

# KODA – niewidoczne specjalne potrzeby uczniów w systemie edukacji

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK\*

Katedra Badań Edukacyjnych, Uniwersytet Łódzki, Łódź, Polska

Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych pojawiło się w światowym i krajowym dyskursie oświatowym, by uczulić pedagogów na konieczność szczególnego wsparcia niektórych uczniów. Bez tego wsparcia mogą mieć oni trudności w uczeniu się lub zachowaniu, wobec czego pomoc psychologiczno-pedagogiczna – która co do zasady powinna być dostępna dla każdego ucznia – w ich przypadku ma szczególne znaczenie. O specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE) mówi się, gdy dziecku ze względu na trudności w nauce trzeba zapewnić specjalne warunki, metody, programy, pomoce, sposoby komunikowania się itd.<sup>1</sup> To ujęcie można nazwać klasycznym, gdyż pochodzi od samej autorki, której przypisuje się wprowadzenie tego terminu. Dziecko ze SPE – to dziecko wymagające specjalnego oddziaływania dydaktycznego i wychowawczego. Nie wszystkie zróżnicowane potrzeby są jednak równie widoczne dla nauczycieli. Tekst podejmuje rozważania na temat słyszących dzieci głuchych rodziców, określanych jako KODA (Kids od Deaf Adults), które wychodzą poza tradycyjnie ujmowany katalog uczniów ze SPE.

SŁOWA KLUCZOWE: CODA, głusi rodzice, KODA, specjalne potrzeby edukacyjne..

Termin „specjalne potrzeby edukacyjne” objął swoim zakresem m.in. uczniów z niepełnosprawnością, ale nie tylko, i choć obecnie pojawiają się wątpliwości, co do zasadności jego używania oraz ostrożnego stosowania w prawie oświatowym<sup>2</sup>, to jednak stanowi on pewne hasło wywoławcze, zrozumiałe dla większości nauczycieli. Wskazuje na uczniów, których problemy nie zawsze są od razu znane nauczycielowi, ale uważna obserwacja, poszukiwanie

<sup>1</sup> The Warnock Report (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

<sup>2</sup> „Specjalność” ujęta w tej nazwie kłóci się nieco z założeniami edukacji włączającej, redukującej do minimum to, co specjalne, choć dostrzegającej potrzebę indywidualizacji, wynikającą ze zróżnicowania indywidualnych potrzeb. Zaczyna się także ostrożnie wskazywać na możliwy stygmatyzujący wydźwięk tego określenia, a w literaturze pojawiają się terminy alternatywne, np. zamiast „specjalne potrzeby” – „niezaspokojone potrzeby” (ang. *unmet needs*) [Podgórska-Jachnik, D. (2018). Specjalne i nie-specjalne. Dylematy współczesnego podejścia do potrzeb osób z niepełnosprawnością. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 21, 69–98]. W aktualnym Rozporządzeniu o pomocy psychologiczno-pedagogicznej używa się już formy opisowej, mówiąc o potrzebie objęcia niektórych uczniów pomocą psychologiczno-pedagogiczną, podając katalog przyczyn, które mogą taką potrzebę powodować (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. 2017, poz. 1591, § 2.2). W niniejszym opracowaniu mimo to używa się określenia „specjalne potrzeby edukacyjne”, uznając, że jest to termin rozpowszechniony wśród nauczycieli, kojarzony z pewnymi grupami uczniów wymagających pomocy i z formami tej pomocy, jakiej powinna udzielać szkoła.

\*E-mail: dorota.podgorska@now.uni.lodz.pl

ORCID: 0000-0003-2923-6300

wiedzy, wskazówek dydaktyczno-wychowawczych, czasem refleksyjne poszukiwanie rozwiązań metodą prób i błędów, pomaga ich poznać, zrozumieć, wesprzeć w adekwatny, często niestandardowy, spersonalizowany sposób.

Specjalne potrzeby edukacyjne czy też potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole i placówce, mogą wynikać z różnych przyczyn. Aktualne rozporządzenie o pomocy psychologiczno-pedagogicznej wśród przyczyn tych wymienia:

1. niepełnosprawność;
2. niedostosowanie społeczne;
3. zagrożenie niedostosowaniem społecznym;
4. zaburzenia zachowania lub emocji;
5. szczególne uzdolnienia;
6. specyficzne trudności w uczeniu się;
7. deficyty kompetencji i zaburzeń sprawności językowych;
8. chorobę przewlekłą;
9. sytuacje kryzysowe lub traumatyczne;
10. niepowodzenia edukacyjne;
11. zaniedbania środowiskowe związane z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, ze sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;
12. trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związane z wcześniejszym kształceniem za granicą<sup>3</sup>.

W tytule tego artykułu zawarto tezę o istnieniu pewnej niedostrzeganej, słabo rozpoznawanej jako potencjalnie problemowa kategorii specjalnych potrzeb edukacyjnych. Grupa uczniów, na którą tekst kieruje uwagę nauczycieli, nie jest ujęta w treści przywołanego rozporządzenia, nie mieści się w wymienionej dwunastce<sup>4</sup>. Aby zatem móc tę tezę uzasadnić, należy jednak nieco bardziej precyzyjnie zoperacjonalizować, kim są dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Według Zespołu ekspertów ds. edukacji włączającej MEN (2008), to te:

- u których stwierdza się zagrożenie niepełnosprawnością, wszelkie dysfunkcje, dysharmonie lub niesprawności mogące mieć negatywny wpływ na dalszy rozwój<sup>5</sup>;
- u których stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/lub psychiczne, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości<sup>6</sup>.

Czy można do którejś z tych kategorii zaliczyć uczniów określanych jako KODA? I kim są KODA? W anglojęzycznej literaturze dotyczącej głuchoty różnicuje się dwa podobne brzmieniowo i znaczeniowo akronimy: KODA i CODA, używane na określenie dzieci, które mają

<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej..., op. cit; § 2.2.

<sup>4</sup> Aktualne rozporządzenie przedstawia zamknięty katalog przyczyn SPE, w poprzedniej wersji ostatnia kategoria „inne” otwierała go na wszystkie takie przypadki, których ustawodawca nie nazwał (lub nie przewidział), a które dla dobrego funkcjonowania szkolnego potrzebują pomocy.

<sup>5</sup> Zaremba, L. (2015). *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*. Warszawa: ORE, s. 15. Należy wyjaśnić, że w przywołanej publikacji katalog SPE nieznacznie się różni od omawianego w niniejszym artykule, który uwzględnił zmiany w prawie oświatowym z roku 2017. Nie ma to jednak większego znaczenia dla przeprowadzonej tu analizy.

<sup>6</sup> Ibidem.

głuchych rodziców. Spotkałam się kiedyś nawet z objaśnieniem, że oba akronimy oznaczają to samo, a KODA jest spolszczoną wersją CODA, co jednak jest błędną interpretacją. CODA (*children of deaf adults*) oznacza mianowicie dzieci głuchych rodziców – dzieci w sensie relacji, a więc osoby (także dorosłe), których rodzice są głusi. Natomiast KODA (*kids of deaf adults*) odnosi się jedynie do dzieci, nie tylko w sensie relacji, ale i w sensie wieku, a więc tych, które ze względu na wiek nazywamy dziećmi, a mają one także głuchych rodziców.

