jakie rozwiązania wdrożyć czy też dostosować do głuchych kobiet/rodziców. Respondentka przede wszystkim dostrzega konieczność wprowadzenia w każdej placówce możliwości rejestracji online, a także uzyskiwania tą drogą skierowań do specjalisty. W swojej narracji porusza również kwestię usług świadczonych przez doułę oraz szkoły rodzenia. W czasie ciąży nie mogła korzystać z usług świadczonych przez wymienione podmioty, z powodu bariery komunikacyjnej – braku znajomości PJM czy też braku zapewnienia tłumacza przez usługodawców. Badana matka podkreśla, że dostęp do tych usług mógłby dodatkowo wpłynąć na jej poczucie bezpieczeństwa w okresie ciąży i po porodzie.

KODA w przedszkolu

Zanim dziecko podejmie edukację w szkole w wieku 3–5 lat, ma prawo do korzystania z wychowania przedszkolnego. Zdarza się jednak, że wcześniej uczęszcza do żłobka. Wydawać by się mogło, że kadra pracująca w tego rodzaju placówkach: wykwalifikowane pielęgniarki, położne, opiekunki dziecięce czy nauczyciele

wychowania przedszkolnego, a także pedagodzy opiekuńczo-wychowawczy, powinna posiadać odpowiednie umiejętności, a już na pewno wiedzę w zakresie podstawowych zasad komunikacji z dziećmi i dorosłymi z uszkodzonym narządem słuchu. Jak zatem przebiega komunikacja badanych matek z kadrą specjalistów w żłobkach i przedszkolach?

Pani Klaudia z pracownikami przedszkola, do którego uczęszcza jej syn, porozumiewa się werbalnie i ma przy tym wrażenie, że rozumieją się wzajemnie. Podkreśla jednak, że panie pracujące w przedszkolu mówią wyraźnie, stąd indywidualne rozmowy nie stanowią dla niej problemu. Ich kontakt przybiera również formę elektroniczną: SMS czy e-mail, co – jak zaznacza – jest dla niej dużym ułatwieniem i pozwala jej na pewną niezależność, gdyż nie musi nikogo prosić, by w jej imieniu dzwonił do przedszkola w jakiejś sprawie. Mimo to jednak napotyka pewne trudności. Największym wyzwaniem jest dla niej uczestnictwo w szkolnych zebraniach, zwłaszcza kiedy wszyscy rodzice mówią jednocześnie. W takich sytuacjach nie tylko nie jest w stanie śledzić toku rozmowy, lecz także nie słyszy, co mówią poszczególni rodzice, a co za tym idzie – nie może się odnieść do ich wypowiedzi, czy też wyrazić swojego zdania. Pomimo że podczas zebrań stara się siedzieć blisko przedszkolank, to jednak nie zawsze dobrze słyszy, co mówią. Badana matka wspomina, że wystąpiła kiedyś z propozycją, by panie przedszkolanki posługiwały się na zebraniach prezentacjami multimedialnymi i na koniec każdego zebrania robiły podsumowanie ze spotkania. Dzięki tym podsumowaniom matka mogłaby zweryfikować, czy nie ominęła ją żadna informacja. Zdaniem respondentki panie od początku nie były przychylnie twórczeniu prezentacji, co argumentowały tym, że ich przygotowanie wymaga dużego nakładu czasu i sprzętu. W kwestii podsumowań udało im się parę razy je przeprowadzić, jednak nie są one stałym elementem zebrań.

Na podstawie swoich doświadczeń pani Klaudia sugeruje pewne rozwiązania, które ułatwiłyby jej wypełnianie obowiązków rodzicielskich. Wśród nich wymienia:

- możliwość kontaktu z kadrą pedagogiczną poprzez np. e-mail, SMS (pani Klaudia ma świadomość, że choć w jej przypadku istnieje taka możliwość, to jednak ta forma kontaktu nie jest praktykowana we wszystkich przedszkolach, żłobkach, czy nawet w szkołach);
- stosowanie podczas szkolnych zebrań rodziców prezentacji multimedialnych oraz dokonywanie podsumowania najważniejszych informacji przedstawionych na zebraniu;
- poinformowanie przez dyrekcję placówki całej kadry pedagogicznej, że wśród rodziców jest rodzic niesłyszący;
- zwiększenie wśród kadry pedagogicznej świadomości nt. problemów, barier i specyfiki funkcjonowania osób głuchych i słabosłyszących.

Wychowywanie dziecka KODA

Wychowywanie dziecka stanowi wyzwanie dla większości rodziców, również tych słyszących, w pełni sprawnych. Dla matek z uszkodzonym analizatorem słuchu wychowywanie dziecka, zwłaszcza słyszącego, jest szczególnie trudne z uwagi właśnie na ograniczone funkcje słuchowe.

Pani Klaudii dużą trudność sprawia samotne macierzyństwo i związane z nim obowiązki, których nie ma z kim dzielić. Mówi, że rodzicom niesłyszącym trudniej jest wychowywać dziecko słyszące i nie jest to takie naturalne jak w przypadku rodziców słyszących. Respondentka ma za sobą nieprzyjemne doświadczenia, będące wynikiem trudnych relacji z ojcem dziecka. Do tego stopnia, że musiała walczyć, by nie odebrano jej praw rodzicielskich. Okres postępowania sądowego wspomina bardzo źle.

Miałam nieprofesjonalnego tłumacza przysięgłego języka migowego – raz nie przyszedł na rozprawę, albo na jednej rozprawie musiałam go ustawiać tak, żeby był dla mnie widoczny, a żeby jednocześnie ja była ustawiona z szacunkiem do sędziego.

Oprócz tego pani Klaudia mówi, że zauważyła, iż tłumacz przysięgły przekazuje jej niepełne informacje.

Tłumacz migał SJM [systemem językowo-migowym, przyp. M.K] i miałam wrażenie, że zaniżył mój poziom inteligencji, więc zaczęłam opowiadać werbalnie. Nie zmieniłam tłumacza z racji, że byłam bardzo zestresowana sytuacją, która mnie spotkała.

Duże wyzwanie stanowią dla niej również wizyty lekarskie u specjalistów, o których autorka wspomniała już wcześniej. Respondentka mówi:

To nie jest tak, że urodziłam dziecko i koniec – nie muszę już chodzić do lekarza i się męczyć. Nie, wciąż muszę chodzić z dzieckiem do lekarzy, specjalistów i martwić się, czy zrozumie, czy lekarz będzie wyrozumiały, cierpliwy. Zawsze muszę tłumaczyć, że jestem niesłysząca, prosić, by mówili głośniej, wyraźniej, żeby powtórzyli albo żeby pisali na kartce, bo przecież nie wystarczy, że lekarz ma zapisane w kartotece, że pacjent jest głuchy... Czasami mam tego dość...

Pod względem komunikacji najtrudniejsze jest dla niej czytanie synowi wierszy, gdyż – jak zaznacza – jako osoba niesłysząca ma wadę wymowy. Równie trudna jest dla niej kontrola słuchowa wymowy dziecka – nie słyszy, czy jej syn wymawia głoski prawidłowo i z tego powodu nie może skorygować ewentualnych błędów. Dodaje jednak: „Chociaż nawet gdybym usłyszała i chciała go poprawić, to nie mogę tego zrobić, bo przecież nie słyszę dobrze i nie wiem nawet, czy sama w prawidłowy sposób te głoski wymawiam”.

Martwi się o rozwój syna, czy będzie prawidłowo mówił, co będzie, gdy syn pójdzie do szkoły, jak sobie poradzi z nauką języka polskiego, z czytaniem i pisanem wypracowań. Po raz kolejny w rozmowie podkreśla, że język polski nie jest jej mocną stroną i nie chciałaby tym samym wprowadzać syna w błąd.

W realizacji oddziaływań wychowawczych niejako pomaga dostęp do informacji. Rodzice, a w szczególności matki, niejednokrotnie sięgają po literaturę fachową, poradniki, poszukują informacji w Internecie, na blogach czy w grupach parentingowych utworzonych na portalach społecznościowych, biorą udział w warsztatach rozwijających kompetencje rodzicielskie itp. Niestety większość z tych zasobów i informacji nie jest dostępna dla osób niesłyszących i słabosłyszących. Wiele osób z uszkodzonym słuchem cechują niskie kompetencje językowe, również w zakresie czytania czy pisania w języku polskim. Pani Klaudia zwraca uwagę, że jako matka niesłysząca nie ma wsparcia czy pełnego dostępu do informacji, których potrzebuje – brakuje tłumaczy języka migowego, a także napisów. Zasoby, np. grupy wsparcia dla rodziców nie(do)słyszących, programy edukacyjne, poradnictwo psychospołeczne, nie istnieją w odniesieniu do rodziców niesłyszących i słabosłyszących oraz ich małych dzieci.

Pani Klaudia chciałaby, by w przedszkolu jej dziecko miało zapewnione zajęcia logopedyczne, a także by możliwe było korzystanie z pomocy asystenta, który wspierałby ją oraz jej syna w nauce języka polskiego (np. czytaniu i pisaniu).

Doświadczenia pani Anety

Drugą badaną matką jest pani Aneta, trzydziestotrzyletnia mężatka i matka dwuletniej, słyszącej córki. Dziecko uczęszcza do żłobka. Jej mąż pracuje i jest słyszący – podobnie jak cała rodzina pani Anety. Pani Aneta posiada wykształcenie wyższe magisterskie i pracuje w biurze. Najprawdopodobniej nie słyszy od urodzenia, lecz żaden specjalista nie potwierdza tych przypuszczeń. Po raz pierwszy zdiagnozowano ją w przedszkolu, a w okresie pomiędzy jej narodzinami a podjęciem edukacji przedszkolnej nie wydarzyło się nic, co mogłoby sugerować przyczynę utraty słuchu. W wieku siedmiu lat otrzymała pierwsze aparaty słuchowe, jednak używała ich tylko przez rok. Przez blisko dekadę nie korzystała z aparatów, ponieważ dzieci się z niej śmiały, źle się z tym czuła i nie chciała ich nosić. Radziła sobie bez nich – miała bardzo mały ubytek słuchu, rozmawiała przez telefon i nie miała większych problemów. Jednak z wiekiem jej słuch się pogarszał i mając 16 lat, powróciła do używania aparatów słuchowych. W wieku 23 lat stała się użytkowniczką implantu ślimakowego. Pomimo obustronnej głębokiej głuchoty określa siebie jako osobę słabosłyszącą bądź niedosłyszącą. Na co dzień komunikuje się w języku polskim, choć zna PJM i posługuje się nim w pracy. Oba języki zna w stopniu bardzo dobrym, choć to w języku polskim czuje się biegła.

Usługi medyczne i opieka lekarska matek w ciąży, w trakcie porodu i po porodzie

Pani Aneta z personelem medycznym również porozumiewa się werbalnie. Przez całą jej ciążę przewinęło się wiele osób z personelu medycznego i nie zawsze wszystkie rozumiała. Przyczyn braku zrozumienia upatruje w czynnikach takich jak pośpiech, pogłos w sali, zasłanianie twarzy, odwracanie się, czy też wołanie z drugiego końca korytarza. W swojej narracji wspomina, że choć zawsze informowała

o problemie ze słuchem, to często osoby z personelu medycznego mówiły, stojąc tyłem do niej lub ich twarze zwrócone były w stronę ekranu komputera czy USG. Te zachowania utrudniały jej odczytywanie mowy z ruchów warg, którą to umiejętnością wspomaga się na co dzień.

Korzystanie z usług medycznych, np. badań, opieki lekarskiej, jest szczególnie niekomfortowe i przysparzające stresu, zwłaszcza gdy pacjentka wywoływana jest po nazwisku lub numerze. Ta powszechnie stosowana w placówkach medycznych (i nie tylko) praktyka stanowi dla słabosłyszących i głuchych pacjentów duże utrudnienie.

Opiece nad noworodkiem w pierwszych dniach po jego narodzinach towarzyszą silne emocje. Jest to wyjątkowy czas, zazwyczaj wypełniony pozytywnymi emocjami. Mimo to nierzadko matkom towarzyszy poczucie lęku czy stresu. Zwłaszcza w przypadku matek niedoświadczonych, w szczególności tych z niepełnosprawnością np. narządu słuchu. Pani Aneta w swojej narracji przywołała wspomnienie niezwykle stresującej dla niej sytuacji, która miała miejsce tuż po narodzinach córki:

Byłam w pokoju 3-osobowym i nie dałam rady spać między karmieniami, gdyż nie miałam jeszcze czujnika płaczu i musiałam spać w implancie, który łatwo się zsuwa (...). Poza tym nie umiałam rozróżnić, kiedy moje dziecko płacze, a kiedy inne maluszki z sali. Dla świeżo upieczonej mamy, to ogromny stres.

Należy dodać, że pani Aneta wnioskuje do Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej (MOPS) o dofinansowanie czujnika płaczu przed terminem porodu, a otrzymała je dopiero trzy miesiące po narodzinach córki.

Badana matka opisała również sytuację, w której lekarz ewidentnie wykazał się brakiem szacunku i podmiotowego podejścia do pacjentki. Opowiada:

W trakcie USG bioderek niemowlaka lekarz nawet nie spojrzął w moją stronę, tylko patrzył w ekran i mrucał pod nosem. Poproszony o powtórzenie, stwierdził, że nie ma czasu i że pielęgniarka mi powtórzy. Pielęgniarka była w pokoju obok, nie mogła słyszeć, co lekarz mówił w trakcie badania...

Na podstawie swoich doświadczeń pani Aneta wskazała na kwestie, które w jej opinii znacząco podniosłyby komfort pełnienia roli macierzyńskiej przez kobiety znajdujące się w podobnym położeniu. Wśród nich wymieniła:

- przebywanie matek słabosłyszących lub głuchych w mniejszych lub jednoosobowych salach poporodowych – dzięki temu łatwiej im będzie rozpoznać płacz swojego dziecka i przyzwyczaić się do nowej sytuacji;
- zmniejszenie tłoku w szpitalach i przychodniach – zdaniem pani Anety przyczyniłoby się to do zwiększenia poziomu cierpliwości lekarzy i czasu na spokojne przekazanie czy powtórzenie wiadomości;

- przeszkolenie personelu z zakresu zasad zachowania i postępowania z pacjentami słabosłyszącymi i głuchymi;
- konieczność dofinansowywania przez MOPS sprzętów takich jak czujnik płaczu przed terminem porodu, a nie kilka miesięcy po urodzeniu dziecka.

KODA w żłobku

Córka pani Anety chodzi do żłobka. Respondentka z kadrą pracowniczą żłobka komunikuje się werbalnie i zwykle rozumie, co do niej mówią. Niemniej jednak dość często zdarzają się sytuacje, w których wzajemne rozumienie jest utrudnione. Dla matki trudne jest: „Comiesięczne potwierdzanie chęci zapisu córki do żłobka, które odbywać się może jedynie telefonicznie”.

Dodatkową trudność stanowi przekierowywanie połączeń telefonicznych do pomieszczeń, w których bawią się dzieci – w wyniku dobiegającego do słuchawki hałasu nie słyszy, co do niej mówią. Każdy jej kontakt ze żłobkiem jest wyłącznie osobisty bądź za pośrednictwem telefonu, a w takich sytuacjach trudno o dobre warunki akustyczne – panujący wokół gwar utrudnia rozumienie osoby, z którą prowadzi rozmowę. Podczas rozmów osobistych jest nieco lepiej, jednak czasami, gdy opiekunki się śpieszą, rozpoczynają rozmowy w drzwiach innego pomieszczenia, robią kilka rzeczy jednocześnie, co tworzy chaos, a dodatkowo potęguje brak zrozumienia nadawanych przez nie komunikatów.

W przypadku pani Anety zdecydowana większość trudności wiąże się z nieodpowiednimi warunkami akustycznymi podczas prowadzonych rozmów oraz niesprzyjającą rozumieniu telefoniczną formą kontaktu. Stąd też, opierając się na swoich doświadczeniach, uczestniczka badania chciałaby, aby była większa dostępność komunikacji przez Internet: e-maile lub poprzez stworzenie odpowiednich grup na Facebooku. Uważa również, że informacje o dziecku powinny być wysyłane przez opiekunki drogą e-mailową. Te rozwiązania pozwolą jej na dostęp do wszystkich informacji, zwłaszcza tych, które dotyczą jej córki, bez obawy, że czegoś nie usłyszy lub coś źle zrozumie.

Wychowywanie dziecka KODA

Dla pani Anety najtrudniejsza w wychowywaniu dwuletniej córki jest: „Obawa, że moja niewyraźna nosowa wymowa wpłynie na naukę mowy mojego dziecka i spowoduje u niej problemy”.

Wyzwanie stanowi dla niej również fakt, że nie zawsze słyszy, gdy jej córka coś zrobi lub ją woła. Nie zawsze też rozumie, co do niej córka mówi, gdyż, podkreśla, dopiero się uczy mówić, więc jej mowa nie jest ani wyraźna, ani poprawna. Z tego też względu takie sytuacje są szczególnie trudne i występują częściej w przypadku rodziców małych dzieci, które dopiero nabywają kompetencji językowych.

