

Tomasz Kasprzak

Instytut Socjologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Problematyka głuchoślepoty w przestrzeni współczesnej pedagogiki specjalnej w Polsce i Republice Czeskiej

*„Jeśli jesteś oczarowany pięknem kolorów i dźwięków – nie dziękuj szczęściu!
Lepiej weź moją rękę bez wstydu i bądź ze mną”*
[Skorochoдова 1960: 204]

Głównym celem pracy jest kompleksowe przedstawienie problematyki głuchoślepoty w przestrzeni współczesnej pedagogiki specjalnej w Polsce i Republice Czeskiej. Badania nad osobami głuchoniewidomymi są niezwykle ważne dla edukacji specjalnej ze względu na potrzebę znalezienia optymalnych programów edukacyjnych i rehabilitacyjnych dla tych osób. Poniższą analizę przeprowadzono na podstawie przeglądu polskiej i czeskiej literatury przedmiotu. Rozważania w artykule koncentrują się na identyfikacji istotnych zmian w obszarze teorii i praktyki surdoflopedagogiki.

Słowa kluczowe: pedagogika specjalna, osoba głuchoniewidoma, głuchoślepta, Republika Czeska

Problems of deafblindness in the space of contemporary special education in Poland and the Czech Republic

The main aim of the work is to briefly present a comprehensive image of deafness in the space of contemporary special education in Poland and the Czech Republic. Research on deaf and blind people is extremely important for special education due to the need to find evolving education and rehabilitation programs for deafblind people. The following analysis was made on the basis of an overview of the Polish and Czech literature on the subject. The deliberations in the text focus on identifying the essence of changes in the area of surdoflopedagogy theory and practice.

Keywords: special education, deafblind, deafblindness, Czech Republic

Wprowadzenie

Osoby z równoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu należą do szczególnej grupy społecznej, o której wiemy bardzo mało. Problematyka głuchoślepoty poruszana jest wśród polskich [Zaorska 2002, 2010, 2014; Książek 2009], jak i czeskich [Husáková 1997; Hlaváčová 2003; Ludiková 2000; Souralová, Horáková 2008; Souralová 2001] pedagogów specjalnych. Problematyka głuchoślepoty jest niezmiernie złożona – przynajmniej z dwóch istotnych względów. Po pierwsze, populacja osób głuchoniewidomych jest zróżnicowana, a wszelkie działania edukacyjne i rehabilitacyjne powinny być „szyte na miarę” [Zaorska 2002]. Drugim względem jest znacząco utrudniona komunikacja z osobami głuchoniewidomymi. Nie ma prostych i całkiem jednoznacznych rozwiązań dotyczących kwestii komunikacji z osobami głuchoniewidomymi. Wynika to przede wszystkim z utrudnień w prawidłowym odbiorze bodźców słuchowych i wzrokowych (Benisz 2006).

Pojęcie głuchoślepoty obejmuje swoim zakresem zróżnicowany zbiór cech (właściwości) przynależnych człowiekowi – najczęściej na stałe. Głuchoślepotą jako problem indywidualny, a jednocześnie zjawisko społeczne skupia zainteresowanie wielu dyscyplin naukowych: biologiczno-medycznych, psychologiczno-pedagogicznych, jak i społecznych. W związku z tym w literaturze przedmiotu spotkać można wiele definicji tego terminu. Głuchoślepotą kwalifikowana jest do uszkodzeń wielozakresowych, lokalizowana w ramach tzw. niepełnosprawności złożonych lub sprzężonych [Zaorska 2002: 16]. Odpowiednikiem powszechnie używanego terminu „osoba głuchoniewidoma” jest osoba „ze sprzężoną niepełnosprawnością sensoryczną” (cz. „osoby se smyslovým postižením”) [Ludiková 2000]. W literaturze przedmiotu używane są także następujące określenia: osoby z „połączonymi wadami wzroku i słuchu”, z „równoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu”, z „podwójnym uszkodzeniem wzroku i słuchu”. Na proces kształtowania się sposobu definiowania zjawiska głuchoślepoty miały niewątpliwie dwa podejścia: medyczne oraz społeczne.