Nie da się KODA zakwalifikować do dzieci zagrożonych niepełnosprawnością – ponadto rzecz wcale nie leży w ryzyku dziedzicznego uszkodzenia słuchu, tylko w innych problemach rozwojowych związanych z tą szczególną relacją<sup>7</sup>, w jakiej pozostają słyszące dzieci względem swych głuchych rodziców. Relacją, która nie musi być trudna – choć często jest. Relacją, która nie musi przekładać się na trudności szkolne dziecka – ale niestety tak się zdarza. KODA mogą – nie muszą – mieścić się w drugiej z opisanych kategorii, a więc uczniów, których funkcjonowanie, przede wszystkim emocjonalne i społeczne, obciążone jest pewnym ryzykiem. Co istotne, zagrożenie to jest stosunkowo łatwo skompensować, a więc nie jest trudno pomóc dzieciom KODA, trzeba tylko umieć dostrzec ich specyficzną sytuację. Żeby ją zrozumieć, należy najpierw dostrzec ograniczenia wynikające z głuchoty, które mogą być udziałem ich niesłyszących rodziców, ale także pewne unikalne zasoby przynależności do charakteryzującej się odrębnością i rozwijającej się na bazie języka migowego Kultury Głuchych<sup>8</sup>.

Głuchota – szczególnie nieskompensowana właściwym postępowaniem rehabilitacyjnym – może rodzić liczne skutki rozwojowe, z których większość to bezpośrednie i pośrednie skutki braku dostępu rozwijającego się dziecka do mowy ludzkiej. Skutkiem tego możliwości opanowania języka i komunikowania się są ograniczone, choć istnieją. Osoby z uszkodzonym słuchem mogą mieć zatem duże trudności z porozumiewaniem się, zarówno werbalnym, jak i za pomocą pisma. Dla wielu osób głuchych zrozumienie tekstu pisanego jest dużym wyzwaniem, szczególnie w starszym pokoleniu, które nie było objęte programem wczesnych badań wykrywania uszkodzeń słuchu, można nawet mówić o funkcjonalnym analfabetyzmie. Obecnie wczesna diagnoza, wczesne wyposażenie w aparat słuchowy lub implant ślimakowy oraz wczesna i odpowiednio ukierunkowana rehabilitacja, pozwalają głuchym dzieciom lepiej poznać język i lepiej mówić, choć efekty są bardzo zróżnicowane. Trudności z mową i językiem to dopiero pierwotne skutki uszkodzenia słuchu, z których wynika szereg innych konsekwencji – poznawczych, emocjonalnych i społecznych. Problematyka głuchoty jest mało znana w społeczeństwie, zatem mało osób wie, że do tego tak oczywisty obecnie sposób komunikacji głuchych, jak język migowy też jeszcze do niedawna był zakazany. Obecnie ludzie głusi wywalczyli uznanie dla języka migowego, a z psycholingwistycznego punktu widzenia

<sup>7</sup> Jak wynika z obserwacji surpedagogów i z badań naukowych, głuche dzieci głuchych rodziców funkcjonują w szkole całkiem dobrze, nawet lepiej niż dzieci rodziców słyszących. Tłumaczy się to brakiem barier komunikacyjnych między głuchymi dziećmi i ich głuchymi rodzicami.

<sup>8</sup> Współczesna literatura dotycząca społecznego modelu głuchoty, dostarcza opisów fenomenu Kultury Głuchych, tworzonej przez osoby – przede wszystkim niesłyszące – identyfikujące się z tą Kulturą i językiem migowym. Jest on dla nich językiem pierwszym i/albo podstawowym w komunikacji. *Termin Kultura Głuchych odnosi się do społeczności Głuchych użytkowników języka migowego i jest wyrazem poczucia tożsamości i przynależności do tej wspólnoty. Termin ten używany jest zarówno w sensie antropologicznym, jak i politycznym. W aspekcie terminologicznym słowo „Głuchy” (pisane wielką literą) odnosi się do kwestii kulturowych w odróżnieniu od mającego charakter medyczny słowa „głuchy” (pisane małą literą).* [Dunaj, M. (brw) *Kultura Głuchych*. Pobrano 3.06.2019 z <https://rownosc.info/dictionary/kultura-guchych/>]; zob. także: Dunaj, M. (2015). *GLUCHY-ŚWIAT. Głuchota w perspektywie antropologii zaangażowanej*. Praca doktorska, Uniwersytet Łódzki Wydział Filozoficzno-Historyczny; Ladd, P. (2002). *Understanding deaf culture. In search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters Limited; Padden, C. i Humphries, T. (2005). *Inside Deaf Culture*. Cambridge: Harvard University Press; Podgórska-Jachnik, D. (2013). *Głusi. Emancypacje*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSP w Łodzi.

można uznać, że jest on pełnowartościową alternatywą rozwojową. Gdy jednak tak mało osób słyszących zna język migowy, nadal pozostają skutki społeczne – izolacja, niezrozumienie, ograniczone możliwości wykorzystania języka migowego w edukacji, w pracy, konieczność korzystania ze wsparcia w postaci pośrednika językowego, tłumacza i in. Dla celów artykułu przedstawiam tę problematykę w uproszczeniu i ogromnym skrócie, jednak należy zdawać sobie sprawę, że psychologiczne skutki tych wszystkich ograniczeń kształtują doświadczenia życiowe głuchych, ich osobowość, sposób postrzegania siebie i świata<sup>9</sup>. Odnajdziemy to także w osobowości i sposobie funkcjonowania życiowego głuchych rodziców.

Na czym polega zatem specyficzna i unikalna sytuacja KODA i CODA? To zagadnienie też zostanie naszkicowane jedynie w uproszczeniu, gdyż opisują je bardziej szczegółowo inne teksty zawarte w tej publikacji. Dzieci słyszące głuchych rodziców przychodzą na świat w rodzinie, której udziałem są opisane wyżej ograniczenia wynikające z głuchoty, choć ich zakres może być różny<sup>10</sup>. Pierwszym językiem tych dzieci staje się język migowy, co samo w sobie nie stanowi żadnego zagrożenia rozwojowego, ale rodzi sytuację wymuszonej dwujęzyczności, gdyż trzeba znaleźć jakąś drogę dla dziecka słyszącego także do poznania języka polskiego – werbalnego i pisanego. KODA niewątpliwie to grupa osób należących do dwóch różnych światów – ludzi słyszących i ludzi głuchych. Można to traktować jako wartość, ale są wśród nich także osoby zawieszane lub zagubione pomiędzy tymi światami. Nie jest powiedziane, ku któremu z tych światów będą się bardziej skłaniać, gdyż „CODA często faworyzują jedną kulturę nad drugą”<sup>11</sup>. O samym bilingwizmie, jako akwizycji języka drugiego<sup>12</sup>, pisze się wiele, także w kontekście akwizycji języka migowego<sup>13</sup>. Bilingwizm może mieć charakter wzbogacający lub zubożający. To spośród CODA wyrastają najlepsi tłumacze języka migowego, ale ten dobry, cieszący się szacunkiem zawód rozwinął się tak naprawdę niedawno.