W relacji pani Anety również można dostrzec, że barierę stanowi dla niej ograniczony dostęp do informacji i świadczonych usług, które wiążą się z procesem

wychowywania dziecka. Chciałaby ona uczestniczyć np. w różnego rodzaju warsztatach dedykowanych rodzicom lub też rodzicom wraz z dziećmi. Nie jest to jednak możliwe z uwagi na to, że liczebność grup najczęściej przekracza jej możliwości odbioru słuchowego – w dużych grupach trudno jest jej podążać za tokiem rozmowy czy też aktywnie w nich uczestniczyć. W dodatku im większa liczba osób w grupie, tym większy hałas (zwłaszcza gdy rodzicom towarzyszą ich dzieci), a to znacząco utrudnia, a niekiedy wręcz uniemożliwia aktywny udział w warsztatach.

Na tym etapie rozwoju swojego dziecka pani Aneta nie dostrzega więcej trudności związanych z wychowywaniem swojej słyszącej córki. Co jednak istotne, ma wsparcie swojego słyszącego męża. Mama dwulatki dodaje: „Ale to się może zmienić, gdy córka będzie starsza, podejmie edukację w przedszkolu, szkole, a wraz z jej rozwojem przybędzie nowych wyzwań”.

Wnioski z badań i postulaty

Jak widać na przykładzie przytoczonych historii, na szereg różnych trudności, barier i wyzwań natrafiają nie tylko matki głuche, niemówiące i nieznające dobrze języka polskiego. Wśród nich znajdują się również te, które na co dzień korzystają z protez takich jak aparaty słuchowe czy implanty ślimakowe, komunikują się werbalnie, a ich znajomość języka polskiego jest dobra lub nawet biegła.

Z narracji badanych matek wynika, że podstawową barierą w placówkach opieki zdrowotnej jest bariera komunikacyjna. Stanowi ona wyzwanie zarówno dla pacjentek z uszkodzonym słuchem, jak i – zapewne – dla świadczeniodawców usług medycznych. Niekorzystne warunki akustyczne, nieodpowiednia forma kontaktu (np. telefoniczna) oraz brak podstawowej wiedzy wśród personelu medycznego w zakresie zasad komunikacji z osobą z uszkodzonym słuchem również utrudniają im korzystanie z opieki medycznej. Te niesprzyjające czynniki stanowią także dodatkowe źródło stresu, którego można uniknąć lub chociaż go zminimalizować. W obliczu tych danych niezbędne wydaje się opracowanie programów szkoleń z zakresu obsługi pacjenta głuchego i słabosłyszącego. Szkolenia te powinny mieć przede wszystkim charakter warsztatowy, by w praktyce stosować zasady komunikacji i trenować umiejętność dostosowywania ich do potrzeb konkretnego pacjenta. Wskazane jest, by pracownicy uczestniczyli w szkoleniach cyklicznie, celem przypomnienia i zaktualizowania informacji. Kluczowe jest również zapewnienie komunikacji w języku migowym pacjentom, dla których jest to preferowany język przekazu. Każdy pracownik medyczny powinien posługiwać się językiem migowym. W przypadku, gdy nie jest to jednak możliwe, należy zagwarantować pacjentom stały i nieograniczony dostęp do profesjonalnego tłumacza języka migowego (por. Kuenburg, Fellingner, Fellingner, 2016). Pomocne mogą się okazać również karty komunikacji na wzór tych opracowanych przez Piotra Kimlę, który jest autorem Karty komunikacji z osobą głuchą w POZ oraz Karty komunikacji

z osobą głuchą w SOR (https://www.mp.pl/pacjent/pierwsza_pomoc/218755,karta-komunikacji-z-osoba-glucha i https://www.mp.pl/pacjent/pierwsza_pomoc/show.html?id=222722).

Dla głuchych i słabosłyszących matek wyzwaniem jest również oczekiwanie w kolejce i bycie wywoływaną po nazwisku lub numerze. Trudność tę można rozwiązać przy zastosowaniu np. biletowych systemów kolejkowych – po wygenerowaniu biletu z numerem kolejki oczekujemy, aż na ekranie wyświetli się odpowiedni numer. Systemy te z powodzeniem stosuje się już w różnego typu instytucjach publicznych. Funkcjonalne mogą być również inne rozwiązania sygnalizujące/przywołujące, jeśli tylko bazują na wizualnej formie przekazu.

Badane respondentki zwróciły także uwagę na równie istotny problem, jakim jest niski poziom kompetencji miękkich wśród personelu medycznego. W szczególności dostrzega się niskie umiejętności interpersonalne, takie jak np. empatia, wrażliwość czy cierpliwość. W efekcie tego poszczególne matki były całkowicie lub częściowo pozbawione informacji na temat stanu zdrowia dziecka, nie otrzymywały instrukcji przygotowania do badania czy też traktowane były lekceważąco i w sposób daleki od podmiotowego. W 2016 roku Margaret W. Gichane, Marion Heap, Mayara Fontes i Leslie London (2017) przeprowadziły w Kapsztadzie badania na grupie 42 głuchych kobiet, które korzystały z usług świadczonych na rzecz matek lub kobiet w ciąży. Wyniki badań również ujawniły m.in. nieodpowiednie postawy personelu medycznego względem głuchych pacjentek. Badaczki zwróciły uwagę nie tyle na konieczność wdrożenia usług tłumacza języka migowego, ile na zapewnienie podmiotom świadczącym usługi zdrowotne szkoleń z zakresu wrażliwości.

Wyrażona przez matki potrzeba dostosowania szkół rodzenia do odbiorców niesłyszących i słabosłyszących, poprzez np. zatrudnienie tłumacza języka migowego, jest zrozumiała i uzasadniona. Niezbędne jest więc podjęcie wszelkich działań w tym kierunku.

Wskazane jest także umożliwienie docelowej grupie, w ramach np. szkoły rodzenia, konsultacji ze specjalistami, takimi jak np. położna, ginekolog, doradca laktacyjny, doula, fizjoterapeuta, psycholog itd. Oczywiście konsultacje te powinny być prowadzone przez specjalistę, który posługuje się językiem migowym w stopniu biegłym lub (za zgodą osoby zainteresowanej) przy udziale profesjonalnego tłumacza języka migowego. Konsultacje te pozwolą doksztalcić potencjalnych lub przyszłych rodziców z uszkodzonym słuchem z zakresu tematyki porodu, położu czy też etapów rozwoju dziecka. Tym samym dostęp do świadczonych przez te podmioty usług może przynieść korzystne rezultaty zarówno dla rodziców nie(do) słyszących, jak i dla dzieci KODA. Uprzednio należałoby jednak wyposażyć specjalistów w wiedzę dotyczącą specyfiki funkcjonowania, trudności i barier osób z uszkodzonym słuchem. Problem ograniczonego dostępu do szeroko rozumianej edukacji dla rodziców głuchych, a także istniejących programów, które nie przystają do specyficznych potrzeb rodziców głuchych, poruszyli również Miriam Levinger i Linoy Orlev (2008).

W kwestii dostępu do usług medycznych wskazano na potrzebę wprowadzenia w placówkach rejestracji w trybie elektronicznym, jak również możliwości uzyskiwania w ten sposób skierowań do specjalistów czy odwoływania wizyt. Takie udogodnienie będzie korzystne nie tylko dla osób głuchych czy słabosłyszących, lecz także dla tych, dla których taka forma jest – z różnych względów – bardziej odpowiednia.

Warta podkreślenia wydaje się konieczność sukcesywnego podnoszenia świadomości społecznej w zakresie odpowiedzialności prawnej świadczeniodawców za likwidowanie barier komunikacyjnych, a tym samym zwiększanie wśród osób z uszkodzonym słuchem poczucia bezpieczeństwa w placówkach świadczących usługi medyczne (por. Kale, Syed, 2010).

Jeżeli chodzi o współpracę badanych matek ze żłobkiem czy przedszkolem, to tym razem także dla obu matek największym wyzwaniem jest komunikacja, która bywa utrudniona poprzez: konieczność rozmów telefonicznych czy nieodpowiednie warunki akustyczne. Respondentki podkreśliły, że ważne jest, aby była zapewniona możliwość kontaktu z kadrą pedagogiczną za pośrednictwem e-maila czy SMS-a.

Nieodłącznym elementem są zebrania rodziców, które dla mamy przedszkolaka są dużym wyzwaniem. Szczególnie trudne są dość powszechne sytuacje, gdy kilkoro rodziców mówi jednocześnie. Uniemożliwia to podążanie za tokiem rozmowy, aktywne uczestnictwo w zebraniu, a także wymaga dużej koncentracji uwagi, co powoduje szybkie zmęczenie. Podczas dynamicznych dyskusji istnieje ryzyko, że umknie wiele cennych informacji. Sugerowane przez respondentkę rozwiązania, takie jak stosowanie prezentacji wizualnych oraz robienie podsumowań, nie są niemożliwe do wdrożenia. Wydaje się, że dobrym substytutem będzie przygotowana i wydrukowana przez wychowawcę notatka – plan zebrania czy tematów do omówienia. Warto dążyć do tego, by wspólnie z wychowawcą wypracować satysfakcjonujące dla obu stron rozwiązania. Wydaje się, że pomocne byłoby zadbanie również o warunki w pomieszczeniu, w którym takie zebrania się odbywają. Warto przypilnować, by pomieszczenie było wyciszone, bez pogłosu i dobrze oświetlone. Krzesła i stoliki powinny być ustawione w półokręgu, co umożliwi rodzicom z uszkodzonym słuchem kontakt wzrokowy z każdym z pozostałych rodziców oraz odczytywanie mowy z ust.

Przy okazji informowania kadry pedagogicznej o ewentualnej obecności rodzica niesłyszącego bądź słabosłyszącego warto zastanowić się nad tym, czy nie poinformować o tym fakcie pozostałych, słyszących rodziców. Oczywiście przed podjęciem tego kroku wymagana jest uprzednia zgoda rodzica głuchego/słabosłyszącego. Wydaje się, że pedagogizacja rodziców słyszących w zakresie potrzeb i trudności osób z uszkodzonym słuchem podniesie ich świadomość w tym zakresie, umożliwi kształtowanie odpowiednich postaw wobec takich osób, a być może również przyczyni się do większej integracji. Równie istotne jest, by wspólnie ustalić pewne zasady komunikacji, które będą obowiązywać

podczas zebrań, a które znacząco podniosą komfort uczestnictwa w nich. Zasady te mogą dotyczyć np. podejmowania starań sygnalizowania, która osoba zabiera głos w danym momencie (np. poprzez podniesienie ręki), co umożliwi śledzenie toku rozmowy.

W kwestii wychowania dziecka KODA badane matki zwróciły szczególną uwagę na problem wady wymowy, którą posiadają, a która, w ich opinii, może wpłynąć na sposób mówienia ich dziecka. Jednocześnie wiąże się z tym kolejna trudność: niemożność kontroli słuchowej mowy dziecka, a co za tym idzie – ewentualnej jej korekty. Wydaje się, że przytoczone obawy i problemy badanych matek nie mają charakteru incydentalnego, lecz najprawdopodobniej dotyczą większości, jeśli nie wszystkich matek niesłyszących czy słabosłyszących. Na identyczne problemy zwróciła uwagę grupa czterech Głuchych matek w nieco podobnych badaniach, z 2019 roku, przeprowadzonych przez autorkę prezentowanego tekstu. Wskazywały one na trudności wynikające z braku lub ograniczonej kontroli słuchowej mowy dziecka oraz otoczenia. Podstawowym problemem jest niemożność usłyszenia tego, kiedy i co mówi dziecko oraz czy robi to w sposób właściwy, czy poprawnie artykułuje głoski, a także co inni ludzie mówią do niego. W konsekwencji matki nie mogą podjąć stosownej interwencji (Kocoń, 2019; 2020).

W pełnieniu roli rodzicielskiej kluczowy jest także dostęp do informacji. Obie matki zwracają uwagę na fakt ograniczonego dostępu do informacji czy świadczonych usług, takich jak np. warsztaty dla rodziców, różnego rodzaju zajęcia i aktywności dla rodziców wraz z dziećmi. Problem z dostępem do informacji wiąże się m.in. z brakiem tłumaczy języka migowego, brakiem napisów, zbyt licznymi grupami (np. warsztatowymi).

Szczególnie ważna i wymagająca pilnego wdrożenia zdaje się kwestia udzielenia rodzicom i KODA wsparcia w postaci asystentów czuwających nad rozwojem i pomagających w nauce języka polskiego w zakresie umiejętności mówienia, czytania i pisanie.

Reasumując, macierzyństwo to proces trudny, złożony i nierzadko również stanowiący wyzwanie. W przypadku macierzyństwa kobiet z uszkodzonym słuchem konieczne jest uwzględnienie ich potrzeb wynikających z pewnych ograniczeń sensorycznych. Zaprezentowane w tekście relacje badanych matek wskazują na liczne trudności i bariery, które z pewnością wpływają na komfort ich macierzyństwa i życia w ogóle. Owe bariery i wyzwania są implikacją m.in. niedostatecznego wsparcia udzielanego rodzinom o mieszanym statusie słyszenia, ograniczonego dostępu do informacji, a przede wszystkim niskiej świadomości społeczeństwa w kwestii specyficznych trudności, barier i potrzeb tej grupy społecznej. Należy pamiętać, że przytoczone wyniki dotyczą matek, które korzystają z protez słuchowych oraz znają język polski i posługują się nim w stopniu co najmniej dobrym. I choć każda z matek z uszkodzonym słuchem jest inna, ma inne doświadczenia, ograniczenia, możliwości czy potrzeby, to jednak jest wiele punktów wspólnych, w których ich historie życia się przecinają.

Bibliografia

- Bartnikowska, U. (2010). *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Gichane, M.W., Heap, M., Fontes, M., London, L. (2017). They must understand we are people: Pregnancy and maternity service use among signing Deaf women in Cape Town. *Disability and Health Journal*, 10, 434–439.
- Kale, E., Syed, H.R. (2010). Language barriers and the use of interpreters in the public health services. A questionnaire-based survey. *Patient Education and Counseling*, 81(2), 187–191.
- Kocoń, M. (2019). Wyzwania rodzicielskie i komunikacyjne głuchych matek słyszących dzieci (KODA). *Zeszyty Pracy Socjalnej*, 24, 135–144.
- Kocoń, M. (2020a). Komunikacja pomiędzy g/Głuchą matką a słyszącym dzieckiem i jego otoczeniem. Studium przypadku. W: K. Plutecka, A. Gagat Matuła (red.), *Komunikowanie się społeczne osób zagrożonych marginalizacją – konteksty teoretyczne i praktyczne rozwiązania* (s. 233–244). Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Kocoń, M. (2020b). Rodzicielstwo Głuchych matek słyszących dzieci KODA: przegląd wybranych badań. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 8, 69–80.
- Kuenburg, A., Fellingner, P., Fellingner, J. (2016). Health Care Access Among Deaf People. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(1), 1–10.
- Levinger, M., Orlev, L. (2008). What Deaf Parents “Hear”. *The Journal of International Social Research*, 1(4), 413–430.
- Mallory, B.L., Zingle, H.W., Schein, J.D. (1993). Intergenerational communication modes in deaf-parented families. *Sign Language Studies*, 78, 73–92.
- Preston, P.M. (1994). *Mother Father Deaf: Living between sound and silence*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiśniewska, D., Zamerfeld, I. (2010). Rodzice dzieci głuchych wobec swoich dzieci i ich rehabilitacji. W: E. Zasępa (red.), *Choroba, niepełnosprawność, cierpienie oraz postawy wobec nich – teorii i w badaniach* (s. 384–393). Warszawa: Wydawnictwo APS.

Netografia

- https://www.mp.pl/pacjent/pierwsza_pomoc/218755,karta-komunikacji-z-osoba-glucha [dostęp: 14.06.2020].
- https://www.mp.pl/pacjent/pierwsza_pomoc/show.html?id=222722 [dostęp: 14.06.2020].

Wyzwania związane z rodzicielstwem osób niestyszających

*Najstraszniejsza rzecz, jaką uprzedzenie może uczynić z człowiekiem, to zmusić go,
aby stał się taki, jakim go przedstawia ukształtowany przez uprzedzenie obraz.*

Peter Berger

Wprowadzenie (O tle rozważań, czyli piętnie głuchoty)

Rodzicielstwo jest wyzwaniem. Zawsze wiąże się z pytaniami i wątpliwościami, szczególnie w przypadku osób głuchych. Osoby niesłyszące muszą poradzić sobie z problemami, które moglibyśmy określić mianem typowych, a które w ich przypadku mogą okazać się bardziej dotkliwe niż w przypadku rodziców słyszących. Dla słyszących opiekunów uciążliwości takie stają się po pewnym czasie chlebem powszednim. Dla rodziców niesłyszących, z uwagi na ograniczoną percepcję oraz społeczne i psychiczne bariery, zawsze stanowiąc będą wyzwaniem. Szczególnie, że tym typowym problemom towarzyszą swoiste zmagania, które związane są bezpośrednio z ich głuchotą. Wielu niesłyszących nie jest w stanie pokonać ich samodzielnie. Szukają więc wsparcia wśród członków rodziny oraz specjalistów, zwłaszcza gdy ich dziecko przychodzi na świat słyszące.