Pierwszym sposobem definiowania osób głuchoniewidomych było zastosowanie kryteriów medycznych i przyjęcie, że głuchoniewidomą jest osoba, posiadająca określony ubytek wzorku (zaburzona ostrość lub pole widzenia) i słuchu (mierzonego w decybelach). Osoba głuchoniewidoma oceniana była przez pryzmat liczb – aby była za taką uznana, musiała spełniać określone parametry medyczne [Kozłowski, Książek 2017: 28]. Drugim sposobem definiowania osób głuchoniewidomych jest kryterium funkcjonalne, powstałe na potrzeby powstającego w 1991 roku Towarzystwa Pomocy Głuchoniewidomym (TPG). W statusie towarzystwa znalazła się definicja mówiąca, że „osobą głuchoniewidomą jest osoba, która na skutek jednoczesnego, poważnego uszkodzenia słuchu i wzroku

napotyka trudności odmienne od spowodowanych wyłącznie uszkodzeniem wzroku i słuchu, widoczne we wszelkich sferach funkcjonowania, zwłaszcza w komunikowaniu się, poruszaniu i w dostępie do informacji” [Statut TPG, 2009].

Zarówno w medycznym, jak i funkcjonalnym kryterium, termin „głuchosłepota” nie odnosi się wyłącznie do osób całkowicie głuchoniewidomych, ale obejmuje także osoby posiadające resztki wzroku i słuchu [Dammeyer 2014: 2]. Głuchoniewidomi nie stanowią jednolitej grupy. Istnieją różnice w czasie, w stopniu i w sposobie występowania głuchosłepoty [Bańka 1998: 11]. Głuchosłepota jest sytuacją specyficzną, gdyż jej konsekwencji nie można sprowadzić do prostego połączenia skutków uszkodzenia wzroku i skutków uszkodzenia słuchu [Książek 2009]. Klasyfikacja osób z równoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu jest niezwykle trudna. Jak zauważa Ludíková [2000: 13] „głuchosłepota występuje w wielu wariantach, w zależności od czasu i stopnia uszkodzenia wzroku i słuchu”. Klasyfikacja osób głuchoniewidomych dokonywana jest na podstawie: sposobu komunikowania się [Ludíková 2000], stopnia uszkodzenia wzroku i słuchu [Majewski 1998, Husáková 1997], momentu powstania pojedynczych objawów głuchosłepoty [Ludíková 2000]. Najbardziej klasycznym jest podział osób głuchoniewidomych na dwie podstawowe grupy [Majewski 1998]:

- osoby z głuchosłepotą wrodzoną, które urodziły się z równoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku. Wśród nich są zarówno osoby z całkowitą jak też częściową głuchosłepotą;
- osoby z głuchosłepotą nabytą, u których równoczesne uszkodzenie słuchu i wzroku pojawiło się w różnych okresach życia, a mianowicie: w okresie młodości, okresie dojrzałości czy w wieku podeszłym.

Problem przyznania osobom z niepełnosprawnością należytego miejsca w społeczeństwie nabiera szczególnej doniosłości teraz, gdy pojawiła się tendencja do „otwierania się” tradycyjnie zamkniętych, separacyjnych form opieki nad niepełnosprawnymi [Ostrowska 1994]. Współcześnie, zakres zainteresowań pedagogiki specjalnej jest uwarunkowany ogólnymi przemianami społeczno-kulturowymi, następującymi w różnych obszarach życia społecznego: przeobrażeniami stanu wiedzy (postępem w zakresie diagnostyki chorób i zaburzeń) i zmian tożsamości pedagogiki specjalnej [Szumski, Firkowska-Mankiewicz 2009: 322]. Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie problematyki głuchosłepoty w kontekście zmieniającej się rzeczywistości oraz tendencji rozwojowych pedagogiki specjalnej w Polsce oraz Republice Czeskiej. Artykuł jest przeglądem poglądów oraz dominujących tendencji w nastawieniu do osób z równoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu. Niniejsze opracowanie lokuje się w obszarze surdotyflopedagogiki.

Liczba osób głuchoniewidomych w Polsce i Republice Czeskiej

Liczba osób z niepełnosprawnością w Polsce jest ustalona na podstawie Narodowego Spisu Powszechnego Ludności z 2011 r. i wynosi 4697,5 tys. osób. Wyniki badań przeprowadzonych przez Czeski Urząd Statystyczny pokazują, że całkowita populacja osób z niepełnosprawnością na dzień 31.12.2012 r. wyniosła 1077 673 tys., tj. 10,2% ogółu ludności w Republice Czeskiej [por. Kasprzak 2017: 170].