CODA/KODA należą do natywnych użytkowników języka migowego (ang. *native signers*) – dla nich język migowy może być językiem macierzystym, wyniesionym z domu rodzinnego<sup>14</sup>, chociaż samo bycie CODA nie gwarantuje automatycznie znajomości języka migowego. Jeśli rodzice nie znali go dobrze (niektórzy wychowywani byli do życia wśród słyszących, a część – zwłaszcza starszych osób, posługuje się uproszczonym idiolektem), jeśli nie chcą,

<sup>9</sup> Jest wiele publikacji ukazujących problemy głuchoty, lecz niewiele ukazujących współczesne podejście do psychologicznych skutków głuchoty. Wybrane pozycje, które obejmują ten aspekt, to m.in.: Kobosko, J. i Kosmalowa, J. (2015). Psychologiczne problemy dziecka z wadą słuchu i jego rodziny W: E. Muzyka-Furtak (red.), *Surdologopedia. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 428–445; Kossewska, J. (2017). *Studies on deafness in ecological system context*. Kraków: Wydawnictwo JAK; Olempska-Wysocka, M. (2019). *Rozpoznawanie szans edukacyjnych dzieci niesłyszących na progu szkoły podstawowej (badania z regionu łódzkiego)*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM; Podgórska-Jachnik, D. (2013). *Głusi. Emancypacje*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSP w Łodzi; Woźnicka, E. (red.). (2007). *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*. Łódź: Polski Związek Głuchych.

<sup>10</sup> O ile fenomen CODA/KODA wydaje się unikalny w świadomości osób słyszących – dla większości z nich to margines i tak słabo znanej im wiedzy o głuchocie, o tyle wśród osób głuchych to sytuacja powszechnie znana. Zdecydowana większość osób z uszkodzonym słuchem ma dzieci słyszące, gdyż większość przypadków głuchoty spowodowana jest przyczynami niegenetycznymi lub genetycznymi recesywnymi.

<sup>11</sup> *Families with Deafness*. Three Angels Deaf Ministries. Pobrano 20.03.2019 z <https://3adm.org/deaffamily.php>

<sup>12</sup> Bhatia, T. K. i Ritchie, W. C. (red.). (2008). *The Handbook of Bilingualism*. United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.

<sup>13</sup> Kotowicz, J. (2018). *Dwujęzyczność migowo-pisana dzieci głuchych. Komunikacja i procesy poznawcze*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

<sup>14</sup> Fischer, S. D. (1998). Critical periods for Language Acquisition. Consequences for Deaf Education W: A. Weisel (red.), *Issues Unresolved: New Perspectives on Language and Deaf Education*. Washington DC: Gallaudet University Press; Mayberry, R. I. i Fischer, S. D. (1989). Looking through phonological shape to lexical meaning: The bottleneck of non-native sign language processing, *Memory & Cognition*, 17(6), 9–26; Podgórska-Jachnik, D. (2013). *Głusi. Emancypacje*. Łódź: Wyd. WSP w Łodzi, 94–95.

by ich dzieci posługiwały się językiem migowym, jeśli np. wstydzą się go i/lub wstydzą się go ich dzieci – nie przyswoją go one z powodu istniejących barier. Choć CODA są najlepszymi słyszącymi reprezentantami swoich niesłyszących bliskich, niektórzy z nich traktują swoje pochodzenie jako stygmat i nie chcą się identyfikować ze środowiskiem głuchych, odcinają się od niego i od swoich głuchych rodziców.

Niektóre dzieci CODA bywają zakłopotane innością swoich głuchych rodziców. Same próbując dopasować się do świata słyszących, widzą, że ich rodzice nie zawsze przestrzegają obowiązujących w nim norm. Może to prowadzić do poczucia niezręczności i zażenowania. Ponadto dorośli i rówieśnicy często zadają im pytania o ich rodziców; niektóre z tych pytań są nieumyślnie poniżające<sup>15</sup>.

Jak już pisałam głuchota jest zagrożeniem dla rozwoju, ale nie oznacza, że muszą ujawnić się jej wszystkie negatywne skutki osobowościowe. Jeśli jednak się ujawnią, CODA wzrastają doświadczając ich. Głusi mogą mieć trudności w pełnieniu ról rodziców i niektórzy z nich potrzebują wsparcia. Jeśli KODA i CODA doświadczają negatywnych skutków niepełnosprawności własnych rodziców, pojawia się też czynnik psychologiczny, związany z wypieraniem i/lub niemówieniem o doznawanych problemach. Dotyczą one przecież najbliższych osób, z którymi pozostają w silnych emocjonalnych relacjach: „złe” mówienie o rodzicach rodzi poczucie winy, żalu, ociera się o poczucie straty, jest postrzegane jako niemoralne, niegodne. To trudne doświadczenia, którym także należy nadać pewien sens rozwojowy, by można je było pozytywnie zintegrować w rozwoju własnej tożsamości. Jeśli dodamy do tego ciężar odpowiedzialności i przyspieszone wchodzenie w dorosłość – dzieci KODA zmuszone są najczęściej do przejęcia roli opiekuna swoich rodziców w pośrednictwie ze światem słyszących, występują w roli tłumaczy u lekarzy, w urzędach, bankach – mamy naszkicowany obraz głównych problemów KODA i CODA.

Ważne opracowanie zbiorcze możliwych całościowych konsekwencji wychowania w rodzinie głuchych, prowadzących do wykluczenia społecznego, przedstawił w roku 2016 na konferencji „CODA – podwójny potencjał” Rzecznik Praw Obywatelskich Adam Bodnar. Opracowanie to pozostaje dostępne na stronie RPO, nie ma więc potrzeby jego streszczenia, jednak warto zwrócić uwagę, iż Bodnar postrzega mechanizm wykluczenia CODA w powiązaniu z zagrożeniem praw i dyskryminacją głuchych rodziców, skutkiem czego jest odwrócenie ról opiekun-dziecko, a w konsekwencji:

- syndrom utraconego dzieciństwa;
- brak czasu na własny rozwój, brak wsparcia w sytuacjach trudnych, brak również zachęty do rozwijania własnego potencjału, czasem nawet uporczywe poczucie winy, gdy robi się coś dla siebie;
- niskie poczucie własnej wartości, skutkujące dalszymi negatywnymi skutkami (depresją)<sup>16</sup>.

To bardzo poważne skutki, rzutujące na całe życie tych osób. W wypowiedzi i działaniach podejmowanych w tej sprawie przez Rzecznika pojawia się przekonanie, że sytuację dzieci głuchych rodziców można jednak poprawić, a znaczącą rolę w tym zakresie może odegrać szkoła i nauczyciele. Przy tym szkoła może być także miejscem, gdzie w zderzeniu z wymaganiami

<sup>15</sup> *Families with Deafness*, op. cit. (tłumaczenie własne).

<sup>16</sup> Adam Bodnar 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>



edukacyjnymi ujawniają się różne problemy funkcjonalne. Stąd tytułowe spojrzenie na dziecko głuchych rodziców w roli ucznia.