Autorka opracowania analizuje tytułowe zagadnienie, zestawiając opis obiektywnych trudności, z jakimi może przyjąć się zmierzyć głuchym rodzicom, z subiektywnymi opiniami na ten temat oraz zaczerpniętymi z życia relacjami, które pojawiły się w narracjach jej niesłyszących rozmówców.

Autorka skupia się na rozważaniach związanych z rodzicielstwem osób niesłyszących. Można je sprowadzić do trzech pytań. Po pierwsze – **co sprawia, że**

* Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski

rodzicielstwo głuchych może być wyzwaniem? W związku z tym analizuje, które z problemów głuchych mogą w teorii wpłynąć na sposób odgrywania roli rodzica przez osoby niesłyszące. Po drugie – **z jakimi wyzwaniami rodzicielskimi zmagają się osoby niesłyszące?** W związku z tym analizuje opinie swoich rozmówców na temat ich doświadczeń i planów rodzicielskich. Po trzecie – **w jakich obszarach należy dokonać zmian, aby te wyzwania ograniczyć?** Jednak w pierwszej kolejności wyjaśnia, dlaczego wychowanie dzieci przez osoby z uszkodzonym słuchem wiąże się z większymi trudnościami niż w przypadku osób słyszących. Ogólna odpowiedź na to pytanie jest oczywista: gdyż życie głuchych jest trudniejsze. Odpowiedź szczegółowa wymaga głębszych studiów nad zagadnieniem deprecjacji osób niesłyszących. Autorka pochyliła się nad nim w swojej rozprawie doktorskiej (Teper-Solarz, 2019).

Przedmiotem badań były przeżycia osób głuchych oraz ich postawy wobec doświadczeń własnych i innych osób z uszkodzonym słuchem. Autorka zrealizowała osiem wywiadów indywidualnych i przeprowadziła sześć miniwywiadów grupowych z 31 rozmówcami. Dobierając uczestniczki i uczestników wywiadów, szukała osób o zróżnicowanych cechach, jeżeli chodzi o charakterystykę zarówno związaną z głuchotą (różne konsekwencje głuchoty), jak i tę społeczno-demograficzną (różne możliwości radzenia sobie z konsekwencjami głuchoty) czy osobowościową (różne predyspozycje radzenia sobie z konsekwencjami głuchoty). Podejście to było uzasadnione specyfiką przedmiotu badań oraz ramą teoretyczną problematyki, którą stanowiła kategoria piętna. Skomponowana w ten sposób próba pozwoliła zwerfikować hipotezę dotyczącą źródeł wspólnoty doświadczeń osób niesłyszących i ich wpływu na osobowość badanych, a następnie dokonać analizy wewnętrznego i zewnętrznego potencjału głuchych oraz jego związku z wykorzystywaniem określonych strategii w zmaganiach ze stygmatyzacją.

Jedna z tez dotyczy wszechstronnego wpływu piętna na życie osób niesłyszących. Związane jest to ze zinstytucjonalizowaniem procesu stygmatyzacji tej grupy, czyli faktem, że istnieje ona niezależnie od jednostkowych manifestacji, jako trwały element ładu społecznego, wbudowany w społeczną strukturę, inicjowany i powielany na poziomie wzorów organizacyjnych. Konsekwencje piętn funkcjonujących na poziomie makrospołecznym są szersze i trwalsze niż piętn na poziomie indywidualnym i relacji. Decydują one o szansach i możliwościach oraz ograniczeniach i barierach, jakie stają się udziałem osób stygmatyzowanych. Od nich zależy, jakie miejsce w strukturze społecznej przypadnie osobie naznaczonej. One kształtują poszczególne komponenty społecznych postaw wobec stygmatyzowanych. Negatywne stereotypy znajdują swój wyraz w uprzedzeniach, które materializują się pod postacią zjawisk społecznych oraz praktyk instytucjonalnych, takich jak: unikanie, dyskryminacja, marginalizacja, wykluczenie czy opresja. Mechanizmy te sprawiają, że źródłem barier, z którymi na co dzień zmagają się osoby niesłyszące, nie są ich fizyczne ograniczenia, lecz ich otoczenie społeczne (zob. Leigh, 2009; Świtaj, 2008; Thompson, 2001).

Z narracji rozmówców autorki wyłonił się obraz życia z piętnem. Pomimo że badani bardzo różnili się od siebie, dzielili coś, co autorka określiła mianem „**losu głuchego**”. Choć każda z opowiedzianych historii była inna, łączył je wspólny mianownik, specyficzne doświadczenia życiowe głuchych, które Erving Goffman (2005) określiłby mianem „kariery moralnej”. Poszczególne okresy i sfery ich życia zostały naznaczone przez piętno, które w zauważalny sposób wyznaczało trajektorię ich losów. Można powiedzieć, że utknęli oni w trybach błędnego koła, które uruchamia proces stygmatyzacji (por. Czykwin, 2007). Bariery, które napotkali w różnych sferach życia, nawarstwiały się, co doprowadziło do kumulacji obszarów wykluczenia i niskiej pozycji w strukturze społecznej.

Życie rodzinne to jedna ze sfer życia badanych, na której piętno odciska swój ślad. Planowanie rodzicielstwa oraz spełnianie się w roli rodzica w cieniu stygmatyzacji można bez wątplenia określić mianem wyzwania. Problemy, z którymi niesłyszący rodzice mierzą się na co dzień, są zarówno typowe (występują bez względu na ich głuchotę), jak i specyficzne (są powiązane z uszkodzeniem słuchu). Wybrane strategie radzenia sobie z tymi wyzwaniami są funkcją posiadanych zasobów indywidualnych i społecznych, co ma związek z typem tożsamości, jaki w danym okresie życia wykształciły te osoby. Przedstawione opracowanie skupia się na wybranych zagadnieniach, na dwóch kategoriach wyzwań, teoretycznych (obiektywnych) oraz praktycznych (subiektywnych), oraz na tym, jak można je ograniczać.

O wyzwaniach rodzicielskich w teorii

Autorka proponuje skupić się na czterech barierach, które mogą (w teorii), choć nie muszą (w praktyce) stać się dla osób niesłyszących źródłem wyzwań w procesie wychowania dzieci. Wszystkie z osób uczestniczących w wywiadach doświadczyły ich w swoim życiu, co wpłynęło na ich postawy wobec roli rodzica zaprezentowane w kolejnym rozdziale.

Brak pozytywnych wzorców ról rodzicielskich

Naturalnym źródłem, z którego zwykle czerpiemy wzory ról rodzicielskich, są własne doświadczenia. Głusi mają ograniczoną możliwość skorzystania z takiego modelu. Większości z nich brakuje zarówno pozytywnych, jak i pasujących do ich swoistej sytuacji wzorców.

W pierwszym przypadku chodzi głównie o role pełnione przez słyszących rodziców. Ich postawy wobec głuchych dzieci i głuchoty umieścić można na kontinuum. Na jego pozytywnym biegunie mamy do czynienia z akceptacją, która jest wynikiem pogodzenia się rodziców z odmiennością ich potomków. Takie przypadki mogą stać się źródłem dobrych wzorców rodzicielskich. Należą one jednak

do rzadkości. Przyjście na świat niesłyszącego dziecka w rodzinach, które nie miały wcześniej do czynienia z osobami niesłyszącymi, jest zazwyczaj doznaniem traumatycznym. Doświadczenia takich rodziców porównywane są do przeżywania żałoby, która pojawia się w związku ze stratą oczekiwanego, słyszącego potomka. Kolejne etapy tego procesu wiążą się z odczuwaniem często sprzecznych emocji (zob. Bartnikowska, 2010; Kobosko, 2014), które Harlan Lane, Robert Hoffmeister i Ben Bahan (1996) porównali do „emocjonalnej kolejki górskiej”. Taki stan ducha nie sprzyja radzeniu sobie z niecodziennymi wyzwaniami, z jakim wiąże się wychowywanie niesłyszącego dziecka. Jedno z nich to wybór sposobu komunikacji, który może zaważyć na relacjach rodzinnych i dalszym życiu dziecka. Jeżeli rodzice, nieświadomi rzeczywistych potrzeb niesłyszących dzieci, zdecydują się pod wpływem rad ekspertów na oralny model komunikacji, to cały wysiłek rodzicielski zostaje włożony w nauczanie mowy oraz dostosowanie dzieci do standardów normalności słyszących. Wtedy, nawet mimo ogromnych starań, lub właśnie w ich wyniku, tracą oni szansę na emocjonalną bliskość ze swoim potomkiem. Dzieci takie zazwyczaj żyją na marginesie własnej rodziny. Deprywacja językowa sprawia, że towarzyszy im poczucie izolacji, wyobcowania i samotności (por. Heuer, 2007; Sacks, 2011). Sytuacja ta negatywnie odbija się na kondycji rodziny jako całości, na stosunkach (małżeńskich, rodzicielskich, ze słyszącymi dziećmi i między rodzeństwem) łączących jej pozostałych członków (zob. Kobosko, 2014). Może również prowadzić do zerwania więzi z domem rodzinnym przez dorosłych głuchych (por. Heuer, 2007).

Większe szanse doświadczenia normalnego dzieciństwa ma dziecko głuche, które przyszło na świat w rodzinie mającej wcześniej styczność z głuchotą, a w szczególności takie, którego rodzice są niesłyszący. Sytuacja ta dotyczy mniej niż 10% populacji (Holcomb, 2009). Takie osoby dorastają „wśród swoich”, w atmosferze akceptacji i zrozumienia, co pozytywnie wpływa na ich rozwój językowy (naturalne przyswojenie języka migowego, podstawy prawidłowego rozwoju poznawczego), społeczny (grupa odniesienia, modelowe role dorosłych głuchych i wsparcie instrumentalne), emocjonalny (pozytywny sposób postrzegania siebie stanowiący odzwierciedlenie postaw najbliższego otoczenia), psychologiczny (traktowanie dziecka przez rodziców jako przedłużenia samych siebie) i kognitywny (wysokie oczekiwania w związku z przekonaniem, że głuchota nie wiąże się z ograniczeniami) (zob. Lane, Hoffmeister, Bahan, 1996).

O przewadze dorastania w rodzinach głuchych wspominali również uczestnicy wywiadów. Większość rozmówców dorastała jednak w „słyszących domach”. W ich relacjach przeważają wątki problemów rodzinnych, przemocy językowej oraz wątków więzi z krewnymi.

WF13: jak jest rodzina głuchych lepiej... tak, tak... w rodzinie głuchej, głusi się czują lepiej... lepiej się rozwijają... bo jest rozmowa normalna... wyjaśnianie, wytłumaczenie, zainteresowanie, opowiadanie różnych ciekawostek... jak są słyszący i głuchy sam, to jest problem.

W2: moi rodzice... ojej... mama pracuje w jakiejś firmie a tata na budowie robi... mama chyba krawcową była... a tata, to nie wiem... chyba ślusarzem był... rodzice nie potrafili migać... nigdy nie próbowali.

WF21: mama nie migiała w ogóle... mama wychowywała sześciu chłopców i dwie dziewczynki... sam byłem głuchy, sam... nikt nie migał... poszli w swoją stronę i ich to nie interesowało... mało mamy kontaktu.

WF31: rodzice są słyszący... rodzeństwo czterech słyszących i jeden niesłyszący (...) wszyscy w rodzinie tylko mówią (...) brat niesłyszący miga, ale w domu rodzice nie zgadzali się, żebyśmy migali... mieliśmy odczytywać z ruchu ust... nie pozwalali żebyśmy migali, mieliśmy ćwiczyć mówienie (...) rodzice zmuszali... do nauki mowy.

WF53: jak dorastałem, to były bardzo duże problemy z rodziną... moi rodzice (...) bardzo nie lubią głuchych i wszystkiego, co związane z niesłyszącymi... na przykład migowy... jeżeli ja migam w autobusie z kolegami, to mama się wstydzi... ludzie się patrzą... nie chciała żeby ludzie się dowiedzieli, że ma syna niesłyszącego, dlatego prosiła, żeby nie migać... normalnie tylko rozmawiałem z całą rodziną... tylko mówiłem... mam nie migać w rodzinie (...) ale mama ma taki charakter i ona mnie po prostu nie lubi, za to że jestem niesłyszący... jak dorastałem, było bardzo dużo problemów... cztery lata temu rodzice rozwiedli się (...) ojciec też mnie nie przyjmował... nie interesował się mną w ogóle... no miałem troszkę trudne dzieciństwo w życiu.

WF54: rodzice słyszą (...) mama uczyła mnie mówić i migać... nauczyła się migowego, jak się urodziłem (...) i poszła na kurs specjalnie dla mnie... tata w ogóle nie miga... mówi tylko... brat i siostra też mówią tylko (...) rodzice rozwód mają, ja z mamą zostałem sam... oni w trójkę odeszli.

Utrudniony dostęp do informacji

Głuchota nie musi prowadzić do opóźnień w naturalnym rozwoju języka, a w związku z tym do ograniczenia drzemiącego w dziecku potencjału intelektualnego, emocjonalnego i społecznego. Jednak gros osób niesłyszących doświadcza deprivacji językowej i związanych z nią konsekwencji. Dzieje się tak dlatego, że większość dzieci głuchych jest wychowywana i edukowana zgodnie z oralnym wzorcem komunikacji. Niski poziom kompetencji językowych w języku migowym i ojczystym uniemożliwia sprawne porozumiewanie się, wymianę informacji, ekspresję uczuć oraz poznawanie otaczającej rzeczywistości (zob. Czajkowska-Kisil, Sienkowska, Sak, 2014; Tomaszewski, 2014). Świat, który zdominowany został przez słyszących i przez głos, nie uwzględnia potrzeb osób głuchych. Jest to jedna z głównych przyczyn marginalizacji osób niesłyszących, gdyż „próżnia komunikacyjna” jest początkiem „strat” i prowadzi do wielowymiarowej

deprywacji praktycznie we wszystkich sferach życia społecznego (zob. Bartnikowska, 2010). Również uczestniczki i uczestnicy wywiadów autorki zauważali, że wiele problemów, z którymi się zmagają, ma swoje źródło w ograniczonym dostępie do informacji.

W7: słyszący są lepsi... lepiej załatwiają... lepiej się komunikują... lepiej rozumieją... a głusi mają inaczej, trochę mniej wiedzy... jest nierówno... słyszący mają lepiej w życiu... łatwiej... głusi mają inaczej... słyszący mają dużo wiadomości ze świata... słyszą... a głusi tylko tyle, co migają... to samo... to samo... nie ma wiadomości, że do ucha wpadnie... jest zamknięte na klucz.

WF33: nauka u głuchych jest taka jednostronna... od jednej osoby się uczymy i to, co ona nam zaoferuje, to tego się uczymy... nie możemy tak obszernie jak słyszący... że każdy mówi, to wychycimy i tak ... nie da się... wychycimy tylko od jednej osoby i tak się uczymy.

WF12: niezadowolona jestem że w Internecie nie ma napisów... z wiadomości słów nie rozumiem (...) i chciałabym sama załatwić sprawy, czy w sądzie, czy w banku... tłumacza muszę mieć... brakuje tłumaczy... na przykład u lekarza nie ma... w urzędzie miasta tłumacz, tak jest, ale odsyłają i kilka dni czekania.

Ograniczona samodzielność

Problemy z komunikacją oraz izolacja informacyjna uniemożliwiają samorealizację i ograniczają samodzielność osób z uszkodzonym słuchem w każdej ze sfer życia, również tego rodzinnego. Wiąże się to także z uzależnieniem od wsparcia osób z ich słyszącego otoczenia. Zależność głuchych kształtowana jest najczęściej już od najmłodszych lat i jest następstwem audystycznych postaw prezentowanych w środowisku ich wychowania i edukacji. **Audyzm** to przeświadczenie o wyższości osób posiadających możliwość słyszenia (lub zachowujących się w sposób właściwy słyszącym) nad osobami niesłyszącymi. Funkcjonuje zarówno w wymiarze indywidualnym (przekonania i zachowania określonych osób uwarunkowane indywidualnymi ideologiami), instytucjonalnym (system korzyści oparty na zdolności słyszenia, ujawniający się w przekazie kulturowym, polityce i praktykach instytucji), jak i metafizycznym (system pojmowania świata, który definiuje człowieka przez język, który utożsamia się z mową) (Bauman, 2004).

Według Harlana Lane'a (1996) audyizm to narzędzie dominacji słyszących i sprawowania kontroli nad głuchymi. Przejawia się m.in. w przekonaniu, że głusi nie są na tyle inteligentni i zaradni, by samodzielnie funkcjonować, decydować o swoich sprawach i kierować swoim życiem. Manifestuje się w zajmowaniu się niesłyszącymi, wyręczaniu ich oraz wykazywaniu w stosunku do nich

nadopiekuńczości. Postawy te wywołują efekt samospełniającego się proroctwa. Nadmierna troskliwość słyszących jest uzależniająca. Utrwala warunki prowadzące do niepełnosprawności głuchych. Ogranicza ich samodzielność i może stać się przyczyną wytworzenia „osobowości zależnej” (zob. Bartnikowska, 2010; Czykwin, 2007; Podgórska-Jachnik, 2013).