Szacuje się, że w naszym kraju żyje 7 000–8 000 tys. osób głuchoniewidomych. W ich gronie dominują osoby starsze, powyżej 60 roku życia. Dzieci oraz młodzież stanowią około 10% populacji osób głuchoniewidomych. W polskim systemie prawnym głuchoślepotą nie jest orzekana jako kolejny oddzielny typ niepełnosprawności. Większość głuchoniewidomych posiada orzeczenie ze względu na dominujący rodzaj niepełnosprawności (uszkodzenie narządu wzroku lub słuchu). W wyniku tego nie posiadamy potwierdzonych danych na temat faktycznej liczby osób głuchoniewidomych w Polsce [*Głuchoniewidomi w Polsce*, Raport TPG, 2016].

Podobnie sytuacja wygląda w Republice Czeskiej. Pierwsze szacunkowe badania dotyczące liczby osób głuchoniewidomych zostały przeprowadzone w kraju morawsko-śląskim w latach 1991–1992 przez Społeczność Głuchoniewidomych LORM. Zgodnie z wynikami było 380 osób z głuchoślepotą, a najliczniejszą grupę stanowiły osoby starsze. Kolejne badania zostały przeprowadzone w 2010 r. na terytorium całego kraju (także przez społeczność LORM). Na ich podstawie szacuje się, że w Republice Czeskiej żyje 214 osób głuchoniewidomych, w tym 113 osób korzysta z usług pomocy społecznej [Kyselák 2011: 3]. Pomimo, że w kraju tym diagnozowana jest głuchoślepotą, nie możemy stwierdzić dokładnej liczby tych osób. W 2012 roku Społeczność Głuchoniewidomych LORM podała, że na dzień 31.12.2011 r., liczba członków wyniosła 160 osób, z czego ponad połowa (56%), to osoby głuchoniewidome. Reszta członków społeczności to głównie najbliższa rodzina osoby głuchoniewidomej, terapeutyci oraz wolontariusze (Výroční zpráva za rok 2011).

Działania podejmowane wobec osób głuchoniewidomych w Polsce i Republice Czeskiej

Surdotyflop pedagogika (grec. typhlós – ślepy, łac. surdus – głuchy), której podstawowym podmiotem badawczym jest człowiek głuchoniewidomy, stale ewoluuje w zakresie form opieki, edukacji, rehabilitacji oraz terminologii. Stanowiąc dział pedagogiki specjalnej, wyrosła z potrzeby jak najlepszego przystosowania się osób z równoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu do warunków, w jakich

żyją. Tadeusz Majewski [1998] podkreśla, że najbardziej odpowiednie jest stosowanie określenia surdoflopedagogiki, gdyż to zaburzenia słuchowe w większym stopniu niż wzrokowe ograniczają rozwój osoby głuchoniewidomej, a przede wszystkim rozwój myślenia. Dla autora surdoflopedagogika to „teoria i praktyka nauczania i wychowania dzieci z równocześnie uszkodzonym wzrokiem i słuchem przy zastosowaniu specjalnych metod” [Majewski 1998: 172].

Jak podkreśla Marzenna Zaorska, „próby objęcia głuchoniewidomych specjalną opieką podejmowali przedstawiciele duchowieństwa, szczególnie kościołów chrześcijańskich, w dobroczynnych instytucjach podlegających różnym organizacjom kościelnym: przytułki, domy opieki, szpitale” [Zaorska 2008: 83]. Ten bliski związek wychowania głuchoniewidomych z Kościołem był czymś naturalnym i prawidłowym, ponieważ głuchoniewidomych uważano za ludzi doświadczonych przez Boga, którzy powinni być przedmiotem kościelnej dobroczynności [Mieszczariakow 1978: 23]. Pierwszą osobą głuchoniewidomą, wobec której zastosowano specjalną instytucjonalną rehabilitację i edukację była Laura Bridgman (1882–1889). Wychowanka Instytutu Perkinsa w Bostonie była pierwszą głuchoniewidomą osobą, która – dzięki uwiecznionej powodzeniem nauce – obaliła panujący pogląd o niewyuczalności głuchoniewidomych [Mieszczariakow 1978; Zaorska 2008]. W połowie XIX w. dokonano pierwszych prób kształcenia osób głuchoniewidomych w innych krajach (m.in. przy Brukselskim Instytucie Głuchoniemych rozpoczęto naukę głuchoniewidomej Anny Temmermann).