Zanim przejdziemy do charakterystyki edukacyjnych problemów KODA, zobaczmy jeszcze dwa krótkie, ale znaczące i wymowne przykłady opisów sytuacji małych dzieci głuchych rodziców.

#### 1. Przypadek pierwszy – archiwalny<sup>17</sup>:

Koniec lat 90. Gazeta codzienna „Dziennik Łódzki”. W dziale społecznym artykuł pt. „Awantura o Bartka”. Dziennikarka Joanna Leszczyńska podejmuje interwencję w imieniu słyszących dziadków, którzy chcą przejąć opiekę nad słyszącym wnukiem. Ich syn, a ojciec dziecka, utracił słuch. W SOSW poznał głuchą dziewczynę, która miała głuchych rodziców. Poślubił ją. Na świat przyszedł Bartek<sup>18</sup>. Po kilku miesiącach zamieszkiwania w domu słyszących dziadków, młodzi postanowili przenieść się do głuchych dziadków do innego miasta. Słyszący dziadkowie wpadli w rozpacz. W łęku przed głuchotą gotowi byli nawet odebrać dziecko własnemu synowi. Napisali do redakcji DŁ dramatyczny list, pełen rozpacz, ale i krzywdzących dla głuchych stereotypów, z kuriozalnym apelem: „*Oddajcie nam naszego wnuka. Nie pozwólcie wychować dziecka na Tarzana...*”.

W tej nietypowej sprawie dziennikarka zwróciła się do mnie, jako uniwersyteckiego surdopedagoga, z prośbą o konsultację. Drugą ekspertką była słyszająca siostra głuchej synowej, czyli – CODA. Nawet więcej niż CODA, bo także SODA (ang. *sibling of deaf adults* – rodzeństwo osoby głuchej) w końcu OHODA (ang. *only one hearing person of deaf adults* – jedyna słyszająca osoba w rodzinie głuchych).

Czego dowiódł ten przykład?

- Jak bardzo można bać się głuchoty.
- Jak silny podział na głuchych i słyszących może utrzymywać się nawet wewnątrz rodzin.
- Jak rodzice dziecka, które utraciło słuch, mogą w ukryty sposób nigdy nie zaakceptować jego głuchoty i wobec tego, jak słyszący wnuk (KODA) „wygrywa” w sercu dziadków z ich niesłyszającym synem.
- Jak silne i pełne uprzedzeń mogą być stereotypy dotyczące osób głuchych.
- Jak dorosła, samodzielna, dobrze funkcjonująca osoba CODA – siostra głuchej matki Bartka – nie jest traktowana jako oczywisty i najlepszy dowód na możliwość skutecznego wychowania się KODA w niesłyszającej rodzinie. Wtedy argument ten nie przyszedł mi do głowy, ale warto zwrócić uwagę, że jeśli jedyna słyszająca osoba z takiej rodziny może być zaproszona jako ekspertka, to oznacza, iż w niczym nie zakłada się braku jej kompetencji – ani społecznych, ani poznawczych, ani komunikacyjnych.

Pojęcia CODA/KODA jeszcze nie używano wtedy w Polsce.

#### 2. Przypadek drugi - współczesny:

Ela ma prawie 5 lat<sup>19</sup>. Chodzi do przedszkola, do którego trafiłam jako konsultant z powodu trudności wychowawczych z kilkorgiem dzieci. W tle ich problemów: autyzm, zachowania agresywne, mutyzm. Obserwuję dzieci, rozmawiam z nauczycielką. Blisko nas kręci się Ela, podśledkuje. Nauczycielka po cichu: „*Wie Pani, to jest takie dziwne dziecko. Ma trochę*

<sup>17</sup> Niestety, nie dysponuję archiwalnym numerem czasopisma – tytuł artykułu, nazwisko redaktorki, zamieszczony opis przypadku i cytaty przedstawiam z pamięci. Joanna Leszczyńska była w tym okresie redaktorką działu społecznego „Dziennika Łódzkiego”, podejmującą trudne tematy, także mało wówczas znane problemy osób z niepełnosprawnością.

<sup>18</sup> Imię dziecka zmienione przez dziennikarkę.

<sup>19</sup> Imię zmienione, dane osobowe ukryte.

trudności z uczeniem się, chyba intelektualne, ale to raczej nie upośledzenie. Jeszcze ją obserwujemy. Nie sprawia kłopotów, ale lgnie do dorosłych, dystansuje się od grupy. Dzieci zresztą też trochę ją izolują. Może dlatego, że Ela ma głuchych rodziców? Dzieci widzą czasem, jak przychodzą po nią do przedszkola. To pewnie dlatego...” „KODA!” – ucieszyłam się, że widzę klucz do problemów. „Fajnie, grupa może uczyć się od niej języka migowego” – pomyślałam. „Jak masz na imię?” – zamigałam. Dziewczynka znieruchomiała. „A ja wiem: E-L-A” – prze-literowałam daktylograficznie jej imię. Myślałam, że się ucieszy, ale Ela wystraszona uciekła. Schowała się. Po kilku minutach ostrożnie zaczęła się przybliżać. W końcu zapytała mnie cichutko: „A skąd TO Pani zna?”.

Czego dowiódł ten przykład?

- Dziewczynka miała trudności z uczeniem się, ale i z wejściem w grupę.
- Nauczycielki nie bardzo rozumiały, na czym polegają jej problemy.
- Izolacja (odrzućcie?) było oceniane jako skutek oglądania Eli przez dzieci w towarzystwie jej głuchych rodziców. Uznano, że stygmat głuchoty rodziców spłynął automatycznie na Elę. Na tym kończyły się domysły nauczycielek.
- Nauczycielki zapraszając do przedszkola konsultantkę do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych nie widziały potrzeby konsultacji przypadku Eli, choć dostrzegały u niej jakieś trudności (intelektualne?).

Pojęcie CODA/KODA pojawia się już powoli w polskiej literaturze, ale nadal nie ma go jeszcze w świadomości polskich nauczycieli. Nie kojarzą go z możliwymi specjalnymi potrzebami uczniów. Nie można przy tym nawet winić za to nauczycielek Eli i setek innych dzieci w podobnej sytuacji. Na tym właśnie polega tytułowa niewidoczność problemów KODA.

Czego jeszcze dowiedziałam się o Eli?

- Dziewczynka miała specyficzne trudności w posługiwaniu się językiem, których nie zauważyły nauczycielki. W składni jej wypowiedzi pobrzmiewały kalki językowe z języka migowego.
- Sytuacja Eli nie była postrzegana w kategoriach specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, ani jakiegokolwiek innej przyczyny podjęcia działań wspierających.
- Wszystkie sprawy wychowawcze załatwiane były ze słyszającą cicią, która incydentalnie pojawiała się w przedszkolu.
- W komunikacji z rodzicami Ela posługiwała się językiem migowym. Nikomu nie przyszło do głowy, by nauczyć się choć kilku znaków dla kontaktu z rodzicami lub umówić tłumacza. Bariery komunikacyjne w „naturalny” sposób wyłączają głuchych rodziców ze współpracy z nauczycielami w sprawach wychowawczych dotyczących ich dzieci.
- Nie było żadnej próby dowartościowania języka migowego w pracy z grupą przedszkolną. Nie wykorzystano specjalnych umiejętności migowych Eli dla podniesienia jej pozycji w grupie, za to Ela zdążyła się nauczyć, że TEGO trzeba się wstydzić.