Tak właśnie wyglądała sytuacja większości uczestników badań autorki, którzy od najmłodszych lat przyzwyczajani są do regularnego korzystania z pomocy słyszących krewnych. Uważają, że są zdani na ich łaskę i niełaskę. Towarzyszy im poczucie braku kontroli nad własnym życiem oraz ograniczonego wpływu na swój los, co demotywuje ich do podejmowania aktywności oraz prowadzi do wytworzenia biernej postawy życiowej. Cierpi na tym również ich samoocena, w tym poziom zaufania do własnych kompetencji rodzicielskich, bo czy można dobrze opiekować się innymi, mając ograniczony wpływ na swój los i czy można odpowiadać za czyjeś życie, nie biorąc odpowiedzialności za własne?

W5: komunikacja jest ciężka... musimy przekazywać swoje sprawy, trudno jest załatwić cokolwiek... napiszemy cokolwiek, to już nie jest rozumiane... przekazujemy to komuś... albo swojemu dziecku... albo tłumaczowi... największy problem to rozmowa.

W8: rodzina pomaga... proszę rodzinę wzywać i razem załatwiamy... tak samo klub... jak mam problem, to pomaga załatwiać... bo jak coś jest trudne, to sama nie dam rady... bo słowa są trudne (...) żeby mnie nie oszukali... lepiej żeby słyszący dokładnie wytłumaczył.

WF11: (głusi) czasami są nerwowi... jak nie ma kto im pomóc, wytłumaczyć... to wtedy są nerwowi... jak rodzina, w ogóle nie pomaga nic... jakieś sprawy załatwiać, tylko poproszę o pomoc, a nie sama sobie radź... no to wtedy nerwy się zbierają.

Zraniona tożsamość

Innym jeszcze czynnikiem, który wpływa na to, jak głusi postrzegają, planują, przeżywają i oceniają swoje rodzicielstwo, jest poczucie dysproporcji, które odczuwają w wyniku porównań z osobami słyszącymi. Jest to jedna z konsekwencji stygmatyzacji. Głusi narażeni są na zinternalizowanie piętna, gdyż nieustannie odbierają ze środowiska negatywne informacje o sobie oraz swojej grupie odniesienia. Ma to zwykle wpływ na obniżenie ich samooceny. Z kolei spełnianie błędnych oczekiwań innych co do swego zachowania (samospełniające się proroctwa) przyczynia się do negatywnej oceny możliwości swoich osiągnięć, co wpływa na obniżenie poczucia własnej wartości (por. Czykwin, 2007, s. 262–266, 275–280). W sytuacji, w której naznaczeni zaczynają dyskredytować samych siebie, mamy do czynienia

z autostygmatyzacją (*self-stigma*). Tak jak w przypadku postaw, składają się na nią trzy komponenty: negatywne przekonania na swój temat (*self-stereotypes*), negatywne reakcje emocjonalne wobec siebie (*self-prejudice*) oraz behawioralna reakcja na uprzedzenia (*self-discrimination*) (Green, 2009; Corrigan, Watson, 2002, za: Świtaj, 2008, s. 44).

Wykształcenie „zranionej tożsamości” napiętnowanych (*spoiled identity*) w czasach, gdy pisał o niej Erving Goffman (2005), uznawano za nieodzowną konsekwencję stygmatyzacji. Współcześnie wskazuje się na szersze spektrum następstw, które niekoniecznie są destruktywne i trwałe, szczególnie jeśli spojrzymy na tożsamość jak na bieżąco konstruowane sądy, a nie na niezmienną strukturę (Crocker, Quinn, 2008; Dovidio, Major, Crocker, 2008). Badania pokazują, że negatywne konsekwencje omijają tych głuchych, którzy zinternalizowali **pozytywną tożsamość** (*positive sense of self*), chroniącą przed stygmatyzacją. Mamy tu jednak do czynienia z dwukierunkową zależnością. Doświadczenie piętnowania ma negatywny wpływ na rozwój tożsamości. Stygmatyzacja to główny czynnik, który utrudnia wykształcenie pozytywnej tożsamości głuchego, gdyż wymaga to pogodzenia się z głuchotą zinternalizowaną jako piętno (Holcomb, 2009).

Uczestnicy badań oswoili się ze swoją odmiennością oraz z faktem, że nie oznacza ona wyjątkowości. Z uwagi na ograniczone możliwości życiowe towarzyszy im poczucie bycia w gorszej sytuacji niż słyszący. Mają świadomość, że każda ich aktywność wymaga znacznie większego zaangażowania i poświęcenia. Czynności należące w przypadku słyszących do kategorii rutynowych są dla nich wyzwaniem, a czasem okazują się barierą nie do pokonania.

W8: (...) a głusi to nie wiedzą... trudno im coś załatwić... boją się... głusi sobie sami nie poradzą... złożyć cv i napisać... muszą razem z kimś, ktoś musi pomóc... myślę, że słyszący mają lepiej... do pracy ich przyjmą... a głuchych nie chcą.

WF11: głuchy ma szczęście, jak zda maturę, to jest zadowolony... jak zda prawo jazdy zadowolony... pracę jak ma... sport... jakieś osiągnięcia... dobrą pracę... firmę swoją potrafi założyć... u słyszących to normalne.

WF41: słyszący są dumni... słyszący dyskryminują głuchych... nie ma równości... słyszący czują się dumni, zadzierają nosa... głuchy dociera do muru i nie może się przebić... nie może przejść przez barierę swoich ograniczeń.

O wyzwaniach rodzicielskich w praktyce

Nie wszyscy spośród rozmówców autorki byli rodzicami, każdy jednak podzielił się swoimi przemyśleniami na temat wychowywania dzieci lub planami

związanymi z posiadaniem potomków w przyszłości. W zgromadzonych narracjach powtarzają się motywy, które świadczą o tym, że rodzicielstwo wiąże się dla głuchych z licznymi obawami. Wymaga zaplanowania i poczynienia specjalnych przygotowań. W ich wspomnieniach okres wychowywania dzieci wiązany jest z wieloma trudnościami, nieporozumieniami i zmartwieniami. Jest więc podobnie jak w przypadku osób słyszących. Obawy te mają jednak inne źródła, trudności mają swoisty charakter, przygotowania angażują specyficzne zasoby, a problemy wymagają odmiennych rozwiązań.

Czy głusi wolą, aby ich dziecko było głuche czy słyszące?

Pytanie o to, czy badani woleli, aby ich dzieci były głuche czy słyszące, stanowiło zazwyczaj pretekst do przekierowania torów rozmowy na tematy rodzicielstwa. W większości przypadków odpowiedź była taka sama i sprowadzała się do stwierdzenia: „Nieważne, głuche czy słyszące, ważne, żeby były zdrowe”. Osoby słyszące, które nie miały styczności ze światem Głuchych, mogą uznać to stwierdzenie za wewnętrznie sprzeczne. Zdrowie i głuchota to przeciwności nie do pogodzenia. Jednak większość uczestników wywiadów uznaje problemy ze słuchem za cechę a nie wadę. Osoby te identyfikują się ze środowiskiem Głuchych i wartościami tworzonej przez nich kultury. Dlatego bardzo cenią sobie posiadanie głuchych małżonków, dzieci oraz wielopokoleniowej głuchej rodziny (Holcomb, 2009; Lane, 1996; Lane, Hoffmeister, Bahan, 1996).

W7:

A: a jak się urodzi dziecko, chciałybyś, żeby było słyszące czy niesłyszące?

C: obojętne... ważne, żeby było zdrowe.

W8: ważne, żeby był zdrowy człowiek... nie ma znaczenia..., może być i głuche, i słyszące... ważne, że zdrowe..., żeby tylko było zdrowe.

WF4:

B: czy ważne dla was... wasze prywatne dzieci, żeby słyszały czy były głuche... czy obojętne?

4: trudno powiedzieć... co się urodzi, będę kochać... nie mogę zdecydować.

1: dla mnie jest obojętne... ważne, żeby było zdrowe.

3: ważne zdrowe dziecko... obojętne, czy głuche czy słyszące.

2: zdrowe.

Czy większym wyzwaniem jest wychowywanie dziecka głucheego czy słyszącego?

Ze zgromadzonych wypowiedzi wynika, że badani wiążą posiadanie dzieci, zarówno głuchych, jak i słyszących, z określonymi korzyściami oraz problemami. Istotna różnica polega na tym, że w pierwszym przypadku, bazując na własnym doświadczeniu, są w stanie wyobrazić sobie czekające ich wyzwania.

Niektórzy z rozmówców nie tylko akceptowali możliwość posiadania głuchych dzieci, lecz wręcz marzyli o tym, by mieć głuche potomstwo. W kulturze Głuchych przyjście na świat niesłyszącego dziecka wywołuje zazwyczaj odmienne emocje niż w świecie słyszących. Nie jest bowiem traktowane jak nieszczęście, nie wywołuje współczucia i żalu. Może wręcz stanowić okazję do radości i dumy (Holcomb, 2009). Układ, w którym zarówno dzieci, jak i rodzice nie słyszą, zbudowany na wzajemnym zrozumieniu (wspólne doświadczenia) i porozumieniu (wspólny język), dzięki równości (wspólnemu statusowi) daje szansę stworzenia życia rodzinnego niezakłóconego problemami, na które narażeni są członkowie rodzin mieszanych.

W8: (...) jak dziecko będzie głuche, to wtedy lepiej specjalna szkoła... nie implant... absolutnie... żeby było pokolenie, tak jak ja głuche.

WF5

B: dzieci chcielibyście urodzić głuche czy słyszące?

1: chciałabym głuche... równe ze mną (...).

4: głuche... bo jest łatwo nauczyć je wszystkiego... słyszącemu trudno wytłumaczyć wszystko.

Znalazły się również osoby, które z rezerwą myślały o posiadaniu głuchego dziecka. Taką postawę mogą prezentować osoby, które zachowały negatywne wspomnienia z okresu dzieciństwa (Holcomb, 2009; Lane, Hoffmeister, Bahan, 1996). Mogą one uznać narodziny dziecka głuchego za nieszczęście, które przysparza licznych obowiązków związanych z zapewnieniem profesjonalnej opieki dziecku z niepełnosprawnością. Mogą traktować swoje niesłyszące dzieci jako problem, gdyż oni sami tak właśnie byli traktowani i tak się czuli. Thomas K. Holcomb (2009) podkreśla, że największym pragnieniem głuchych jest to, by przyszłe pokolenia niesłyszących dzieci nie cierpiały tak jak oni, by miały piękne wspomnienia z dzieciństwa, dostęp do języka i pełnej komunikacji, zamiast lat spędzonych na terapiach i bolesnych operacji. Dlatego niektórzy z nich z nadzieją myślą o słyszącym potomstwie, które nie będzie narażone na traumatyczne doświadczenia będące ich udziałem.

W4: Słyszące dzieci mają łatwiejsze życie... życie głuchych jest trudne, słyszący mają lepiej, dzieci rosną szczęśliwe, zadowolone, bez problemów... nie dokuczają im... nie śmieją się słyszący... w szkole mają łatwo i w pracy... a głuchych życie jest trudne.

W5: (dziecko) mogłoby być głuche, ale potem ten dojazd... dużo obowiązków... później byłoby też dużo kłopotów z takim dzieckiem.

Prawdopodobieństwo przyjścia na świat słyszącego dziecka w głuchej rodzinie jest znacznie większe niż narodziny głuchego potomka. Takie dziecko może okazać się jeszcze cenniejszym darem dla ich społeczności niż dziecko niesłyszące. Tym, co predestynuje niepełnoletnich KODA (*Kid of Deaf Adult[s]*) i dorosłych CODA (*Child of Deaf Adult[s]*) do pełnienia funkcji pośredników pomiędzy światem Głuchych a słyszących, jest ich dwujęzyczność i dwukulturowość. Posługując się nomenklaturą Goffmana, można określić ich mianem „zorientowanych normalsów”, którzy w związku z pewnymi życiowymi okolicznościami włączeni zostali w życie napiętnowanych.

Korzyści z posiadania słyszących dzieci mają przede wszystkim wymiar praktyczny. Tak było również w przypadku uczestniczek i uczestników badania autorki. Częstokroć korzystali oni z pomocy nieletnich podopiecznych. Większość respondentów może również liczyć na wsparcie dorosłych potomków, którzy wciąż roztaczają opiekę nad swoimi rodzicami. Należy w tym miejscu podkreślić, że instrumentalne traktowanie dzieci słyszących jest poważnym problemem występującym w większości rodzin mieszanych. Zdarza się bowiem, że głusi rodzice przekroczą linię, za którą rodzicielstwo polega na zaspokajaniu własnych potrzeb, a nie potrzeb dzieci (zob. Heuer, 2007). Ich dzieci są obciążane obowiązkami i odpowiedzialnością nieadekwatną do ich wieku oraz poziomu dojrzałości poznawczej i emocjonalnej. Czasem wręcz zamieniają się rolami ze swoimi rodzicami (tzw. parentyfikacja) (zob. Bartnikowska, 2010; Czajkowska-Kisil, Klimczewska-Laskowska, 2014). Najbardziej niepokojący jest fakt, że głusi rodzice nie uznają tej kwestii za problematyczną, gdyż wsparcie dzieci jest dla nich czymś naturalnym.

W3: dawniej dzieci więcej pomagały... tak... dużo, dużo, dużo tłumaczyły (...) trudnych rzeczy dzieciom nie dawałam... raczej takie zwykłe rzeczy... takie łatwe... czasami córka... Asia... na wywiadówki szła (...) pani córce mówiła, a córka mi opowiadała... na przykład poszłam do lekarza i mówiła (...) dodatek mieszkaniowy córka załatwiała... pierwszy raz załatwiałam z córką... a potem drugi, trzeci, kolejny raz, córka sama.

W4: lepiej dzieci słyszące... potem w przyszłości pomogą (...) tak jest lepiej... pomagają... do lekarza (...) rzeczy załatwiać, w urzędzie, w banku, w szkole dawniej załatwiali.

W6

B: szczęśliwa jesteś, że urodziłaś córkę?

C: dobrze... dobrze, że się urodziła, ale jakbym nie miała dzieci... to też głusi by mi dokuczali, że nie mam.

A: a to ważne, żeby mieć dzieci... dla głuchych?

C: pewnie... a bez dzieci, kto pomoże?... musi być dziecko.

W6 FRAGMENT ZADANIA: (...) Później fakt, że córka słyszy, okazał się plusem. Jola bardzo dużo nam pomagała, tłumaczyła u lekarza, również na swoich wywiadówkach.

WF14: syn pomaga... wstydzi się jeszcze, ale po troszku, po troszku... na przykład przychodzi ktoś słyszący... co chce?... mleko... i tłumaczy... wie, rozumie i powie... wołam go, żeby pomógł... nie lubi, ale przychodzi... mama prosi, chodź, chodź... przyjdzie... jak proszę, to pomaga.

Jakie wyzwania wiążą się z wychowywaniem dzieci słyszących?

Wśród wielu kwestii, które niepokoją głuchych rodziców dzieci słyszących, do najistotniejszych należy pytanie o to, jak nie słysząc, poradzić sobie z zaspokojeniem potrzeb dziecka słyszącego. Większość badanych uznała, że nie jest w stanie sprostać temu zadaniu. Korzystała więc lub będzie korzystała z pomocy członków rodziny oraz specjalistów w takich sprawach, jak np. nauka mowy, czytanie dziecku, pomoc w odrabianiu lekcji czy wizyty u lekarza. Poczucie, że samodzielne rodzicielstwo głuchych nie jest możliwe, było w badanych na tyle silnie zakorzenione, że planując potomstwo, z góry zakładali zaangażowanie do pomocy słyszących. Negatywnym następstwem takiej sytuacji jest pojawienie się w życiu dziecka dodatkowych „znaczących innych”, którzy mogą podważać autorytet rodzica (zob. Bartnikowska, 2010). Taki układ zaburza relacje pomiędzy dzieckiem a rodzicami. Źródła problemów wychowawczych tkwią również w barierze językowej, gdyż nie każde dziecko, którego rodzice migają, posługuje się tym językiem. Badani wykorzystywali w swoich domach różne formy komunikacji. Jedynie część dzieci przyswoiła naturalnie język migowy. Pozostali wykorzystywali zestawy gestów domowych oraz komunikaty dźwiękowe. Zdaniem Urszuli Bartnikowskiej (2010) jest to kwestia ograniczonego dostępu do pełnej formy tego języka, w związku z ułatwianiem przebiegu komunikacji przez rodziców, co obniża motywację dzieci do poszerzania swoich kompetencji z zakresu języka migowego. Domowa hybryda, choć jest wystarczająca do tego, by zaspokoić podstawowe potrzeby komunikacyjne, uniemożliwia prowadzenie konwersacji na wyrafinowane i abstrakcyjne tematy. Tracą na tym zarówno dzieci, jak i rodzice, gdyż ich relacje nie wychodzą poza poziom, który pozwoliłby na wytworzenie bliskiej więzi.

W3:

B: czy są jakieś problemy, żeby wychowywać dzieci słyszące, jeżeli ty jesteś głucha?

C: tak... trudno... czasami córka starsza pomagała... na wywiadówki szła... czasami źle się zachowują dzieci, stopnie źle mają... szła na wywiadówki... pani córce mówiła, a córka mi tłumaczyła (...) chciałam porozmawiać... o bardzo wielu różnych sprawach (...) no to jak porozmawiać z nauczycielem... syn mówi prawdę czy kłamie?... nie wiem... nie słyszę.