Polska posiada osiągnięcia w nauczaniu i wychowaniu dzieci głuchoniewidomych. W 1938 roku w Zakładzie dla Niewidomych w Laskach objęto opieką wychowawczą 10-letnią dziewczynkę głuchoniewidomą oraz 17-letnią, która w wieku 14 lat zaczęła tracić wzrok i słuch [Majewski 1997: 174]. Następnie w latach 50. ta sama placówka podjęła się kształcenia głuchoniewidomej Krystyny Hryszkiewicz (przebywała w Laskach 8 lat). W 1984 r. dział Tyflogiczny w Biurze Zarządu Głównego Polskiego Związku Niewidomych, kierowany wówczas przez Józefa Mendrunia, podjął temat osób głuchoniewidomych. Mendruń był inicjatorem spotkania założycielskiego Towarzystwa Pomocy Głuchoniewidomym (TPG) i jego pierwszym prezesem. Jako niewidomy i słabosłyszący działacz Polskiego Związku Niewidomych, postanowił osobiście zająć się sprawą osób głuchoniewidomych w Polsce. Rok później – we wrześniu 1985 r. – w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących w Bydgoszczy utworzono pierwszy w Polsce oddział dla dzieci głuchoniewidomych. Do końca lat 80. ubiegłego wieku w Polsce prowadzone były jedynie wyrywkowe, pojedyncze próby pracy z osobami głuchoniewidomymi [Kozłowski, Książek 2017]. Jak podkreśla Bogdan Szczepankowski, w jednym ze swoich wywiadów, „osoby głuchoniewidome były pewnego rodzaju balastem zarówno dla Polskiego Związku Niewidomych, jak i dla Polskiego Związku Głuchych. Nie bardzo rozu-

miano ich potrzeby, stąd brakowało profesjonalnego podejścia do rozwiązywania ich problemów” [Dłonie i Słowo, 2016: 12]. Powołanie w 1991 roku TPG miało przede wszystkim na celu stworzenie warunków do profesjonalnych działań na rzecz osób z jednoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu.

Pierwsze wzmianki o wsparciu osób głuchoniewidomych na terenie obecnej Republiki Czeskiej pochodzą z 1807 roku, kiedy władze cesarskie zezwoliły na utworzenie Instytutu dla Dzieci Niewidomych. Rok później na Zamku Praskim powstał Krajowy Instytut dla Dzieci Niewidomych, w którym objęto opieką osoby głuchoniewidome. Założycielem Instytutu był profesor Alois Klár, a prowadziły go siostry zakonne św. Karola Boromeusza [Kasprzak 2018]. W trakcie istnienia Czechosłowackiej Republiki Socjalistycznej (1945-1989) kwestie niepełnosprawności nie były poruszane. Dzieci z jakąkolwiek formą niepełnosprawności miały być oddzielone od „normalnych” dzieci, a w wielu przypadkach również od swoich rodzin. Utrzymując niepełnosprawne dzieci w oddzielnych ośrodkach, społeczeństwo czechosłowackie istniało tak, jakby nie było osób z niepełnosprawnościami [Vann, Šiška 2006: 428]. Polityka państwa czechosłowackiego sprawiła, że osoby głuchoniewidome były praktycznie niewidoczne. Głuchoniewidomi oddzieleni od głównego nurtu społeczeństwa umiejscawiani byli w dużych i często izolowanych instytucjach opieki społecznej, zwykle zlokalizowanych w starym budownictwie oraz odległych regionach kraju [Novak 2000: 2]. Przez prawie cztery dekady głuchoślepotą była nieznanym pojęciem dla społeczeństwa czeskiego.

Znaczące zmiany w zakresie wsparcia osób głuchoniewidomych pojawiły się wraz z upadkiem komunizmu w 1989 r. i rozpadem Czechosłowacji w 1993 r. W Republice Czeskiej w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością i ich rodzin możemy mówić o tzw. rewolucji kulturowej. W 1991 roku utworzony został Komitet Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych (cz. Vládní výbor pro zdravotně postižené občany), który pracował nad przygotowaniem Krajowych planów dla osób niepełnosprawnych. W latach 1991–1993 Republika Czeska została uznana za jedno z państw o najbardziej zaawansowanej krajowej koncepcji wsparcia osób z niepełnosprawnością. Krajowe plany pomocy są nadal wprowadzane i choć nie są prawnie wiążące (są to rezolucje rządowe), określają strategie pomocy osobom z niepełnosprawnością [Vann, Šiška 2006: 428–429]. W ostatnich latach powstał obecnie obowiązujący Krajowy plan tworzenia równych szans dla osób niepełnosprawnych na lata 2015-2020 (cz. *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby ze zdravotním postižením na období 2015–2020*).