Po krótkiej charakterystyce KODA oraz prezentacji tych dwóch przykładów, powróćmy do tezy postawionej na początku artykułu, o tym, że sytuacja słyszącego dziecka, wychowywanego przez głuchych rodziców może być źródłem specjalnych potrzeb edukacyjnych. Czy zatem KODA jest dzieckiem ze SPE? Odpowiedź jest dosyć złożona, ale z pewnością można uznać, że:

- może tak być, choć nie musi;
- nauczyciel nie dowie się tego, nie próbując poznać bliżej skutków specyficznej sytuacji dziecka;
- nie można zrozumieć sytuacji KODA ani CODA, nie mając wiedzy o głuchocie, jej skut-

kach, języku migowym, Kulturze Głuchych (a wiedza na ten temat w społeczeństwie jest znikoma, co dotyczy niestety także nauczycieli);

- właśnie ze względu na niewielką wiedzę na ten temat oraz faktyczny brak niepełnosprawności u KODA, choć istniejące potencjalnie zagrożenie dla rozwoju dziecka, należy potraktować to jako specyficzną sytuację rozwojową powodującą SPE wyjątkowo mało widoczną dla systemu edukacji.

Jeśli uznamy sytuację KODA jako SPE, pozostaje pytanie, w jakiej kategorii SPE spośród wymienionych w cytowanym na wstępie Rozporządzeniu, można by było umieścić te dzieci? Tu znowu odpowiedź nie będzie prosta, a analiza wyłaniających się możliwości – bardziej istotna ze względów teoretycznych, niż praktycznych, bardziej merytorycznych niż formalnych – pozwoli na jeszcze lepsze zrozumienie złożonej sytuacji dzieci KODA. Zatem w pierwszym rzędzie można uznać KODA jako uczniów, u których mogą pojawiać się trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi. Wynika to, jak już wspomniano, z zawieszenia pomiędzy dwoma światami – słyszącymi i Głuchych, pomiędzy dwiema kulturami. Z tego Kultura Głuchych częściej będzie nieznaną, niedocenianą, słyszący nauczyciele i inni uczniowie najczęściej nie zdają sobie sprawy z jej istnienia. Tym bardziej nie dostrzegają jej walorów i standardów, a te przecież stanowią tło socjalizacyjne rozwoju KODA. To może rodzić sytuację, w której łatwiej o zaburzenia zachowania lub emocji, a nawet – w skrajnych przypadkach – zagrożenie kryzysem emocjonalnym, a nawet niedostosowaniem społecznym. Duże obciążenie emocjonalne i sytuacja kryzysowa mogą być skutkiem narzucenia nadmiernej odpowiedzialności, związanej z koniecznością występowania dziecka w roli tłumacza-pośrednika między dorosłymi. Czasem oznacza to także obarczenie ciężarem za niepomysłne załatwienie spraw, czasem celowe przeinaczanie znaczeń w tłumaczeniu<sup>20</sup>. Do zagrożenia niedostosowaniem może dojść szczególnie wtedy, gdy głusi rodzice pozostają bez wsparcia, a do tego otoczenie nie zdaje sobie sprawy z doświadczanych przez nich trudności wychowawczych, choć zagrożeniem dla relacji rodzice-dzieci będzie też próba nadmiernej ingerencji w wychowanie ich dzieci, np. przez słyszących dziadków. Granica pomiędzy wspieraniem a wyręczaniem, pozostawieniem racjonalnej swobody działania a pozostawieniem bezradnych rodziców samym sobie – może być tutaj bardzo płynna. W rezultacie może dochodzić nawet do pewnych zaniedbań wychowawczych, co wskazuje na kolejną kategorię SPE, mianowicie na zaniedbania środowiskowe związane z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi. Podkreślam jednak potencjalność tego rodzaju skutków, gdyż byłoby krzywdzące dla głuchych rodziców – często troskliwych, z dużą wiedzą pedagogiczną i dobrym kontaktem z dzieckiem – automatyczne przypisywanie im ich zaniedbywania. Zaniedbanie ma jednak różne oblicza i wcale nie musi wynikać ze złych intencji rodzicielskich. Jak widać na przedstawionym przypadku Eli, przy braku odpowiednio intensywnego kontaktu ze środowiskiem mówiącym, może też dojść do deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych – to kolejna kategoria SPE. Aby to skompensować, nie potrzeba od razu jakichś środków terapeutycznych: czasem wystarczy np. żłobek lub przedszkole. Trzeba jednak pamiętać o znaczeniu osób pełniących rolę modeli i wzorców językowych w rozwoju językowym dziecka<sup>21</sup>. W przypadku późnego

<sup>20</sup> Preston, P. (1994). *Mother father deaf*. Massachusetts: Harvard University Press.

<sup>21</sup> Podobną troskę warto wykazać w rozwoju kompetencji w zakresie języka migowego, choć brak dobrej znajomości języka migowego przez KODA nie będzie przeszkodą w ich funkcjonowaniu szkolnym. Jeśli jednak dziecko KODA nie zna lub nie używa języka migowego, warto pójść dalej w diagnozie jego sytuacji wychowawczej i zadać sobie pytanie dlaczego tak jest. Czy głusi rodzice tak słabo znają język migowy, że nie nauczyli go swego dziecka? Czy z jakichś powodów



odkrycia trudności językowych dziecka, konieczna może być interwencja logopedyczna lub dodatkowe zajęcia językowe. W krajach, gdzie wsparcie dla KODA ma już dłuższą tradycję, zwraca się jednak uwagę na konieczność uwzględniania dwujęzyczności w diagnozie trudności komunikacyjnych i językowych. Podkreślmy, że z psycholingwistycznego punktu widzenia diagnoza zaburzeń językowych, a co za tym idzie potrzeba interwencji, pojawia się dopiero, gdy dziecko dwujęzyczne wykazuje znaczące opóźnienia w obu językach<sup>22</sup>. Priorytety w pracy z dzieckiem dwujęzycznym powinna bowiem dyktować przede wszystkim ogólna skuteczność komunikacji<sup>23</sup>. W Polsce trudno jeszcze sobie nawet wyobrazić praktykę diagnozowania poziomu kompetencji w zakresie języka migowego słyszących dzieci – nawet, jeśli są to dzieci głuchych rodziców. Dlatego trzeba liczyć się z tym, że zauważone odstępstwa KODA w komunikacji w języku polskim mogą być mylnie interpretowane jako zaburzenia rozwoju językowego, podczas gdy należałoby to interpretować jako specyfikę rozwoju w warunkach dwujęzyczności. I to nieco innej, niż tego doświadczamy w odniesieniu do mieszania się języków fonicznych w warunkach nasilonych migracji<sup>24</sup>.