W4:

A: a oni migają?

C: to nie jest tak, że migają... mówią... migają rękami... ruszają... trochę gestykują... wyraźnie mówią... rozumiem (...).

B: ale w domu, ty, córka, syn, ojciec było wam się łatwo porozumiewać czy trudno?

C: trochę trudno... jak słowa nie rozumiem... nauka, zadania domowe to trudne było... babcia najwięcej pomagała... teraz już nie ma babci.

W5 FRAGMENT ZADANIA: Później pojawiła się pierwsza ciąża, duża niepewność, obawy (nie wiedziałam, czy dam radę sama z mężem niesłyszącym wychować dziecko), a zarazem wielkie szczęście. Po porodzie przysły nowe obowiązki i zmartwienia, dziecko okazało się słyszące, a my tylko migaliśmy. Było wiele problemów, nieporozumień, ale zarówno syn, jak i córka są dorośli, mają swoje rodziny, a teraz jestem szczęśliwą babcią.

W5:

C: Przy pierwszym dziecku pomagała babcia, ale córka nie chciała razem z babcią, bo babcia krzyczała... a rok później, jak się urodził syn, to Ola... jego starsza siostra... córka... opiekowała się nim... córka szła i tłumaczyła... Piotrek niedobry... łobuz... a córka nie miała tajemnic... wszystko dokładnie przekazywała (...).

B: a córka i syn umieją migowy? Kto ich nauczył?

C: nie... nikt nie uczył... patrzyli na mamę... obserwowali i zapamiętywali... w ogóle nie uczyłam... dzieci najpierw mówiły, a potem migaly.

B: a mówić kto ich nauczył?

C: siostra... babcia... a potem do przedszkola jak mieli 5... 6 lat... a na początku raczej babcia i siostra... a ja źle uczyłam mówić... bo tak mówiłam po swojemu... ale źle... babcia mówiła że źle i poprawiała... siostra też poprawiała... mówiła: „mówisz źle!”, „źle, źle, źle... co ty uczysz?”

W6: (...) babcia się też opiekowała... i ja... no bo babcia mówiła i dziecko słuchało... Jola jest słysząca... cały czas pytała: „co to jest?” i babcia musiała opowiadać... cały czas tylko pytała... pytała... „co? co? co?”... bardzo wnikała... chciała, żeby jej opowiadać (...) ale też sąsiadka trochę mi pomagała... męża siostra też pomagała... na wywiadówki chodziła... a jak nie ona, to też bratowa (...).

W6 FRAGMENT ZADANIA: Były chwile smutku i radości. Pierwszą wspaniałą chwilą było założenie rodziny – ślub z Edkiem, później na świat przysła Jola, córka. Urodziła się słysząca, na początku trochę zmartwiliśmy się z mężem, że słyszy, pojawił się problem nauki mowy, rozmowy, czytania dziecku. Ale na szczęście wsparcie rodziny pomogło nam w początkowym etapie wychowywania Joli.

WF3:

2: jeśli słyszące się urodzi to dobrze, żeby umiało migać.

1: i będzie jeszcze pomagać... tłumaczyć.

B: ale wy głusi migać nauczycie łatwo, bo wy migacie... będzie patrzyło... ale mowa?

2: mowę musi uczyć logopeda.

B: a na przykład szkoła... zadanie... pomoc.

1: ciocia na przykład... rodzina słysząca pomoże.

WF14: „Syn słyszący... chodzi do cioci... ciocia blisko mieszka... ciocia jest słysząca i rozmawiają... codziennie tam chodzi... szkoła, zadania, lekcje... mama nie umie mu pomóc.

Ostatni z przypadków, które autorka postanowiła przytoczyć, obrazuje specyficzne rodzicielskie wyzwanie. Przypadek ten pokazuje, że „normalność” jest względna. Jest, tak jak piętno, społeczną konstrukcją tworzoną i funkcjonującą w umysłach aktorów i publiczności. Zależy od kontekstu, czyli od miejsca i czasu oraz konkretnej sytuacji społecznej. To historia, która wydarzyła się w rodzinie głuchej wielopokoleniowo, w której ku wielkiemu zaskoczeniu przyszło na świat dziecko słyszące. Syn ten jest niczym osoba z niepełnosprawnością, której się współczuje i której się pomaga, żyjąca jednak na marginesie rodziny, nie w pełni przez nią akceptowana i rozumiana. Zmagająca się jednocześnie ze stygmatem przeniesionym, którego istotą jest naznaczenie osób bliskich piętnem, z uwagi na łączące ich więzi. CODA/KODA jako nieliczni słyszący dostępują przywileju włączenia w świat Głuchych, naraża ich on jednak na społeczny ostracyzm (por. Czajkowska-Kisil, Klimczewska-Laskowska, 2014).

WF14: (...) okazało się, że syn dobrze słyszy... nie wierzę... wiem na pewno, że będzie to samo... straci słuch (...) 9 lat ma teraz... słyszy normalnie, ale jeszcze nie wiadomo (...) dużo w rodzinie jest osób głuchych, dlatego nie wierzę, że będzie słyszący jeden... biedny ten syn... ciężko ma... sam jest... podobnie, jak odwrotnie często głuchy sam, a rodzina słysząca, a my odwrotnie... on płacze... wy nie rozumiecie, co ja mówię... dlaczego mnie nie rozumiecie... płacze... tłumaczy mi, a ja nic nie słyszę (...) chciałam niesłyszącego tak... nie udało się... biedny jest taki sam... lepiej gdyby był głuchy... równo by było wtedy.

WF14: syn słyszący i dwaj słabosłyszący w autobusie jechali i słyszący dokuczali mu tam, zaczepiali... przyszedł do domu zapłakany... dokuczwała dziewczyna starsza (...) ubrałam się i razem z synem pojechaliśmy tam na rowerze... rozmawiałam z mamą... dziewczynka powiedziała mamie prawdę, jak było... zareagowałam od razu i potem już był spokój... czemu akurat jemu krzywdę robią?... czemu nie wybiorą nikogo innego, tylko akurat jego?... bo wiedzą, że rodzice są głusi (...) łatwo dokuczać głuchym... bo nie odpowiedzą.

Podsumowanie (O tym jak przekształcać bariery w zasoby)

Czynniki opisane jako bariery utrudniające spełnianie się głuchym w roli rodzica to jedne ze zmiennych kształtujących rodzicielstwo głuchych. Mogą one pełnić również funkcję zasobów, dzięki którym będzie ono prostsze i bardziej spełnione. Z analizy wypowiedzi oraz sytuacji uczestników badań wynika, że pozytywniejsze postawy wobec swojego rodzicielstwa miały osoby wychowywane w rodzinach głuchych oraz słyszących akceptujących ich głuchotę, radzące sobie z ograniczeniami w dostępie do informacji, aktywne społecznie i zawodowo, zaradne i samodzielne, a także z wyższą samooceną i poczuciem własnej wartości, posiadające pozytywną tożsamość. Wszystkie te czynniki wzajemnie się warunkują, jedna zmienna ma jednak nadrzędny wpływ na przebieg kariery moralnej głuchych i decyduje o znaczeniu pozostałych. Jest nią środowisko, w którym żyje osoba niesłysząca, czyli kontekst społeczny, w jakim przyszło jej funkcjonować. Na przykładzie historii wyspy Marha's Vineyard (Groce, 1985) wiemy, że głusi mogą prowadzić takie same życie jak słyszący, zajmować równoważne miejsca w społecznej hierarchii oraz odnosić porównywane sukcesy w sferze rodzinnej i zawodowej. Próby stworzenia podobnych „wysp szczęśliwych” nie powiodły się jak dotąd. „Miasto głuchych” (zob. Podgórska-Jachnik, 2013), w którym niesłyszący byłiby równi słyszącym, samowystarczalni i niezależni, wciąż pozostaje utopią. Nie możemy zbudować świata od podstaw. Możemy jednak, małymi krokami, dążyć do zmian w obszarach, na które jesteśmy w stanie wpływać. Możemy wspierać słyszących rodziców głuchych dzieci, tak by lepiej zrozumieli swoje potomstwo i podejmowali świadome decyzje dotyczące jego wychowywania. Możemy zatrzymać spiralę niewiedzy dzięki zapewnieniu niesłyszącym dzieciom dostępu do języka i edukacji, a dorosłym do informacji poprzez powszechną dostępność tłumaczeń i tłumaczy. Tym samym możemy dać głuchym szansę na niezależność, która w istotny sposób może wpłynąć na poziom ich samooceny. Musimy przy tym pamiętać, że najlepszą drogą do samoakceptacji jest akceptacja innych. Jeżeli głusi nie zyskają aprobaty w środowisku, sami również jej sobie nie okażą. Dlatego w pierwszej kolejności zmiany te powinny się skupić na słyszących. Nie wystarczy jednak, że przestaniemy myśleć o głuchych jak o osobach z niepełnosprawnościami. O prawdziwym przełomie będzie można mówić wtedy, gdy przestaniemy oceniać ich i traktować w ten sposób.

Bibliografia

- Bartnikowska, U. (2010). *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Bauman, H.-D.L. (2004). Audism: Exploring the Metaphysics of Oppression. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(2), 239–246. Pobrano z: <https://pdfs.semanticscholar.org/dd4d/488ccac0b6e3e9f7298e6d092a800050c48d.pdf> [dostęp: maj 2018].

- Crocker, J., Quinn, D.M. (2008). Piętno społeczne i Ja: znaczenia, sytuacje i samoocena. W: T.F. Heartherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull (red.), *Społeczna psychologia piętna* (s. 149–174). Tłum. J. Radzicki, M. Szuster, T. Szustowa. Warszawa: WN PWN.
- Czajkowska-Kisil, M., Klimczewska-Laskowska, A. (2014). CODA: Inność nierozpoznana. W: M. Świdziński (red.), *Sytuacja osób głuchych w Polsce* (s. 114–128). Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Czajkowska-Kisil, M., Sienkowska, A., Sak, M. (2014). Edukacja głuchych w Polsce. W: M. Świdziński (red.), *Sytuacja osób głuchych w Polsce* (s. 13–27). Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Czykwini, E. (2007). *Stygmat społeczny*. Warszawa: WN PWN.
- Dovidio, J.F., Major, B., Crocker, J. (2008). Piętno: wprowadzenie i zarys ogólny. W: T.F. Heartherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull (red.), *Społeczna psychologia piętna* (s. 23–46). Tłum. J. Radzicki, M. Szuster, T. Szustowa. Warszawa: WN PWN.
- Goffman, E. (2005). *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Tłum. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir. Gdańsk: GWP.
- Green, G. (2009). *The End of Stigma?: Changes in the Social Experience of Long-Term Illness*. Oxon: Routledge.
- Groce, N.E. (1985). *Everyone Here Spoke Sign Language: Hereditary Deafness on Martha's Vineyard*. Cambridge–Massachusetts–London: Harvard University Press.
- Heuer, C.J. (2007). *BUG: Deaf Identity and Internal Revolution*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Holcomb, T.K. (2009). *Introduction to American Deaf Culture*. New York: Oxford University Press.
- Kobosko, J. (2014). Psychologiczne implikacje głuchoty dziecka w rodzinie i środowisku szkolnym. W: M. Sak (red.), *Edukacja głuchych* (s. 44–66). Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Lane, H. (1996). *Maska Dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*. Tłum. T. Gałkowski, J. Kobosko. Warszawa: WSiP.
- Lane, H., Hoffmeister, R., Bahan, B. (1996). *A Journey into the Deaf World*. San Diego, CA: Dawnsignpress.
- Leigh, I.W. (2009). *A Lens on Deaf Identities, Perspectives on Deafness*. New York: Oxford University Press.
- Podgórska-Jachnik, D. (2013). *Głusi. Emancypacje*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Sacks, O. (2011). *Zobaczyć głos*. Tłum. A. Małaczyński. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Świtaj, P. (2008). *Doświadczenie piętna społecznego i dyskryminacji u pacjentów z rozpoznaniem schizofrenii*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Teper-Solarz, Z. (2019). *Oswajanie Piętna. Socjologiczna analiza strategii radzenia sobie ze stygmatem głuchoty*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Instytut Socjologii Uniwersytetu Śląskiego. Katowice.
- Thompson, N. (2001). *Anti-Discriminatory Practice, BASW Practical Social Work*. New York: Palgrave.
- Tomaszewski, P. (2014). Funkcjonowanie poznawcze i językowe u dzieci głuchych. W: M. Sak (red.), *Edukacja głuchych* (s. 17–34). Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.

*Cecylia Ratyńska**
*Dominika Wiśniewska***

Rodzina KODA z perspektywy asystenta rodziny

*Ciągle jeszcze istnieją wśród nas anioły.
Nie mają wprowadzić żadnych skrzydeł, lecz ich serce
jest bezpiecznym portem dla wszystkich, którzy są w potrzebie.
Wyciągają ręce i proponują swoją przyjaźń.*

Phil Bosmans

Wprowadzenie

W celu dobrego zrozumienia perspektywy, z jakiej omówiona zostanie pomoc udzielana dwóm rodzinom wychowującym KODA, niezbędne jest przedstawienie samego zawodu asystenta rodziny. Jest to bowiem nowy zawód; pojawił się wraz z uchwaloną w 2011 roku Ustawą o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (09.06.2011). Warto zaznaczyć, że pierwsze próby kształtowania tego zawodu pojawiły się na początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, kiedy powstawały pierwsze projekty pogłębionej pracy socjalno-wychowawczej z elementami terapii. Osoby, które prowadziły tego rodzaju działania, zaczęto określać mianem asystentów rodziny. Jednak oficjalnie instytucja asystenta rodziny istnieje od 1 stycznia 2012 roku, kiedy to Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej weszła w życie. To niewiele ponad osiem lat temu. Paragraf 15 Ustawy określa szczegółowo, w formie 19 punktów, jakie są zadania asystenta rodziny, jednak wciąż trwają debaty o kształcie asystentury rodziny. Nic więc dziwnego, że często pracownicy szkół, ośrodków wychowawczych, służby zdrowia i innych podmiotów specjalizujących się w działaniach na rzecz dziecka i rodziny nie do końca wiedzą, czym tak naprawdę ma się zajmować asystent rodziny. Pojawiło się bardzo wiele definicji asystentury rodziny (por. Krasiejko, 2013). Najogólniej zadaniem asystenta

* Fundacja Centrum Rozwoju Offka

** Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

rodziny jest wspieranie rodzin, które przeżywają trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych, wspieranie w przewyżnianiu trudności życiowych, niedopuszczeniu do oddzielenia dzieci od rodziny (por. Wyrwich-Hejduk, 2012). Z całą mocą należy podkreślić, że rola asystenta nie polega na wyręczaniu, lecz na motywowaniu do działania, na modelowaniu lub trenowaniu umiejętności niezbędnych do prawidłowego wypełniania funkcji opiekuńczo-wychowawczych; nie polega na otaczaniu rodziny opieką, lecz na asystowaniu jej w procesie zmiany (por. Krasiejko, 2016). Trzeba przyznać, że obecnie rozumienie roli asystenta rodziny stanowi swego rodzaju kontinuum – od wyręczania rodziców w wypełnianiu ich funkcji, poprzez towarzyszenie rodzinie w rozwoju kompetencji, do dyrektywnego wymuszania i kontrolowania (por. Krasiejko, Świtek, 2015).

Studia przypadku¹

Doświadczenia w pracy z rodzinami KODA opisane zostaną na przykładzie dwóch rodzin. Pierwsze spotkanie z rodziną, w której oboje rodzice są Głusi, miało miejsce w 2017 roku. Druga rodzina KODA została objęta asystą w 2018 roku. Argumentem przemawiającym za tym, by na tak skromnym materiale zaprezentować pracę asystenta rodziny, jest fakt, że jak dotąd nikt nie dokonał takiego opisu. Nie świadczy to dobrze o systemie pomocy społecznej w odniesieniu do rodzin KODA.

Czytelnik musi mieć świadomość, że każda rodzina KODA jest inna. Zaprezentowanych tutaj problemów nie należy uogólniać na wszystkich rodziców Głuchych wychowujących dziecko słyszące.

Doświadczenia z rodziną KODA

Do pierwszej rodziny KODA asystent został skierowany w wyniku wszczęcia procedury Niebieskiej Karty, która została zamknięta z braku zasadności dalszego jej prowadzenia. W wyniku prac grupy roboczej stwierdzono jednak, że rodzina nie wypełnia należycie funkcji opiekuńczo-wychowawczych i zaproponowano współpracę z asystentem rodziny. W trakcie rozmów poprzedzających objęcie rodziny asystą rozważano, czy dzieci powinny być umieszczone w pieczy zastępczej z powodu przejęcia wszystkich funkcji dorosłych przez 9-letnią córkę. Mama wydawała się zupełnie nieświadoma wyzwań, przed jakimi stoi w obliczu mających się urodzić w niedługim czasie bliźniąt. Funkcjonowanie rodziny dalekie było od ideału, jednak większość obaw była wynikiem fałszywego obrazu rodziny

¹ W celu ochrony prywatności nie podano imion i nazwisk, zatarto też informacje umożliwiające identyfikację opisywanych osób.

powstałego z powodu bariery komunikacyjnej oraz braku podstawowej wiedzy na temat funkcjonowania rodzin KODA.