W 1993 r. w Beroun powstało pierwsze przedszkole zapewniające opiekę i edukację dzieciom z niepełnosprawnością słuchową oraz głuchoślepotą. W 2001 r. z inicjatywy rodziców dzieci głuchoniewidomych powstaje organizacja non-profit „Záblesk”, która stawia sobie za cel: poprawę opieki nad dziećmi dotkniętymi głuchoślepotą, promowanie praw i potrzeb dzieci głuchoniewidomych, zapew-

nienie dobrobytu osobom głuchoniewidomym w wieku dorosłym oraz zapewnienie maksymalnej integracji głuchoniewidomych ze społeczeństwem.

Kierunki rozwoju pedagogiki osób głuchoniewidomych (surdotyflopedagogiki)

Zmiany w postrzeganiu osób głuchoniewidomych, przeobrażenia programowe w edukacji uczniów głuchoniewidomych, pragnienie usuwania pojęć stygmatyzujących i zastępowanie ich określeniami neutralnymi mają zdecydowania charakter prointegracyjny i pronormalizacyjny. Rozpatrując nowe tendencje i kierunki rozwoju pedagogiki osób głuchoniewidomych (surdotyflopedagogiki), należy mówić o zmianach w kilku podstawowych obszarach zainteresowań.

Pierwszym obszarem zainteresowania jest kwestia terminologii pojęcia głuchoślepoty. W Republice Czeskiej pierwsza definicja głuchoślepoty została stworzona przez Věřę Husáková w 1993 r. Autorka definiowała głuchoślepotę jako „niepełnosprawność spowodowaną zbiegiem wad wzrokowych i słuchowych, która powoduje trudności w funkcjonowaniu psychicznym i społecznym. Jest osobną kategorią niepełnosprawności, charakteryzująca się koniecznością indywidualnego podejścia w edukacji i rehabilitacji” [Husáková 1997: 17–18]. Kolejne doprecyzowanie definicji głuchoślepoty miało miejsce w 2003 roku, wraz z powstaniem grupy roboczej pod kierunkiem Jana Jakeša. W skład zespołu wchodził: Jitka Řehořová (lekarz okulista), Zita Nováková (Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Masaryka w Brnie), Frantisek Šebesta (Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Karola w Pradze), Ota Pačesová (Społeczność głuchoniewidomych LORM), Iveta Langrová (Tyfloservis). Pod koniec 2004 r. grupa definiuje głuchoślepotę jako „wyjątkową niepełnosprawnością, powstającą w wyniku równoczesnego uszkodzenia wzroku i słuchu. Powoduje poważne problemy w obszarze psychospołecznym, porozumiewania się, społecznej interakcji z otoczeniem. Jednocześnie uniemożliwia pełną integrację i zaangażowanie w społeczeństwie”. Głuchoślepotę określa także w ustawie o systemach komunikacji osób niesłyszących i głuchoniewidomych (Zákon 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob). Zgodnie z zapisami niniejszej ustawy, głuchoniewidomą jest osoba, posiadająca równoczesne uszkodzenie wzroku i słuchu w różnym stopniu, rodzaju i okresie występowania, które utrudnia pełny rozwój mowy (umiejętności porozumiewania się). W Republice Czeskiej nadal stosowana jest definicja medyczna głuchoślepoty akcentująca wrodzoną lub nabytą etiologię tej wyjątkowej niepełnosprawności.

W naszym kraju nadal nie istnieje prawnie niepełnosprawność, jaką jest głuchoślepotę. W systemie orzekania o niepełnosprawności, osoby z jednoczes-

nym uszkodzeniem wzroku i słuchu nie istnieją. Pierwszym i jedynym aktem prawnym w randze ustawy, w którym pojawia się termin „osoba głuchoniewidoma” jest ustawa o języku migowym i innych środkach komunikowania się, uchwalona w sierpniu 2011 roku [Kozłowski, Książek 2017: 26].