Na koniec może warto jeszcze pokazać po stronie pozytywów, że KODA można traktować także jako dziecko o szczególnych uzdolnieniach. Komunikacja w języku migowym jest okazją do wszechstronnej stymulacji mózgu – jak już dowiedziono, specyficzna modalność i specyficzne doświadczenie językowe, kształtują rozwój systemów neuronalnych w mózgu, pośredniczących w przetwarzaniu semantycznym i syntaktycznym<sup>25</sup>. Wskazuje się, że korzyści neurobiologiczne osób bimodalnych dwujęzycznych (język foniczny i język migowy) są znacznie większe niż w przypadku zwykłej, jednomodalnej dwujęzyczności (dwa różne języki foniczne). Badacze mówią o znacznie zwiększonej ilości istoty szarej w różnych obszarach mózgu, dowodach zwiększonej plastyczności, a nawet zwiększonej neuroprotekcji wobec zagrożeń zaburzeniami demencyjnymi<sup>26</sup>. KODA mają więc swoje unikalne zasoby, ale należy je dostrzec i stworzyć przestrzeń do ich wykorzystania. Jeśli nawet nie przypiszemy temu rangi szczególnych uzdolnień, to jednak zawsze można mówić tu o szczególnych, unikalnych umiejętnościach, z czego również wynika potrzeba szczególnego wsparcia edukacyjnego. To nauczyciel powinien przemyśleć, jak je rozwijać i kreatywnie wykorzystać – z korzyścią dla

chcą „ochronić” dziecko przed stygmatem komunikacji migowej – nie chcą i nie pozwalają mu na taką komunikację? W takich przypadkach, niestety zdarzających się, rodzice mogą kierować się jakimś wyobrażonym dobrem dziecka. Sami starają się do niego mówić werbalnie, choć sami mogą mieć z tym kłopoty. Nie da się dobrze wychować dziecka nie rozmawiając z nim. Poza tym – z językowego punktu widzenia – dziecko nie zyskuje dobrego wzorca mowy, wstydy się takiego sposobu komunikacji swoich rodziców. W rezultacie unika kontaktów z nimi. Czasem poczucie wstydu może wynikać też nie tyle z postawy głuchych rodziców wobec języka migowego, ale obserwowania nieprzyjemnych reakcji otoczenia na komunikację migową. Każdy z tych scenariuszy wymaga jakiegoś rodzaju wsparcia dla rodziców, rodziny bądź samych dzieci.

<sup>22</sup> Quinto-Pozos, D. (red.). (2014). *Multilingual Aspects of Signed Language Communication and Disorder*. *Multilingual Matters*. Bristol - Buffalo - Toronto.

<sup>23</sup> Nott-Bower, A. (2015). Odchylenia od polskiej normy językowej u dzieci wielojęzycznych na podstawie pracy z dzieckiem trójjęzycznym. *Forum Logopedy*, 8, 13–15.

<sup>24</sup> Obecnie wobec współczesnych ruchów migracyjnych i współpracy międzynarodowej unikalna niegdyś dwujęzyczność staje się czymś powszechnym. Coraz częściej zwracają uwagę rodziny i dzieci wielojęzyczne.

<sup>25</sup> Capek, C. M. i in. (2009). Brain systems mediating semantic and syntactic processing in deaf native signers: biological invariance and modality specificity. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106(21):8784–8789.

<sup>26</sup> Emmorey, K. i in. (2009). The Bimodal Bilingual Brain: Effects of Sign Language Experience. *Brain and Language*, 109(2-3), 124–132; Li, L. i in. (2017). How bilingualism protects the brain from aging: insights from bimodal bilinguals. *Human Brain Mapping*, 38(8): 4109–4124.

ucznia i dla całego otoczenia. Trudno jednak traktować jako zasób, umiejętność posługiwania się językiem, którego dziecko nauczyło się wstydzić. Specjaliści od wielojęzyczności zwracają uwagę, iż języki mają różny prestiż. To zdecydowanie rola szkoły, by waloryzować zarówno kompetencje kulturowe, jak i lingwistyczne dzieci w odmiennej sytuacji językowej, niż ich rówieśnicy<sup>27</sup>, w tym język migowy.

Jak widać, choć trudno jednoznacznie wpisać KODA w jedną z kategorii katalogu SPE, ujętych w przytaczanym Rozporządzeniu MEN. Na zagadnienie specjalnych potrzeb edukacyjnych można jednak spojrzeć jeszcze inaczej, szerzej, wychodząc poza ten katalog. Wśród kilku innych niż opisywane SPE Aneta Paszkiewicz i Małgorzata Łobacz (2013) wymieniają ucznia doświadczającego izolacji lub odrzucenia rówieśniczego<sup>28</sup>. Taka sytuacja nie musi wprawdzie od razu automatycznie dotyczyć KODA, ale KODA są wśród dzieci, które łatwiej niż inne mogą ulegać procesowi (samo)wykluczenia. Dotyczyć ich może nawet kilka przyczyn potencjalnie niższej pozycji w strukturze socjometrycznej klasy. Może być ona związana np.:

- z postrzeganiem inności dziecka KODA i jego rodziny;
- z negatywnymi stereotypami społecznymi dotyczącymi głuchoty;
- z trudnościami w pełnym uczestnictwie w strukturze komunikacyjnej klasy – na skutek możliwych trudności w porozumiewaniu się, o których już pisałam;
- z problemami w nabywaniu umiejętności społecznych i reguł rządzących zachowaniem się klasowej/grupowej mikrospołeczności;
- z przenoszeniem wzorców zachowań z subkultury głuchych, odmiennych od oczekiwanych słyszących rówieśników (np. w zakresie komunikacji niewerbalnej).

Wśród czynników determinujących odrzucenie autorki wymieniają bowiem m.in.:

- różnice fizyczne bądź behawioralne (Berns, 2007);
- niskie umiejętności społeczne (Sridhar i Vaughn, 2001);
- bycie członkiem szczególnej mniejszości (etnicznej, religijnej) lub rodziny ze szczególnym piętnem (Frude, 1993);
- nadmierną wrażliwość na odrzucenie rówieśnicze (Pyrdie i Downej, 2000);
- nieznamość reguł nawiązywania i utrzymywania poprawnych kontaktów, np. interpretowane mowy ciała, mimiki, kontakt wzrokowy, reakcje emocjonalne (Goleman, 1997);
- zachowania o wysokim poziomie lęku i unikania; niska kontrola emocji; brak umiejętności tworzących ogólną kulturę grupy i pewnych „reguł dyplomacji” (Urban, 2012)<sup>29</sup>.

Każda z tych sytuacji wpisuje się w doświadczenia KODA. Refleksja nad wynikami badań przytaczanych przez autorki powinna wzbudzić dodatkową czujność u każdego nauczyciela ucznia KODA, nawet jeśli w danym momencie nie sygnalizuje on swoim zachowaniem potrzeby pomocy. To bowiem najczęściej dzieci wcześniej dojrzałe za sprawą swojej specyficznej sytuacji, samodzielne, empatyczne, odpowiedzialne za innych<sup>30</sup>. Mogą dysymulować trudności, ukształtować u siebie pewne mechanizmy obronne, które do czasu nie pozwolą zauważyć problemu, chociaż blokują rozwój. Potrzebna jest więc i wiedza nauczyciela i jego postawa prewencyjna. Dodatkowe zagadnienie w rozpoznaniu problemu może stanowić tytułowa „niewidoczność”, gdyż – jak już powiedziano – problemy te mogą wystąpić, lecz nie muszą. Zdolności adaptacyjne człowieka są bardzo szerokie i dotyczy to także dzieci KODA.