Początki pracy z pierwszą rodziną KODA były trudne, ponieważ w przygotowaniu zawodowym asystenta rodziny nie ma szkolenia poświęconego takim rodzinom. Obawy dotyczące porozumiewania się z Głuchymi rodzicami zostały rozwiane przez pracownika socjalnego: „Mama trochę słyszy, bo ma aparat i całkiem niezłe mówi, a z tatą możesz pisać”. Proste...

Kierownictwo Ośrodka Pomocy Społecznej, doceniając wagę problemu, dało asystentowi rodziny wsparcie. Już na początku został powołany tymczasowy zespół realizujący zadania pracy socjalnej, w którego skład weszli: starszy specjalista pracy socjalnej, pedagog szkolny, terapeuta z Fundacja Centrum Rozwoju „Offka”, oraz, jako koordynator, asystent rodziny.

Wsparcie rozpoczęto od przyjrzenia się rodzinie, od określenia relacji, jakie łączą poszczególnych członków. Od zbadania, jak rodzice radzą sobie z codziennymi obowiązkami. Przeprowadzono rozmowy z nauczycielami i wychowawcami przedszkolnymi, wychowawcami ze specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego. Stopniowo wyłaniał się obraz zupełnie inny od tego, który powstał podczas spotkań w ramach procedury „Niebieskie Karty”. Krok po kroku urealniano informacje o funkcjonowaniu rodziny.

Rodziców Głuchych w tekście nazwano „mama” i „tata”. Słyszcząca 9-letnia córka istotnie przejmowała część funkcji dorosłych, ale w stopniu znacznie mniejszym niż się mogło wydawać. Deformacja obrazu wynikała po części z przekłamań w sferze werbalnej, a po części z charakterystycznych dla dzieci KODA zachowań, np. w trakcie jednego ze spotkań dziewczynka pochwaliła się nowymi butami. Na pytanie skąd je ma, odpowiedziała: „Wczoraj sobie kupiłam”. Natychmiast narzucił się obraz 9-letniej dziewczynki samodzielnie kupującej sobie buty. Żeby się zorientować, jak przebiegał zakup, dopytano mamę, kto buty wybierał? Jak się okazało, mama nie tylko była przy zakupie, lecz także podjęła decyzję. Jednak dziewczynka, ponieważ pełniła zapewne funkcję tłumacza, siebie stawiała w roli kupującej. Podobnie wyglądała kwestia odprowadzania młodszego brata do przedszkola. Z rozmów z nauczycielami dziewczynki wynikało, że często samodzielnie odprowadza brata do przedszkola lub go stamtąd odbiera. W przedszkolu wychowawcy potwierdzili, że chłopiec zawsze jest przyprowadzany i odbierany przez osobę dorosłą, tzn. tatę lub mamę, którym czasem towarzyszy córka. Trudno ustalić, czy dziewczynka fantazjowała, czy też – ponownie jako tłumacz – obsadzała siebie w roli pierwszoplanowej i stąd to niepokojące stwierdzenie: „Odbieram brata z przedszkola”. Obserwacje w trakcie spotkań w domu pozwoliły uznać, że większość czynności domowych wykonuje mama. Córka chętnie włącza się do pomocy, próbując niekiedy przejąć rolę lidera. Nie ma w tym nic dziwnego – jako KODA od bardzo wczesnego dzieciństwa była w pewnym sensie opiekunem swoich rodziców i w tę właśnie rolę, niezależnie od sytuacji, samoczynnie wchodzi. Efekt? W opinii osób działających na rzecz dziecka i rodziny dziewczynka CAŁKOWICIE przejęła

na siebie obowiązki rodzicielskie. Stąd już niedaleka droga do umieszczenia dzieci w pieczy zastępczej... Tymczasem to, co było widać na pierwszy rzut oka, to bardzo silna więź między mamą i dziećmi oraz między samymi dziećmi. Z diagnozy rodziny wynikał jednoznacznie wniosek, że w istniejącej sytuacji nie było żadnych podstaw do rozważania umieszczenia dzieci w pieczy zastępczej, choć oczywiście praca z rodziną była niezbędna.

Niezwykle ważna okazała się kwestia komunikowania się z rodzicami. W trakcie rozmów z mamą asystent odnosił wrażenie, że rzeczywiście jest całkiem dobrze rozumiany. Jednak było ono mylne... Z uwagi na fakt, że rodzice byli silnie skonfliktowani, wraz z terapeutą z Fundacji Centrum Rozwoju „Offka” rozpoczęto pracę z mamą. Pomimo podejmowanych wysiłków efekt był zerowy. Powód? Specjaliści nie rozumieli mamy, mama nie rozumiała specjalistów. Nie była to kwestia jedynie znajomości języka, lecz również, a może nawet przede wszystkim, kompletny brak świadomości, że kultura Głuchych „rozwinęła własne wartości, reguły myślenia i postępowania” (Czajkowska-Kisil, Laskowska-Klimczewska, 2016, s. 8).

O złożoności kwestii porozumiewania się z osobami Głuchymi przekonał asystenta pierwszy kontakt z tatą, do którego doszło nieco później z uwagi na jego pracę zawodową. Małżeństwo było silnie skonfliktowane, zdecydowane na rozwód. Dlatego zaproponowano skorzystanie z pomocy mediatora rodzinnego. Z tatą, zgodnie z sugestią pracownika socjalnego, próbowano porozumieć się za pomocą pisania na kartce. Dokładnie opisano propozycję skorzystania z pomocy mediatora, ale mężczyzna zupełnie nie zareagował. Zatem podjęto drugą próbę, zadbano o staranność pisma i jasność wyводу. Mężczyzna wziął kartkę, „przeczytał” i... oddał ją żonie, która szybko mu wszystko przemigała i oboje wyrazili chęć wzięcia udziału w proponowanym spotkaniu. Sądząc z tego, było pewne, że komunikacja poprzez pisanie do mężczyzny będzie bezskuteczna. By jak najlepiej wykorzystać mediację, asystent rozpoczął poszukiwania tłumacza języka migowego. Telefon do Polskiego Związku Głuchych nie rozwiązał problemu tłumaczenia. Asystent został przekierowany do rejestru tłumaczy, a tam stanął przed nie lada wyborem: tłumacz PJM, SJM, SKOBN, na dodatek na poziomie podstawowym, średniozaawansowanym i zaawansowanym. Dla osoby nieorientowanej w temacie dokonanie właściwego wyboru jest trudne. Dzięki poszukiwaniom informacji w Internecie asystent trafił do Stowarzyszenia „CODA Polska” i dopiero od tego momentu rozpoczęła się właściwa współpraca z rodziną KODA.

Na spotkanie z mediatorem, z ramienia Stowarzyszenia KODA, przyjechał tłumacz języka migowego oraz psycholog. Zdumieniem dla asystenta była sytuacja, gdy na początku, po wręczeniu małżonkom tekstu kontraktu mediacyjnego, ze strony tłumacza padło pytanie: „Czy czytasz?”, a odpowiedź – w języku migowym, gest zrozumiałby każdy – „Tak sobie”. To doświadczenie pokazało asystentowi przepaść między postrzeganiem przez słyszących świata Głuchych a rzeczywistością.

Funkcjonowanie rodziny KODA

Dorosły w rodzinie

Uogólnienia nie są trafne, ale często Głusi rodzice już na starcie dorosłego życia są w bardzo trudnej sytuacji, wielu z nich bowiem chodziło do szkoły z internatem i weszli w dorosłe życie z brakiem wielu umiejętności, które z reguły wynosi się z domu rodzinnego (Weigl, Wiśniewska, 2020). To właśnie sprawia, że często pojawiają się problemy w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Na dodatek sytuacja rodzica KODA jest niesłychanie trudna, gdyż wbrew naturalnej kolei rzeczy, kiedy to rodzic opiekuje się dzieckiem, rodzic jest jego przewodnikiem, rodzic tłumaczy mu świat, rodzic KODA musi korzystać z pomocy dziecka, i to dziecko jest jego przewodnikiem, tłumaczem, łącznikiem ze światem słyszących. Trudno być rodzicem, kiedy bardzo wczesnie przestaje się być najmądrzejszym, najsilniejszym, kiedy dziecko – raz poczuwszy odpowiedzialność za rodzinę, raz zobaczywszy, że mama czy tata z racji ograniczonego kontaktu ze światem słyszących nie są samowystarczalni – zaczyna wymykać się rodzicielskiej kontroli. To naprawdę jest frustrujące.

Asystent rodziny spędza z rodzinami KODA z reguły kilka godzin w tygodniu. Codziennosc osoby Głuchej nie jest łatwa. Mama, która przez cały dzień pozostaje w domu, jest właściwie odcięta od świata zewnętrznego. Słysząca mama, gdy gotuje obiad, prasuje, sprząta – ma włączone radio lub telewizor; Głucha mama telewizor włącza, ale tak naprawdę odbiera wyłącznie migające obrazy. Społeczność Głuchych w mniejszych miejscowościach czy wsiach nie jest zbyt liczna, wobec czego – tak przynajmniej wynika z obserwacji dwóch rodzin objętych wsparciem – rodzice KODA, jeśli tylko mogą, szukają kontaktu ze światem przez Internet. Kontakt wirtualny jest dużo bardziej wymagający niż słuchanie radia, oglądanie telewizji czy rozmowa z sąsiadką. W efekcie zdarza się, że domowe obowiązki bywają zaniedbywane.

Głuchy rodzic chce, by jego dziecko było dobrze wyedukowane. Tymczasem nie jest w stanie pomóc mu w lekcjach, ma trudności ze zrozumieniem treści przekazywanych na piśmie przez nauczycieli. Niecierpliwi się, gdy dziecko nie chce odrabiać lekcji, ale trudno mu zrobić coś więcej.

Na podstawie obserwacji można stwierdzić, że rodzic KODA w pewnym momencie może zacząć tracić umiejętność porozumiewania się z dzieckiem (oczywiście na poziomie wykraczającym poza podstawowy). W pierwszej z rodzin objętych wsparciem asystenta córka jedynaczka z rodzicami – słabo mówiącymi po polsku – dość biegle porozumiewa się językiem migowym. Konwersacje dotyczą codziennych spraw. Druga rodzina to rodzina wielodzietna, w której są dzieci zarówno słyszące, jak i Głuche. Mama w zakresie podstawowym używa języka polskiego, tata w zasadzie polskiego nie zna. Z opowiadań mamy wynika, że początkowo rodzice porozumiewali się z najstarszą córką w języku migowym, natomiast w chwili, gdy dzieci zaczęły chodzić

najpierw do żłobka, a potem do przedszkola, szkoły, język migowy był krok po kroku zastępowany przez język polski. Tata stopniowo wycofywał się z kontaktu z KODA. Z dziećmi Głuchymi migał, miał z nimi dużo lepszą relację kosztem relacji z dziećmi słyszącymi. W toku pracy rodzina była motywowana do używania języka migowego na co dzień i bardzo szybko pojawiły się efekty – tata, który dużo gorzej porozumiewał się po polsku, nawiązał bliższą relację z dziećmi słyszącymi. Mama starała się jednocześnie mówić i migać. Dzieci bardzo szybko przyswajały język migowy i miało to dobry wpływ na funkcjonowanie rodziny. Odkryciem dla asystenta rodziny był efekt konwersacji Głuchego ojca z tłumaczem. Okazało się, że spotyka się ze znajomym Głuchym, by od niego uczyć się języka migowego. Tego asystent rodziny nie przewidywał. Okazało się, że z nauką języka migowego w środowisku osób Głuchych bywa bardzo różnie, w szkołach specjalnych dla dzieci Głuchych nauczyciele nie posługują się językiem migowym (Tomaszewski, Niedźwiecka, Majewska, 2018). Warto postawić sobie pytanie: jak niedosłyszący czy Głuchy rodzic ma wyjaśniać świat swojemu dziecku – wszystko jedno czy słyszącemu, czy Głuchemu dziecku – kiedy sam nie zna języka, obojętnie: polskiego czy migowego?

Bolesną kwestią dotyczącą obu rodzin KODA są relacje Głuchych rodziców z ich najbliższą rodziną, czyli rodzicami i rodzeństwem. Rodzice KODA wywodzą się z rodzin, w których zarówno rodzice, jak i dzieci to osoby słyszące. W sytuacji dwóch opisywanych rodzin rodzice Głusi tak naprawdę nie mogą liczyć na wsparcie ze strony swoich rodziców lub rodzeństwa. Co więcej, jak się okazuje, takie sytuacje wcale nie są rzadkością (Bartnikowska, 2010a). Nie ma tu miejsca na analizowanie przyczyn tego rodzaju sytuacji, warto sobie z tego zdawać sprawę. Głusi rodzice potrzebują wsparcia bardziej niż rodzice słyszący, a skoro nie znajdują go w najbliższej rodzinie, tym ważniejsze jest, aby w systemie pomocy społecznej było więcej przestrzeni dla rodzin, w których mama i tata są Głusi.

Głuchy dorosty w środowisku

Rodzic KODA boryka się z wieloma trudnościami w rodzinie, wcale nie łatwiej mu funkcjonować w świecie zewnętrznym (Teper-Solarz, 2016). Napotyka całą plejadę problemów, począwszy od zamawiania wizyt lekarskich (najczęściej w odległych specjalistycznych placówkach, telefonicznie nie jest w stanie tego zrobić) i ich odbywania, poprzez udział w zebraniach szkolnych, kontaktach z wychowawcami czy nauczycielami, do załatwiania wielu codziennych spraw w banku, urzędzie, na poczcie. Wszystkie te problemy wynikają z bardzo ograniczonego dostępu osób Głuchych do tłumaczy języka migowego. Teoretycznie rzecz biorąc, ustawa gwarantuje dostęp do usług tłumacza języka migowego, natomiast w praktyce – zwłaszcza w niewielkich miejscowościach – nie jest to wcale proste. Głusi rzadko się tego domagają, a jeśli się w końcu zdecydują, to często są już w stanie wzburzenia i głębokiej frustracji, co z kolei rzutuje na jakość kontaktów z urzędnikami, lekarzami czy pracownikami określonej instytucji.

Problemem jest także zupełny brak znajomości kultury Głuchych. Chodzi zarówno o podmioty, których zadaniem jest wspieranie rodziny, instytucje, z którymi każdy obywatel ma w swoim życiu do czynienia, jak i najzwyczajniej w świecie bliższych i dalszych sąsiadów (Bodnar, 2016). Rodzi to często nieporozumienia i konflikty.

Sporym problemem, o którym już wspomniano, zwłaszcza dla osób Głuchych funkcjonujących w niewielkich miastach, jest ograniczony dostęp do społeczności Głuchych. W efekcie kontaktują się oni z bardzo niewieloma osobami Głuchymi, łatwo wtedy o plotki, konflikty, trudne emocje. Rodzice Głusi poprzez fakt komunikowania się w języku migowym nie mają takiego wyboru, dostępu do relacji towarzyskich, jak osoby słyszące. Często „znajomymi” zostają osoby komunikujące się w ten sam sposób, a nie osoby bliskie emocjonalnie, wyznające te same wartości, zainteresowania. Niekiedy pomiędzy rodzinami Głuchymi w małych miejscowościach zawiązuje się niemal symbiotyczna relacja. Po pomoc dorośli Głusi mogą się zwracać tylko do siebie. Świątować uroczystości rodzinne we własnym, posługującym się językiem migowym gronie.

Niektóre usługi i produkty, przeznaczone teoretycznie dla osób Głuchych, nie są dla nich dostępne. Asystent, chcąc zaktywizować ojca KODA, w drugiej rodzinie, namawiał go na kurs prawa jazdy. Wyszukał dostępny w Internecie program „Testy na prawo jazdy dla osób niesłyszących”. Głuchy tata KODA, usilnie namawiany, zdecydował się z tej aplikacji skorzystać. Jest osobą z pokolenia 50 plus, oswojenie go z komputerem wymagało czasu. Po czym okazało się, że program jest w systemie językowo-migowym (SJM), którego Głuchy tata nie rozumie. SJM musiał być przetłumaczony na PJM przez tłumacza, a ten dostępny był w ograniczonym zakresie. Oczywiście dobry pomysł nie mógł zostać zrealizowany.

Dzieci funkcjonują w rodzinach. Asystent, aby poprawić jakość życia dziecka w rodzinie, musi je widzieć, ale pracować powinien głównie z rodzicem. Bo przecież o jakości życia dzieci decyduje m.in. jakość życia ich rodziców.

KODA w rodzinie

Każdy, nawet najlepszy rodzic, czasami na dziecko krzyknie, w chwilach zdenerwowania powie coś podniesionym głosem. Głuchy rodzic też. Ale Głuchy rodzic siebie nie słyszy. Jego podniesiony głos jest dla dziecka dużo bardziej przykry niż rodzica, który słyszy. Dlatego rodzice KODA powinni w „połajankach” używać języka migowego. Dla dzieci słyszących jest to łatwiejsze do przyjęcia.