Drugim obszarem zmian jest obszar wiedzy surdoflopedagogiki, koncepcji pracy. W początkowym okresie rozwoju tej subdyscypliny, zarówno w Polsce, jak i w Republice Czeskiej, zajmowała się ona przede wszystkim zagadnieniami rehabilitacji ukierunkowanej na osoby z równoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu. W Republice Czeskiej na początku lat 90. XX w. badania czeskich pedagogów specjalnych [Souralová 2001; Ludíková 2000] ukazały, że lepsze rozwiązania na rzecz osób głuchoniewidomych wymagają systemowego podejścia. Podkreślano konieczność zwrócenia uwagi na dominującą grupę osób głuchoniewidomych – z niedosłuchem i słabowzrocznością. Również w naszym kraju (pod koniec lat 90.) zostały przeprowadzone badania „Epidemiologia głuchoślepoty w Polsce”. Wyniki badań dostarczyły cennych informacji na temat sytuacji społecznej i rozwojowej osób głuchoniewidomych. Przede wszystkim badania ujawniły braki w ewidencjonowaniu tej kategorii niepełnosprawności, szczególnie u dzieci małych – od 0 do 3 roku życia. Podkreślano potrzebę dokonania oceny form pracy poradni psychologiczno-pedagogicznych, poradni diagnozy i rehabilitacji dzieci i młodzieży z wadą słuchu, a także szkół uczących głuchoniewidome dzieci. Wszystko to miało na celu wypracowanie bardziej efektywnych metod diagnozy, rehabilitacji, stymulacji i dynamizowania rozwoju głuchoniewidomych. Wskazano także na konieczność specjalizowania pracowników placówek, realizujących funkcje rehabilitacyjno-edukacyjne, w zakresie surdoflopedagogiki [Zaorska 2002: 227–235]. Obecnie w Polsce, jak i Republice Czeskiej surdoflopedagogika obejmuje swoim zainteresowaniem całe życie osoby głuchoniewidomej: problemy komunikacyjne, m.in. w dostosowaniu dotykowego alfabetu Lorma, ich potrzeby czy problemy opieki nad dziećmi z głuchoślepotą i ich rodzin.

Trzecim obszarem zainteresowania są zmiany w możliwości edukacji, opieki, terapii i wsparcia osób głuchoniewidomych. Jak podkreśla Ludíková [2000: 9] „obecny globalny trend pomocy i wsparcia dla osób głuchoniewidomych można scharakteryzować jako przejście od programów krótkoterminowych do zintegrowanego wsparcia, od biernych do aktywnie biorących udział rodziców i wreszcie stworzenie sieci instytucji wspierających osoby głuchoniewidome i ich rodzin”. Postuluje się o stworzenie indywidualnych programów edukacyjnych, dostosowanych do poziomu rozwoju psychofizycznego, intelektualnego i społecznego ucznia głuchoniewidomego. Ważne jest także odpowiednie przygotowanie nauczycieli, wychowawców, pedagogów specjalnych do pracy z uczniem głuchoniewidomym. W Polsce, jak i Republice Czeskiej, dostępne są dla dzieci z głuchoślepotą dwie główne formy realizacji kształcenia specjalnego: segregacyjna

i niesegregacyjna [Szumski 2010; Bełza 2015]. Kształcenie segregacyjne dotyczy edukacji w placówkach specjalnych. W naszym kraju nie istnieje placówka specjalna przeznaczona wyłącznie dla uczniów z głuchosłepotą [Paradowska, Książek 2017; Zaorska 2002]. Funkcjonują dwa oddziały dla dzieci z głuchosłepotą – przy szkołach specjalnych dla dzieci z uszkodzeniem wzroku (w Bydgoszczy i w Lasakach) [Paradowska, Książek 2017]. W Republice Czeskiej istnieje szkoła specjalna dla głuchoniewidomych uczniów „Za ´blesk” w Ołomuńcu – jako jedyna w kraju oferuje specjalistyczne wsparcie.

W obu krajach, część uczniów głuchoniewidomych, w ramach realizacji kształcenia specjalnego, uczęszcza do placówek specjalnych, przeznaczonych dla dzieci z uszkodzeniem wzroku (niewidomych lub słabowidzących), dla dzieci z uszkodzeniem słuchu (niesłyszących lub słabosłyszących), bądź z niepełnosprawnością intelektualną gdy występuje ona dodatkowo [Paradowska, Książek 2017: 65]. W ostatnich dwóch dziesięcioleciach w Republice Czeskiej dokonano wielu zmian w edukacji dziecka z niepełnosprawnością, opartych w dużym stopniu na założeniu, aby integrować jak największą liczbę uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych, realizując tym samym model integracyjny/inkluzyjny [Bełza 2015: 107].