<sup>27</sup> Reneteau, J. (2015). Dzień dobry czy bonjour? *Forum Logopedy*, 8, 16–18.

<sup>28</sup> Paszkiewicz, A. i Łobacz, M. (2013). *Uczeń o specjalnych potrzebach wychowawczych w klasie szkolnej*. Warszawa: Difin.

<sup>29</sup> Tamże, źródła podane w nawiasach przytoczono za pozycją źródłową.

<sup>30</sup> Preston, P. (1994). *Mother father deaf*, op. cit.

Mogą także całkiem dobrze radzić sobie z problemami. Poza tym stwierdzenie czynników predestynujących nie będzie tu tak oczywiste, jak w przypadku innych dzieci. Na przykład problem dla niezorowanego nauczyciela stanowi postrzeganie rodzin głuchych jak rodzin mniejszości językowej; może zabraknąć mu wyobrażeń o warunkach rozwoju KODA. Poza tym konsekwentnie dodajmy, że specyficzny kontekst rozwojowy może być zarówno przyczyną trudności – wykluczenia, trudności w uczeniu się, jak i atutem dziecka – jego większej popularności, większej dojrzałości, źródłem specyficznych zdolności. Ale to drugie osiąga się często dopiero dzięki właściwemu wsparciu pedagogicznemu i przemyślanemu zarządzaniu przypadkiem, które zgodnie z logiką analizy SWOT zamienia słabe strony na silne, a zagrożenia przeobraża w szansę. Szukajmy mocnych stron i szans dla KODA.

Jak zatem pomóc słyszącemu dziecku głuchych rodziców? O jakim wsparciu edukacyjnym można mówić w warunkach szkoły? Należy pamiętać, że w polskich warunkach model wsparcia edukacyjnego dla tych uczniów dopiero będzie się kształtował. Oznacza to, że został zidentyfikowany obszar niedostrzeganych dotąd potrzeb pewnej grupy dzieci, uczniów, i że konieczne jest podjęcie jakichś działań w tym zakresie. Na podstawie przedstawionych analiz i doświadczeń własnych, wskazać można jako szczególnie istotne:

- budzenie świadomości problemu KODA wśród nauczycieli – zwłaszcza przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej;
- niepatologizowanie sytuacji KODA (należy pamiętać, że mimo wszystkiego, co tu napisano, to nie jest żadne zaburzenie, choroba, patologia, ale po prostu szczególne warunki rozwoju; potrzebne jest zatem przede wszystkim mądre wspieranie rozwoju, a nie terapia);
- we wczesnym dzieciństwie dostęp do dobrych wzorców językowych (polskiego fonicznego, ale i PJM), do książek, lektur – wszystkiego, co wspiera rozwój dziecka w obu językach;
- ochrona dzieciństwa – nieobarczanie odpowiedzialnością za głuchych rodziców, za sprawy dorosłych, za tłumaczenia, za ich efekt;
- wspieranie rozwoju społecznego i kontaktów, zarówno ze słyszącymi, jak i głuchymi rówieśnikami;
- wspieranie więzi z rodzicami, szczególnie w momencie uświadomienia sobie inności rodziny i nie zawsze pozytywnych, życzliwych reakcji rówieśników;
- przygotowanie rówieśników z przedszkola/szkoły do kontaktu z niesłyszącymi; budowanie postawy otwartości na inność (nie tylko wynikającą z głuchoty) i jej akceptacji;
- waloryzacja doświadczeń kulturowych i językowych KODA – pozytywne (do)wartościowanie polskiego języka migowego w środowisku dziecka; budzenie dumy z języka migowego, uczenie grupy/klasę chociaż wybranych znaków; zabawy, piosenki, pląsy z elementami PJM;
- rozwijanie mocnych stron KODA: ich podwójnego potencjału językowego; wyobraźni przestrzennej, wizualnej, aktywności lewo- i prawopółkulowej;
- uważne monitorowanie rozwoju w specyficznej sytuacji rozwojowej dwujęzyczności (zagrożenie niedostatecznym poziomem kompetencji językowej, tak w jednym, jak i drugim języku) i dwukulturowości (zagrożenie rozproszeniem tożsamości);
- wsparcie w okresie dojrzewania i moratorium psychospołecznego; rozmowy wspierające, rozwijanie refleksyjności w obszarach związanych szczególnie z dokonywanymi wyborami życiowymi;
- jeśli trzeba, to kompensacyjny dostęp do (wytworów) obu kultur – ogólnonarodowej i Kultury Głuchych; zapoznanie rówieśników dziecka z Kulturą Głuchych, osiągnięciami Głu-

chych i CODA, prezentowanie ciekawych postaci; zapraszanie do kontaktu z dorosłymi artystami, sportowcami, nauczycielami – Głuchymi lub CODA (takie kontakty powinien udostępnić każdy lokalny oddział Polskiego Związku Głuchych);

- umożliwienie kontaktu z innymi KODA, z dorosłymi CODA, jako pozytywnymi wzorcami osobowymi i źródłem inspiracji do budowania własnych życiowych aspiracji;
- troska o kontakt z głuchymi rodzicami dziecka, włączanie ich w życie klasy, szkoły, tak jak innych rodziców; poszanowanie ich decyzji, wsparcie wychowawcze; jeśli trzeba – zapewnienie udziału tłumacza języka migowego w spotkaniach z nimi (przy ich akceptacji);
- rozwijanie asertywności, stworzenie przestrzeni do wyboru zajęć i zainteresowań wynikających z osobistych preferencji i uzdolnień (a nie podporządkowanie ich głuchocie rodziców);
- wprowadzenie elementów terapii logopedycznej, pedagogicznej, socjoterapii, biblioterapii, psychoterapii – jeśli szczegółowa diagnoza problemów dziecka będzie tego wymagała; wyniki badań diagnostycznych należy jednak interpretować przez pryzmat dwujęzyczności i dwukulturowości dziecka i najpierw poszukiwać wsparcia, dopiero w ostateczności terapii, co jest przejawem wspomnianego wyżej podejścia niepatologizującego wobec głuchoty.

Możliwe są jeszcze inne działania oparte na empatii i zrozumieniu dziecka i jego sytuacji. Ponieważ może być trudno o tak dalece specyficzne materiały pomocnicze, na koniec chciałabym polecić nauczycielom pewną publikację. W oddziaływaniach wychowawczych, socjoterapeutycznych lub biblioterapeutycznych warto wykorzystać książeczkę dla dzieci *Moja mama nie słyszy*. Wydała ją Fundacja Otwórz Oczy w projekcie „Otwórz oczy na mamy...”, wspomagającym macierzyństwo kobiet z niepełnosprawnością. Powstała wtedy seria książeczek *Moja mama... Porozmawiajmy o uczuciach* (2009), a w ramach niej kolorowe książki dla dzieci – *Moja mama nie słyszy*<sup>31</sup>, *Moja mama nie widzi*, *Moja mama jeździ na wózku*. Był to ważny projekt, w ramach którego powstały cenne materiały do pracy z dziećmi rodziców z niepełnosprawnością, w tym także z KODA. Książeczki nadają się też, by wprowadzać z ich pomocą inne dzieci w wiedzę o niepełnosprawności, ale w przypadku niepełnosprawności rodziców ich rola jest szczególnie ważna. Małe dziecko nie dostrzega jeszcze inności swoich rodziców. Gdy zaczyna ją dostrzegać, zazwyczaj przez pryzmat spojrzeń innych, częściej tłumi powstające negatywne emocje, niż zaczyna analizować ich źródło. *Moja mama nie słyszy* stwarza przestrzeń do rozmowy o uczuciach.