KODA mający Głuche rodzeństwo jest nie tylko bardziej obciążony obowiązkami, ale bywa, że musi dodatkowo walczyć o uwagę rodziców, którym bliżej do Głuchych dzieci. W opisywanej rodzinie uzmysłowienie tego rodzicom spowodowało, że starali się swoim słyszącym dzieciom poświęcać więcej czasu.

KODA bardzo wczesnie poznają problemy świata dorosłych, a jednocześnie szybciej niż ich rówieśnicy wymykają się kontroli rodziców (Kamińska, 2001).

Wszegobecny w życiu Głuchych Internet, Facebook, który niekiedy jest miejscem prowadzenia bardzo osobistych, czasami wręcz intymnych kłótni między dorosłymi Głuchymi – jest w sposób nieograniczony dostępny KODA.

Podsumowując, we wspieranych rodzinach rodzice nie zdawali sobie sprawy z wielu zagrożeń dla rozwoju dziecka, bo mieli bardzo ograniczony dostęp do informacji. Prezentowali obniżone umiejętności wychowawcze (poszukiwania warsztatów umiejętności wychowawczych dla rodziców Głuchych zakończyły się fiaskiem – w zasadzie ich nie ma, przynajmniej w mniejszych miejscowościach). Rodzice KODA mieli za sobą bardzo trudne historie osobiste. Bywali niestabilni emocjonalnie, ale terapeutów znających świat Głuchych, posługujących się polskim językiem migowym jest bardzo niewiele (Wiśniewska, 2020).

Z rodzinami wychowującymi KODA rzadko współpracuje asystent rodziny, który wiele nieprawidłowości może dostrzec i, uwzględniając specyfikę świata Głuchych, pomóc rodzinie w pokonaniu trudności. Dopiero obserwacja „od środka” rodziny i funkcjonowania poszczególnych jej członków pozwala zidentyfikować specyficzne trudności (Wiśniewska, 2019).

Funkcjonowanie KODA w szkole i współpraca ze szkołą

W ramach podjętego wsparcia rodziny podjęto współpracę ze szkołami. Zarówno pedagodzy, jak i nauczyciele szkół, z którymi się kontaktowano, zupełnie nie zdawali sobie sprawy z wyzwań, przed jakim staje codziennie mały, a potem młody KODA (Bartnikowska, 2008). Przed objęciem rodzin asystą w dokumentach odnaleziono pismo ze szkoły, w którym zwracano się z wnioskiem o przydzielenie asystenta rodziny, ponieważ dziecko nie ma z kim odrabiać lekcji. To był jedyny problem, który dostrzegła szkoła. Asystent rodziny miał pomagać dziecku w odrabianiu lekcji. Ośrodek Pomocy Społecznej odpowiedział, skądinąd logicznie, że to szkoła odpowiada za zaspokajanie potrzeb edukacyjnych uczniów. W skład tymczasowego zespołu do pracy z pierwszą rodziną KODA wchodził pedagog szkolny (uczestniczący także w spotkaniach grupy roboczej w ramach procedury Niebieskiej Karty). Bez większych problemów udało się zorganizować codzienną pomoc w odrabianiu lekcji, doszło też do spotkania niemal wszystkich nauczycieli z mamą, tłumaczem języka migowego i asystentem rodziny. Na wniosek wychowawczynie dziewczynka została dołączona do zajęć z chłopcem dwujęzycznym. Co więcej, wychowawczynie zapisała się na kurs PJM. Obecnie największym problemem jest skłonienie dziewczynki KODA do uczestnictwa w dodatkowych zajęciach. Korzystanie z tych zajęć przekłada się na znacznie lepsze oceny, gdy je opuszcza, pojawiają się „jedyńki” i mnożą się w dzienniku wpisy „brak pracy domowej”.

Mniej szczęścia miała druga KODA. Rodzina została objęta opieką, gdy dziewczynka miała już 17 lat. W wywiadzie trudności pojawiły się na etapie wczesnej

edukacji i zaczęły szybko narastać. Dziewczynka coraz mniej chętnie chodziła do szkoły, eskalowały problemy psychosomatyczne, w końcu zostało wydane orzeczenie o potrzebie nauczania indywidualnego, co *summa summarum* bardzo niekorzystnie wpłynęło na jej dalszą ścieżkę edukacyjną. Przez dwie ostatnie klasy gimnazjalne była odcięta od środowiska rówieśników, zatraciła umiejętność mobilizowania się do wypełniania codziennych obowiązków. Dostała się wprawdzie do technikum, lecz naukę przerwała. Jak sama przyznawała, z trudem odnajdywała się w środowisku rówieśniczym, bardzo ciężko jej było wdrożyć się do codziennego rannego wstawania i dojazdów do szkoły. Obecnie jest uczestniczką programu aktywizacji zawodowej.

Gdy rodzina została objęta asystą, dziewczyna była uczennicą ostatniej klasy gimnazjum. Nie udało się umówić spotkania z pedagogiem szkolnym, który nie skorzystał także z propozycji konsultacji z psychologiem ze Stowarzyszenia CODA. Można przypuszczać, że szkoła nie do końca zdawała sobie sprawę z problemów dziewczyny, ale też nie bardzo chciała je zrozumieć. Pytanie tylko – dlaczego? Czy szkoda było czasu, bo była to końcówka tego etapu edukacji? Czy zaważyło przeciążenie innymi obowiązkami? Czy może jeszcze coś innego... Mimo zaangażowania i chęci pomocy pedagoga z technikum, do którego trafiła 17-letnia KODA, nie udało się zatrzymać dziewczyny w szkole.

Z doświadczeń współpracy ze szkołami, a także przedszkolami, jednoznacznie wynika, że nie są świadome problemów KODA. Jest duża szansa, że jeśli je poznają i – co więcej – zostaną stworzone ramy prawne, KODA może być w szkołach łatwiej.

Jak pomóc KODA?

Droga do dobrego życia KODA wiedzie przez dobre życie ich Głuchych rodziców. A warunkiem dobrego (a właściwie ZNOŚNEGO) życia ich rodziców jest świadomość społeczna, obecnie praktycznie zerowa. Jedna z autorek tekstu – asystent rodziny – przyznaje, że jest tego najlepszym przykładem. Można się usprawiedliwiać, że w czasie studiów o problemach Głuchych nikt mi nie mówił, że surdopedagodzy w poradniach psychologiczno-pedagogicznych też nie do końca wiedzą, jak wygląda życie KODA, że gdy przychodzi współpracować z jakimikolwiek podmiotami, zdumienie budzi informacja, że z Głuchymi nie można „pisać”. O kulturze świata Głuchych nikt nie słyszał.

Asystent rodziny pracuje z rodzinami, które mają trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Powody tych trudności są przeróżne – uzależnienia, przemoc, choroby, różne rodzaje niepełnosprawności. Ale wszystkim tym rodzinom można proponować wszelkie formy pomocy – terapie dla osób uzależnionych, współuzależnionych, terapie dla osób doznających przemocy, warsztaty dla osób stosujących przemoc, warsztaty umiejętności wychowawczych. Rzecz

jasna – nie wszyscy chcą z tego rodzaju pomocy korzystać, ale możliwości są. Niestety, nie dotyczy to Głuchych... A oferta dla Głuchych powinna być porównywalna z ofertą dla słyszących!!!

Jak tę sytuację zmienić? Rodzinom KODA, które tego potrzebują, należy umożliwić skorzystanie ze wsparcia asystenta rodziny, który nie tylko pomoże zauważyć nieprawidłowości, lecz także będzie mógł wywierać naciski na decydentów. Oczywiście otwarta pozostaje kwestia tego, jak asystent rodziny ma się z Głuchymi komunikować. BEZ TŁUMACZA NIE OSIĄGNIEMO NIC! Uczenie asystentów rodziny PJM jest pozbawione sensu, bo zanim asystent nauczy się języka migowego, to KODA stanie się CODA. Może jakimś rozwiązaniem byłoby przygotowanie CODA do pełnienia funkcji asystenta rodziny? Wydaje się, że jest to łatwiejsze niż nauczanie asystenta języka migowego.

Sytuacja KODA uległaby poprawie, gdyby pojawiła się REALNA możliwość korzystania z usług tłumaczy języka migowego, przy czym równie ważna jest świadomość społeczna, że taka potrzeba naprawdę istnieje. Osoby Głuche są w znacznym stopniu wykluczane ze społeczeństwa (Bartnikowska, 2010b).

Na koniec warto opowiedzieć o zdziwieniach, jakie mogą być udziałem asystenta rodziny:

1. Zdziwienie pierwsze – Głusi nie zawsze dobrze znają język migowy.
2. Zdziwienie drugie – w szkołach dla dzieci niesłyszących PJM jako przedmiot nauczania nie istnieje.
3. Zdziwienie trzecie – niektórzy pedagodzy ze szkół dla dzieci niesłyszących nie znają języka migowego.
4. Zdziwienie czwarte – Głusi nie zawsze ze swoimi dziećmi porozumiewają się przy pomocy języka migowego.
5. Zdziwienie piąte – dorosłe osoby Głuche mogą nie znać języka polskiego.
6. Zdziwienie szóste – nie wszystkie formy ułatwienia dla osób Głuchych mogą być przez nie wykorzystywane w praktyce.
7. Zdziwienie siódme – wiele form wsparcia typowych dla osób słyszących nie ma odpowiedników dla osób Głuchych, instytucjonalnie nikt za ich dostosowanie nie odpowiada.
8. Zdziwienie ósme – nawet dobra znajomość PJM nie wystarcza do zrozumienia zachowań, motywów osób Głuchych; niezbędna jest znajomość Kultury Głuchych.
9. Zdziwienie dziewiąte – każda forma okazania przez osoby słyszące zrozumienia, szacunku dla języka migowego, traktowana jest przez Głuchych jako coś niebywałego, rzadkiego (SIC!)².

² Chciałabym bardzo serdecznie podziękować Stowarzyszeniu CODA Polska za pomoc i wsparcie w mojej pracy z rodzinami KODA. Bez tego wsparcia nie działałabym nic. Ewa Wojdyr i Beata Kamińska-Suchanek pokazały mi fragment świata Głuchych. Wciąż ten świat poznaję. Ewa Wojdyr – tłumacz, razem ze mną zmagam się w staraniach o lepszy los dla KODA. Za to chcę bardzo, bardzo serdecznie podziękować.

Podsumowanie

Osoby Głuche potrzebujące wsparcia instytucjonalnego mogą napotkać szereg trudności i niezrozumienie. Nie jest ono wynikiem złej woli, raczej przejawem braku wiedzy i świadomości specyfiki ich funkcjonowania. Realną przeszkodą jest bariera komunikacyjna. Praca z osobami Głuchymi wymaga od pracowników opieki społecznej, asystentów rodziny, kuratorów otwartości na odmienność kulturową, gotowości do poznawania innych form odbioru świata. Otwartości na doświadczenia, które nigdy nie były udziałem osoby słyszącej, a są chlebem powszednim osób Głuchych. By zrozumieć potrzeby rodziców Głuchych i ich dzieci, trzeba zobaczyć świat „ich oczami”. Postawienie się w roli osoby, dla której niedostępność jest normą, zupełnie zmienia kryteria oceny jej zachowania. Dla asystenta rodziny wspieranie rodziców Głuchych wychowujących KODA może być zadaniem frustrującym. Bez swobody komunikacyjnej, bez możliwości skorzystania ze standardowych form pomocy psychologicznej, instytucjonalnej, bez łatwego dostępnego wsparcia merytorycznego – jasnych programów, wytycznych, zdany jest na siebie. W tej bezradności staje się bliższy rodzinie KODA. Jako życzliwy przyjaciel może wspólnie z rodzicami Głuchymi i ich dziećmi próbować zmienić ich los.

Bibliografia

- Bartnikowska, U. (2008). Słyszące dziecko rodziców głuchych – inność nieistniejąca czy niedostrzegana? W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak (red.), *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki* (s. 292–300). Łódź: Wydawnictwo Satoridruk.
- Bartnikowska, U. (2010a). *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Bartnikowska, U. (2010b). Głuchota – mniejszość językowa, kulturowa, pogranicze..., czyli społeczny kontekst badania zjawisk związanych z uszkodzeniem słuchu. *Niepełnosprawność*, 4, 27–41.
- Bodnar, A. (2016). *O sytuacji CODA – słyszących dzieci niesłyszących rodziców i prawach osób głuchych*. Wystąpienie rzecznika praw obywatelskich podczas konferencji: „CODA – Podwójny potencjał?”. *Prawa osób głuchych a sytuacja CODA w Polsce*. Warszawa, 15.10.2016. Pobrano z: <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/adam-bodnar-o-prawach-osob-gluchych-i-sytuacji-coda-slyszacych-dzieci-nieslyszacych-rodzicow>.
- Czajkowska-Kisil, M., Laskowska-Klimczewska, A. (2014). CODA: Inność nierozpoznana, W: *Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich* (s. 114–128). Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Kamińska, M. (2001). Relacja dziecko–rodzic z niepełnosprawnością, a zjawisko parentyfikacji. W: D. Danielewicz, E. Pisula (red.), *Rodzice i rodzeństwo wobec trudności w zdrowiu i rozwoju dziecka* (s. 119–129). Warszawa: Wydawnictwo APS.

- Krasiejko, I. (2013). *Zawód asystenta rodziny w procesie profesjonalizacji*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Krasiejko, I. (2016). *Asystentura rodziny. Rekomendacje metodyczne i organizacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.
- Krasiejko, I., Świtek, T. (2015). Między wsparciem a kontrolą – różne rozumienie ról asystentów rodziny. W: T. Biernat, J.A. Malinowski, K.M. Wasilewska-Ostrowska (red.), *Rodzina w pracy socjalnej – aktualne wyzwania i rozwiązania* (s. 275–296). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Teper-Solarz, Z. (2016). Głusi – na marginesie „świata słyszących”. *Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne*, 14(1), 37–45.
- Tomaszewski, P., Niedźwiecka, A., Majewska, M. (2018). Kompetencje dzieci głuchych w posługiwaniu się językiem migowym – metody oceny i jej kliniczne znaczenie. *Edukacja*, 4(147), 136–148.
- Weigl, B., Wiśniewska, D. (2020). Wychowanie w grupach mniejszościowych. W: H. Liberska, J. Trempała (red.), *Podstawy psychologii wychowania* (s. 403–414). Warszawa: WN PWN.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887. Pobrano z: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20111490887>
- Wiśniewska, D. (2019). Psychologiczne i etyczne konteksty diagnozy słyszących dzieci niesłyszących rodziców. *Psychologia Wychowawcza*, 57(15), 242–251.
- Wiśniewska, D. (2020). Zdrowie psychiczne g/Głuchych Polaków a organizacja pomocy psychiatryczno-psychologicznej. W: Komisja Ekspertów ds. Osób Głuchych (red.), *Osoby Głuche w Polsce 2020. Wyzwania i rekomendacje*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Wyrwich-Hejduk, E. (2012). Asystent w pracy socjalnej z rodziną. W: A. Kwak, E. Wyrwich-Hejduk (red.), *W kręgu zagadnień pracy socjalnej* (s. 234–248). Warszawa: Wydawnictwo APS.

Zakończenie – czego jeszcze nie wiemy?

Język to nie jest kod do kodowania znaczeń gotowych już przed zakodowaniem, raczej jest to pewien świat myśli, doświadczeń i uczuć. Przechodzenie z jednego języka na inny to nie jest przechodzenie od jednego kodu do innego dla wyrażenia znaczeń, które równie dobrze można by wyrazić w obu tych kodach. Często powodem przejścia na inny język jest to, że znaczenie, które się chce wyrazić należy do tego drugiego języka.

Anna Wierzbicka

W zaprezentowanej monografii autorzy dokonali przeglądu literatury i opisali konteksty rozwoju dzieci słyszących rodziców Głuchych, czemu poświęcony jest cały pierwszy rozdział, opisali prowadzone przez siebie badania zarówno jakościowe, jak i ilościowe dotyczące dorosłych wychowanych przez Głuchych rodziców. W części poświęconej rodzicielstwu osób Głuchych czytelnik zapoznał się zarówno z badaniami jakościowymi, jak i analizą antropologiczną, które przybliżają specyfikę bycia Głuchym rodzicem. Można by powiedzieć: „Już dużo wiemy na temat specyfiki funkcjonowania dzieci słyszących wychowywanych przez niesłyszących rodziców”. Nic bardziej mylnego.¹

Społeczność KODA/CODA czeka na odkrycie i opisanie. Mamy więcej pytań niż odpowiedzi. Dotyczą one: rozwoju językowego KODA, kształtowania się dwukulturowości, poczucia tożsamości, przynależenia do społeczności Głuchych. Wspólnym mianownikiem wszystkich tekstów w monografii jest specyfika języka migowego jako kodu. Jest bez wątpienia językiem potrzebnym osobom Głuchym do swobodnego komunikowania się. W wychowywaniu KODA jako grupie społecznej również jest niezbędny do dobrego kontaktu z rodzicami.