Ostatnim z wymienionych obszarów jest zmiana perspektywy w prowadzeniu badań dotyczących głuchoniewidomych. Jak pisze Marzenna Zaorska „badania naukowe obejmujące ludzi ze sprzężoną niepełnosprawnością, w tym głuchoniewidomych, mają isticie skonkretyzowany, zindywidualizowany oraz definiowany istotą niepełnosprawności charakter” [Zaorska 2014: 92]. Coraz częściej „uwzględnia się nie tylko specyfikę podmiotu, ale także wielu innych, adekwatnych i korespondujących ze specyfiką podmiotu determinantów, jak również możliwych wpływów środowiska/środoisk życia, współdecydujących o przebiegu indywidualnej ścieżki rozwoju i rzutujących na aktualnie uzyskany poziom społecznego oraz osobistego funkcjonowania” (Zaorska 2014: 92-93). Coraz większa liczba badań poświęconych osobom głuchoniewidomym prowadzonych jest w paradygmacie jakościowym.

Wrażliwość współczesnych pokoleń wobec podmiotowego traktowania osób głuchoniewidomych kształtowania się w Polsce, jak i w Republice Czeskiej w trudnych warunkach życia społecznego. Nie było dotąd tradycji traktowania osób z głuchosłepotą jako podmiotów niezależnych, z ich subiektywnymi nastawieniami i oczekiwaniami. Bez wątplenia duży wpływ na kierunki zmian w obszarze pedagogiki osób głuchoniewidomych miały działania organizacji pozarządowych na rzecz głuchoniewidomych i ich rodzin. Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym (TPG) w Polsce i Społeczność pro hluchoslepé – LORM w Republice Czeskiej, pozytywnie wpłynęły na szereg rozwiązań praktycznych. Obie organizacje starają się zapewnić jak najwięcej form pomocy osobom głuchoniewidomym. Ofe-

rują porady specjalistyczne, organizują imprezy kulturalne i sportowe. Należy wyraźnie podkreślić, że jednocześnie uszkodzenie słuchu i wzroku istotnie ogranicza oraz ukierunkowuje przebieg rozwoju psychofizycznego i społecznego, determinuje formę treści, możliwy poziom edukacji szkolnej oraz jakość życia osoby głuchoniewidomej, przede wszystkim w kontekście jej autonomii, samorealizacji w życiu osobistym czy społeczno-zawodowym [Zaorska 2014: 32].

Podsumowanie

Zmiany dotyczące ujednoczenia terminologii pojęcia głuchoślepoty czy poszerzenia zainteresowania surdotypopedagogiki leżą u podstaw przemian dokonujących się w teorii i praktyce polskiej i czeskiej pedagogice specjalnej. Na przełomie ostatnich lat znacznie rozszerzył się zakres pedagogicznych studiów nad problemami osób głuchoniewidomych. Zarówno w Polsce, jak i Republice Czeskiej, postrzeganie osób głuchoniewidomych jako grupy szczególnie poszkodowanej doprowadziło do zwiększonej koncentracji społecznej uwagi na ich problemy. Pełnosprawna część społeczeństwa zaczyna pomалу dostrzegać, że osoby głuchoniewidome są w stanie samodzielnie funkcjonować. Na początku lat 90. XX w. pojawiły się pierwsze organizacje pozarządowe – Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym oraz Społeczność LORM, tworzące nowe koncepcje wsparcia osób z głuchoślepotą.

Bibliografia

- Bańka A. (1998), *Percepcja przestrzeni u głuchoniewidomych a orientacja, swoboda działania i poczucie jakości życia w środowisku* [w:] *Perspektywy rehabilitacji osób głuchoniewidomych*, S. Kowalik, A. Bańska (red.), Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań, s. 11–38.
- Bełza M. (2015), *Systemy edukacji osób umiarkowanie, znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Benisz M. (2006), *Komunikacja przez dotyk – głuchoniewidomi* [w:] *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, J. Błaszczczyński (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 285–318.
- Dammeyer J. (2014), *Deafblindness: A review of the literature*, „Scandinavian Journal of Public Health”, s. 1–9.
- Dłonie i Słowo*, Magazyn Towarzystwa Pomocy Głuchoniewidomym (2016), http://tpg.org.pl/dis/files/2016/03/DiS_1_2016_do_internetu.pdf [dostęp: 10.05.2018].
- Dyckik W. (2005), *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań.