Cele książek z serii *Moja mama* to przede wszystkim:

- ukazanie specyfiki funkcjonowania osób z niepełnosprawnością (dobry materiał przygotowujący dzieci do spotkania z innością);
- wskazanie mocnych stron związanych z poszczególnymi niepełnosprawnościami;
- dostarczenie podstaw do odczuwania dumy z własnych rodziców – mimo ich niepełnosprawności;
- budowania zasobów obrony przez ostracyzmem rówieśników wobec dzieci rodziców z niepełnosprawnością;
- wzmocnienie osób z niepełnosprawnością w ich rodzicielstwie.

Tak jak pozostałe dwie książeczki, *Moja mama nie słyszy* to cenny materiał biblioterapeutyczny z przestrzenią dla uczuć i emocji, związanych z dostrzeganiem niepełnosprawności rodziców, polecany do uporania się z negatywnymi emocjami związanymi z percepcją własnej

<sup>31</sup> Rydzewska, M. (2009). *Moja mama nie słyszy*. Fundacja Otwórz Oczy, Warszawa.

rodziny na tle innych. To materiał do budowania pozytywnego obrazu rodzica z niepełnosprawnością i do konstruktywnej pracy z własnymi uczuciami: nazwania ich, identyfikowania ich źródeł, przekonstrowania poznawczego sytuacji, z której one wynikają, realnych działań na rzecz zmiany tej sytuacji. To także wartościowy model otwartej rozmowy o uczuciach i problemach dziecka oraz ukazanie, iż taka otwartość ma sens, że człowiek może uzyskać realne wsparcie psychologiczne. Warto polecić tę książkę nauczycielom przedszkola i szkoły w projektowaniu działań na rzecz KODA oraz uczniów z uszkodzonym słuchem.

### Literatura

- Adam Bodnar 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>
- Bhatia, T. K., Ritchie, W. C. (red.). (2006). *The Handbook of Bilingualism*. United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.
- Capek, C. M., Grossi, G., Newman, A. J., McBurney, S. L., Corina, D., Roeder, B. i Neville, H. J. (2009). Brain systems mediating semantic and syntactic processing in deaf native signers: biological invariance and modality specificity. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106(21), 8784–8789.
- Dunaj, M. (2015). *GLUCHY-ŚWIAT. Głuchota w perspektywie antropologii zaangażowanej*. Praca doktorska, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filozoficzno-Historyczny.
- Dunaj, M. (brw) *Kultura Głuchych*. Pobrano z: <https://rownosc.info/dictionary/kultura-guchych/>
- Emmorey, K., McCullough, S. (2009). The Bimodal Bilingual Brain: Effects of Sign Language Experience. *Brain and Language*, 109(2-3), 124–132.
- Fischer, S. D. (1998). Critical periods for Language Acquisition. Consequences for Deaf Education W: A. Weisel (red.), *Issues Unresolved: New Perspectives on Language and Deaf Education*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Families wit Deafness*. Three Angels Deaf Ministries. Pobrano z <https://3adm.org/deaffamily.php>
- Kobosko, J. i Kosmalowa, J. (2015). Psychologiczne problemy dziecka z wadą słuchu i jego rodziny W: E. Muzyka-Furtak (red.), *Surdologopedia. Teoria i praktyka* (s. 428–445). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Kossewska, J. (2017). *Studies on deafness in ecological system context*. Kraków: Wydawnictwo JAK.
- Kotowicz, J. (2018). *Dwujęzyczność migowo-pisana dzieci głuchych. Komunikacja i procesy poznawcze*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Ladd, P. (2002). *Understanding deaf culture. In search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters Limited.
- Li, L., Abutalebi, J., Emmorey, K., Gong, G., Yan, X., Feng, X., Zou, L. i Dinga, G. (2017). How bilingualism protects the brain from aging: insights from bimodal bilinguals. *Human Brain Mapping*, 38(8), 4109–4124.
- Mayberry, R. I i Fischer, S. D. (1989). Looking through phonological shape to lexical meaning: The bottleneck of non-native sign language processing, *Memory & Cognition*, 17(6), 9–26.
- Nott-Bower, A. (2015). Odchylenia od polskiej normy językowej u dzieci wielojęzycznych na podstawie pracy z dzieckiem trójjęzycznym. *Forum Logopedy*, 8, 13–15.
- Olempska-Wysocka, M. (2019). *Rozpoznawanie szans edukacyjnych dzieci niesłyszących na progu szkoły podstawowej (badania z regionu łódzkiego)*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Padden, C. i Humphries, T. (2005). *Inside Deaf Culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Paskiewicz, A. i Łobacz M. (2013). *Uczeń o specjalnych potrzebach wychowawczych w klasie szkolnej*. Warszawa: Difin.
- Podgórska-Jachnik, D. (2013). *Głusi. Emancypacje*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSP w Łodzi.
- Podgórska-Jachnik, D. (2018). Specjalne i nie-specjalne. Dylematy współczesnego podejścia do potrzeb osób z niepełnosprawnością. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 21, 69–98.
- Preston, P. (1994). *Mother father deaf*. Massachusetts: Harvard University Press.



- Quinto-Pozos, D. (red.). (2014). *Multilingual Aspects of Signed Language Communication and Disorder. Multilingual Matters*. Bristol - Buffalo - Toronto.
- Reneteau, J. (2015). Dzień dobry czy bonjour? *Forum Logopedy* 8, 16–18.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591).
- Rydzewska, M. (2009). *Moja mama nie słyszy*. Warszawa: Fundacja Otwórz Oczy.
- The Warnock Report (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Woźnicka, E. (red.). (2007). *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, Łódź: Polski Związek Głuchych.
- Zaremba, L. (2015). *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*. Warszawa: ORE.

### **CODA – The Unseen Special Needs of Students in the Education System**

The concept of special educational needs has emerged in both global and national educational discourse to alert educators to the necessity of providing special support to some students. Without such support, these students may have difficulties with learning or behaving, making psychological-educational support – which in principle should be available to every student – particularly important in their case. Special educational needs (SEN) are defined as those children who, because of learning difficulties, need special conditions, methods, programmes, aids, communication methods, etc.<sup>32</sup> It is a concept that can be called classical because it comes from the author who is credited with introducing the term. A child with SEN is a child that requires special teaching and educational interventions. However, not all the different needs are equally visible to teachers. The text discusses the subject of hearing children of deaf mother/father, known as KODA (Kids of Deaf Adults), who go beyond the traditionally understood catalog of students with SEN.

KEYWORDS: CODA, deaf parents, KODA, special educational needs.

---

<sup>32</sup> The Warnock Report (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.