Cały czas nasza wiedza o rozwoju językowym KODA i wykorzystywaniu zarówno języka polskiego, jak i polskiego języka migowego jest nikła. Badania nad dwujęzycznością pokazują, że w języku ukryte są znaczenia i wewnętrzny świat emocji. Jeszcze nie wiemy, jakie są skrypty emocjonalne w kulturze osób

* Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Głuchych, które znają CODA. Nie wiemy, jakie są uniwersalia i jakie są różnice pomiędzy językiem polskim a polskim językiem migowym. Jakie emocje CODA w swoim poczuciu lepiej wyrażają w języku polskim, a jakie w języku migowym. Nadal nie znamy opisu, ważnych z perspektywy tłumaczenia „słów-kluczy” kultury Głuchych, których odpowiedników nie ma w języku polskim. Na zbadanie czeka również „CODA-talk” – język znany tylko CODA. Bilingwizm dzieci słyszących rodziców niesłyszących cały czas czeka na pogłębioną analizę socjologiczną, psychologiczną i lingwistyczną.

Znajomość polskiego języka migowego to jeden z aspektów dwukulturowości, która również nie jest jeszcze zbadana. Jak kształtuje się integracja wartości zarówno kultury osób Głuchych, jak i kultury osób słyszących? Czy CODA czują się dwukulturowymi osobami, mają świadomość swojej dwukulturowości? A może czują się przedstawicielami „trzeciej kultury”? Czy KODA, które nie znają języka migowego, znają kulturę Głuchych? Jaki jest status KODA/CODA w społeczności osób Głuchych w Polsce?

Być może za jakiś czas poznamy odpowiedź na te pytania.

Z perspektywy psychologicznej ciekawe jest kształtowanie poczucia tożsamości KODA. W tej chwili możemy tylko dywagować, jakie cechy samych KODA i ich otoczenia pełnią funkcję czynników chroniących w zakresie zdrowia psychicznego i dobrostanu psychicznego.

Powstawanie Stowarzyszeń CODA w różnych krajach jest najlepszym dowodem na to, że osoby CODA potrzebują kontaktu z ludźmi o podobnej drodze życia jak oni. Jakie są specyficzne emocje, specyficzne doświadczenia, specyficzne sposoby odbioru świata, dzięki którym CODA oceniają innych według kryterium „taki sam jak ja” – „inny”? Jaki wymiar wewnętrznej – psychicznej reprezentacji siebie przez CODA może być współdzielony tylko przez innego CODA? Tego jeszcze nie wiemy.

Bariera językowa znacznie utrudnia prowadzenie badań wśród rodziców Głuchych. Jakimi czują się rodzicami dla swoich słyszących dzieci? Jak spostrzegają problemy swoich dzieci? Z jakich źródeł czerpią wzory do wychowywania swoich słyszących dzieci?

W toku lektury czytelnik mógł zauważyć różny sposób zapisu określenia: Głusi rodzice lub głusi rodzice/niesłyszący rodzice; osoba Głucha lub osoba głucha/osoba niesłysząca. Wynika on z przyjętej przez poszczególnych autorów perspektywy i deklaracji samych osób badanych. Sama społeczność osób pozbawionych słuchu, posługująca się językiem migowym, czująca się częścią mniejszości kulturowo-językowej określa siebie Głuchymi. Zapis wielką literą ma podkreślać identyfikację tożsamościową i kulturowe podejście do braku słyszenia w opozycji do modelu medycznego wskazującego na rozpoznanie medyczne: głuchota. Same osoby pozbawione słuchu są niejednorodną grupą. Część z nich identyfikuje się ze społecznością Głuchych, część nie. Jedni nazywają siebie Głuchymi, inni – osobami niesłyszącymi lub niedosłyszącymi. Niezależnie od tego, jak siebie

określa rodzic – jego dziecko zawsze mierzy się z pewną barierą komunikacyjną i społecznym odbiorem rodzica. Tak duża dynamika zmiennych wpływających na funkcjonowanie zarówno rodzica, jak i dziecka stanowi wyzwanie dla systemu ewentualnego wsparcia.

Bibliografia

Wierzbicka, A. (1997). Moje podwójne życie, dwa języki, dwie kultury, dwa światy. *Teksty Drugie*, (3), 73–93.

Noty o Autorkach



URSZULA BARTNIKOWSKA, dr hab., profesor w Katedrze Pedagogiki Specjalnej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, z wykształcenia surdopedagog i oligofrenopedagog. Zainteresowania badawcze: funkcjonowanie osób z uszkodzonym słuchem w środowisku, rodziny osób z uszkodzonym słuchem, słyszące dzieci niesłyszących rodziców (CODA, KODA), dziecko niepełnosprawne w rodzinie, rodziny

adopcyjne i zastępcze dziecka z niepełnosprawnością, wpływ wczesnych traumatycznych doświadczeń na rozwój dziecka, edukacja alternatywna (w tym pozaszkolna) dziecka z doświadczeniami posttraumatycznymi. Konsultantka Narodowej Sieci Leczenia Zaburzeń Regulacji Emocji i Stresu Traumatycznego Dzieci i Młodzieży, członkini Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, współpracuje z Ośrodkiem Leczenia Traumaty „Oddech” w Warszawie.



MAŁGORZATA CZAJKOWSKA-KISIL, CODA, surdopedagog, nauczycielka w Instytucie Głuchoniemych w Warszawie. Doktor nauk humanistycznych – praca doktorska na temat opisu gramatycznego polskiego języka migowego. Wykładowca na studiach podyplomowych PJM na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Tłumacz i lektor PJM na UW. Członek zespołu badawczego Pracowni Lingwistyki Migowej. Współautorka programu autorskiego do

nauczania języka migowego w Instytucie Głuchoniemych w Warszawie. Członek Komisji do spraw Osób Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich. Wykładowca w projekcie Biura Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Warszawskiego dla nauczycieli szkół masowych z przedmiotu Nauczanie dzieci głuchych i niedosłyszących. Autorka artykułów o dwujęzycznej edukacji dzieci głuchych. Prezes stowarzyszenie CODA Polska – słyszące dzieci niesłyszący rodzice. Członek Polskiej Rady Języka Migowego w Ministerstwie Rodziny Pracy i Polityki Społecznej.



MAGDALENA DUNAJ, doktor nauk humanistycznych w dziedzinie etnologii, od 2010 roku związana z Polskim Związkiem Głuchych Oddział Łódzki, wykładowczyni Uniwersytetu Warszawskiego na kierunku Filologia polskiego języka migowego, autorka m.in. *GLUCHY ŚWIAT. Głuchota w perspektywie antropologicznej, W stronę edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych w Polsce. Co wiemy? Czego nie wiemy? Co należy zrobić?*, doradczynie zawodowa, posługuje się PJM.



MALWINA KOCOŃ, doktorantka i asystent Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Ukończyła studia licencjackie z pedagogiki specjalnej na kierunku surdopedagogika i pedagogika wczesnoszkolna oraz studia magisterskie z wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka. Jest również absolwentką studiów podyplomowych polskiego języka migowego (PJM) na Uniwersytecie Warszawskim o specjalności lektorskiej.

Współpracowała z Pracownią Lingwistyki Migowej przy Uniwersytecie Warszawskim, zajmując się anotacją materiału korpusowego w systemie iLex w ramach projektu „Manualne i niemanualne wykładniki negacji w polskim języku migowym (PJM)”. Jako członek zespołu leksykograficznego brała udział przy tworzeniu pierwszego w Polsce Korpusowego Słownika Polskiego Języka Migowego (KSPJM), a także była redaktorem technicznym materiałów edukacyjnych zaadaptowanych na potrzeby uczniów mających trudności w uczeniu się i/lub komunikowaniu się, w tym niesłyszących, słabosłyszących, z niepełnosprawnością intelektualną, autyzmem i afazją.

Pracę dydaktyczno-naukową łączy z pracą jako terapeuta wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, terapeuta ręki oraz lektor PJM.

Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień związanych z szeroko rozumianą tematyką Deaf Studies, w szczególności edukacją g/Głuchych, glottodydaktyką PJM czy rodzicielstwa osób g/Głuchych.



KATARZYNA PLUTECKA, dr hab. prof. UP, surdopedagog, logopeda, profesor nadzwyczajny w Katedrze Rehabilitacji Osób z Zaburzeniami Słuchu i Komunikacji Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Zainteresowania badawcze: problematyka szeroko rozumianej komunikacji dzieci niesłyszących, funkcjonowanie dziecka niesłyszącego w środowisku rodzinnym, rehabilitacja i edukacja dziecka niesłyszącego.

Jest autorką ponad 80 publikacji: w tym monografiach autorskich (5), artykułów w czasopiśmie o zasięgu ogólnopolskim i międzynarodowym, rozdziałów w monografiach.



DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK, dr hab. profesor Uniwersytetu Łódzkiego i Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, pedagog specjalny – surdopedagog, psycholog, logopeda; wieloletnia uczelniana rzeczniczka osób z niepełnosprawnością, organizatorka wsparcia edukacyjnego dla studentów z uszkodzonym słuchem. Promotorka ok. 50 prac dyplomowych i podyplomowych studentów głuchych i słabosłyszących. Członkini Komisji Ekspertów ds. Osób Głuchych przy Rzeczniku Praw

Obywatelskich, ekspertka ds. niepełnosprawności Regionalnego Centrum Polityki Społecznej w Łodzi. Współzałożycielka Stowarzyszenia Osób Niesłyszących i Słabosłyszących „Tacy Sami”, koordynującego w woj. łódzkim program Fundacji Orange „Dźwięki Marzeń” domowej rehabilitacji słuchu dzieci objętych wczesnym wspomaganie rozwoju. Ukończyła studia podyplomowe z zakresu coachingu i mentoringu w edukacji, posiada wieloletnie doświadczenie trenerskie i doradcze, w tym nauczyciela-konsultanta ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych. Opublikowała ok. 120 artykułów i książek nt. niepełnosprawności, zwłaszcza słuchowej, w kontekście edukacji, komunikacji, wczesnego wspomaganie, aktywizacji zawodowej, wsparcia terapeutycznego i psychospołecznego oraz pracy socjalnej. Autorka wielu monografii, z których najważniejsze to: *Głusi. Emancypacje* (2013) i *Przekaz pantomimiczny w komunikacji z dzieckiem niesłyszącym* (2005) oraz poświęcone innym niepełnosprawnościom: *Niepełnosprawność. Wyzwania. Praca socjalna* (2020), *Schizofrenia w kontekście nauk społecznych* (2015), *Praca socjalna z osobami z niepełnosprawnością i ich rodzinami* (2014), *Praca socjalna z osobami z zaburzeniami psychicznymi i ich rodzinami* (2014), *Problemy rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych* (2009, red.), *Ruch na rzecz lepszej przyszłości osób niepełnosprawnych* (2010, red.).



CECYLIA RATYŃSKA, pedagog, psychoterapeuta, specjalista pomocy psychologicznej i interwencji kryzysowej. W latach 2015–2019 asystent rodziny w Ośrodku Pomocy Społecznej w Górze Kalwarii. Obecnie związana z Fundacją Centrum Rozwoju „Offka” oraz z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną w Piasecznie.



MAŁGORZATA LUCYNA SZOK-CIECHACKA, pochodzi z Torunia a obecnie mieszka w Brodnicy. Swoje prace i projekty artystyczne sygnuje pseudonimem Panna Luszka lub Panna Lu. Absolwentka pedagogiki na Akademii Podlaskiej w Siedlcach. Zawodowo związała się z grafiką i fotografią, posiada wiele artystycznych pasji. Obecnie zajmuje się tworzeniem komiksów, ilustracji typu doodle art oraz fotomanipulacji. Zestawienie wystaw i ilustrowanych publikacji czytelnik odnajdzie na stronie:

<https://luskaciechacka.mozello.com/wystawy-publicacje/>.

Luszka określa siebie jako artystkę uwielbiającą eksperymenty z obiektywem, światłem, cieniem i poszukującą efektów specjalnych w fotografii, lubi łączyć fotografię ze swoimi szkicami, rysunkami oraz grafiką. Wciąż pracuje nad swoją techniką fotografowania oraz artystycznym warształem.



ZUZANNA TEPER-SOLARZ, doktor, absolwentka socjologii Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego. Wiceprezeska Stowarzyszenia MOCnaMOC. Członkini PTE. Koordynatorka badań społecznych i rynkowych. Zawodowo związana z obszarem projektów, ich oceną, pisanem oraz realizacją i ewaluacją. Praca pozwala rozwijać jej zainteresowania naukowe w zakresie wspierania grup ze specjalnymi potrzebami z wykorzystaniem innowacji społecznych. Dzięki niej poznała również „świat

Głuchych”, który od kilku lat bada i który nie przestaje jej fascynować.



BARBARA WEIGL, psycholog, profesor w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Jest autorką publikacji na temat stereotypów i uprzedzeń u dzieci oraz możliwości modyfikacji negatywnych postaw społecznych. Otrzymała wyróżnienie australijskiej Fundacji POLCUL za opracowanie antydyskryminacyjnych programów psychoedukacyjnych oraz medal Zasłużony dla Tolerancji, przyznawany przez Fun-

dację Ekumeniczną w Warszawie. Od dziesięciu lat jest redaktor naczelną czasopisma „Psychologia Wychowawcza”. Związana jest badawczo i przyjacielsko ze środowiskiem asystentów edukacji romskiej.



DOMINIKA WIŚNIEWSKA, doktor nauk humanistycznych, psycholog, psychoterapeuta, specjalista wczesnej interwencji i wczesnego wspomaganie rozwoju, adiunkt w zakładzie Psychologii Klinicznej Dzieci i Młodzieży Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Członek Zespołu Ekspertów ds. Osób Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich. Interesuje się psychologią rozwoju dzieci Głuchych, problemami

zdrowia psychicznego u młodzieży i dorosłych g/Głuchych, psychospołecznymi uwarunkowaniami rozwoju dzieci słyszących wychowywanych przez rodziców Głuchych. Autorka wielu tekstów naukowych i popularnonaukowych z zakresu problemów doświadczanych przez osoby g/Głuche i ich rodziny. Prowadzi psychoterapię dorosłych osób Głuchych w polskim języku migowym. Jest współautorką programów zajęć psychoedukacyjnych dla dzieci z wadą słuchu w wieku szkolnym, warsztatów dla rodziców dzieci niesłyszących, warsztatów dla nauczycieli pracujących z dziećmi z wadami słuchu w szkołach masowych.

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Wydanie pierwsze
Arkuszy drukarskich 11,75
Skład i łamanie: AnnGraf Anna Szelağ
Druk ukończono w grudniu 2020
Druk i oprawa: Fabryka Druku

Zbiór tekstów podejmuje ważną problematykę rozwoju dzieci słyszących wychowywanych przez Głuchych rodziców. W pracy przedstawiono analizę kontekstów wpływających na rozwój i funkcjonowanie językowe, kulturowe, psychologiczne i społeczne KODA/CODA.

Praca składa się z jedenastu rozdziałów, które tworzą trzy grupy tematyczne. Pierwsza dotyczy specyfiki funkcjonowania słyszących dzieci niesłyszących rodziców (KODA), a druga dorosłych słyszących dzieci niesłyszących rodziców (CODA). W trzeciej części zbioru omówiono problemy związane z wychowaniem słyszącego dziecka przez niesłyszących rodziców. Niewątpliwą zaletą zbioru jest to, że traktuje o ważnych poznawczo i praktycznie zagadnieniach, ale stosunkowo rzadko poruszanych w opracowaniach naukowych. (...) Niestety w polskim piśmiennictwie jest niewiele opracowań i badań naukowych poświęconych tym ważnym zagadnieniom. Recenzowana publikacja ma szansę wesprzeć wszystkie osoby poszukujące takiej wiedzy. Co ważne, Autorzy ilustrują swoje tezy przykładami, doskonale obrazującymi poruszane zagadnienia, co podwyższa wartość dydaktyczną tego opracowania. (...) uważam, że recenzowany zbiór to bardzo wartościowa i interesująca pozycja. Jej walor praktyczny może służyć polepszeniu, doskonaleniu rzeczywistości – funkcjonowaniu dziecka KODA/CODA. Sądzę, że książka zainteresuje szerokie grono odbiorców: zarówno wielu profesjonalistów oraz studentów, jak i osoby osobiście zainteresowane poruszoną problematyką.

Z recenzji dr Doroty Danielewicz

(...) Opracowanie to, znakomicie uzupełni niedostatki polskiej literatury przedmiotu w tym zakresie, przybliży i pozwoli lepiej zrozumieć „tajemniczy” świat Głuchych słyszącym „normalsom”. (...) Książka pod redakcją Dominiki Wiśniewskiej znakomicie uzupełnia nieliczne publikacje z tego zakresu w polskiej literaturze przedmiotu. Pozycja zatem ważna dla studentów pedagogiki, pedagogiki specjalnej, nauk społecznych i mam nadzieję także dla nauczycieli dzieci KODA. Być może, przybliżając ten odległy dla słyszących świat ciszy, dostarczy wiedzy i nowych argumentów do dyskusji, a także projektowania i podejmowania strategii pomocowych łagodzących ich trudności lub przyczyni się do integracji tych tak odległych i zarazem bliskich światów. Jestem przekonana, że każdy czytelnik znajdzie w niej coś dla siebie, coś co być może sprawi, że problemy osób z uszkodzonym słuchem będą przynajmniej zauważane.

Z recenzji prof. Grażyny Dryżałowskiej



Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
1922–2022

www.aps.edu.pl

ISBN 978-83-66010-89-5



9 788366 010895