- Głuchoniewidomi w Polsce 2016. Raport Towarzystwa Pomocy Głuchoniewidomych*, <http://tpg.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/raport-gluchoniewidomi-2016.pdf> [dostęp: 10.05.2018].
- Hlaváčová J. (2003), *Hluchoslepí mezi námi*, LORM – Společnost pro hluchoslepé, Praha.
- Husáková V. (1997), *Pojem hluchoslepoty*, „Speciální Pedagogika”, nr 7, s. 17–25.
- Kasprzak T. (2017), *Specyficzny rodzaj niepełnosprawności jako sytuacja trudna w rodzinie. Osoby głuchoniewidome i ich rodziny w Republice Czeskiej*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, t. 26–27, s. 167–180.
- Kasprzak T. (2018), *Współczesne problemy alternatywnych form pomocy osobom głuchoniewidomym w Republice Czeskiej* [w:] *Společne i jednotkové kontexty pomoci, wsparcia społecznego, poradnictwa*, t. 2. J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 291–300.
- Kozłowski G., Książek M. (2017), *Kim jest osoba głuchoniewidoma – sposoby definiowania w Polsce* [w:] *Świat osób głuchoniewidomych. Wyzwania współczesności*, E. Domagała-Zyśk, G. Wiącek, M. Książek (red.), Wydawnictwo Episteme, Lublin, s. 25–40.
- Kyselák J. (2011), *Sluchové postižení a hluchoslepí a jejich příprava k ochraně obyvatelstva*, „The Science for Population Protection”, s. 1–16.
- Książek M. (2009), *Wszystko co powinieneś wiedzieć o głuchoślepcie* [w:] *Małymi krokami do wielkich celów*, M. Białek (red.), Wydawnictwo PZN, Warszawa, s. 7–23.
- Ludíková L., (2000), *Edukace hluchoslepečho dítěte v raněho věku*, Univerzita Palackého, Olomouc.
- Majewski T. (1974), *Dzieci głuchoniewidome i ich rehabilitacja*, „Przegląd Tyflogiczny” nr 2.
- Majewski T. (1979), *Zagadnienia rehabilitacyjne głuchoniewidomych*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa.
- Majewski T. (1998), *Pedagogika dzieci głuchoniewidomych* [w:] *Pedagogika specjalna*, W. Dykcik (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 169–178.
- Mieszczeriakow A. (1978), *Dzieci głuchoniewidome. Kształtowanie zachowania a rozwój psychiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Novak J. (2002), *Children and disability in the Czech Republic (MONEE country analytical report 2002)*, Florence, UNICEF Innocent Research Center.
- Ostrowska A. (1994), *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Postawy społeczeństwa polskiego wobec ludzi niepełnosprawnych (raport z badań)*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.
- Paradowska E., Książek M. (2017), *Dostęp dzieci głuchoniewidomych do różnych form edukacji – szanse i zagrożenia* [w:] *Świat osób głuchoniewidomych. Wyzwania współczesności*, E. Domagała-Zyśk, G. Wiącek, M. Książek (red.), Wydawnictwo Episteme, Lublin, s. 53–78.
- Souralová L., (2001), *Vydělávání hluchoslepých*, vyd. I, Scientia, Praha.
- Souralová E., Horáková R. (2008), *Problematika osob s hluchoslepotou a kontaktní tlumočníci u hluchoslepých preferujících český znakový jazyk, česká komora tlumočnická k znakovému jazyku*, Praha.
- Statut Towarzystwa Pomocy Głuchoniewidomym (2009).
- Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A. (2009), *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce* [w:] *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, t. 2. T. Żółkowska (red.), Wydawnictwo APS, Warszawa, s. 319–346.
- Zaorska M. (2002), *Głuchoniewidomi w Polsce – specjalna pomoc, edukacja i rehabilitacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.

- Zaorska M. (2008), *Rehabilitacja i edukacja osób z niepełnosprawnością sprzężoną w kontekście historycznym i stan aktualny* [w:] *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną*, J. Bleszczyński, D. Baczała, J. Binnebesel, (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej, Łódź, s. 79–104.
- Zaorska M. (2010), *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych w Polsce i Rosji (rozwój i stan obecny)*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Zaorska M. (2014), *Organizacja oraz realizacja badań naukowych osób dorosłych z niepełnosprawnością sprzężoną (na przykładzie osób głuchoniewidomych) za granicą – możliwości i ograniczenia*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 18, s. 91–102.
- Zaorska M. (2014), *Problemy życiowe młodych osób dorosłych głuchoniewidomych o niskim poziomie funkcjonowania w perspektywie rzeczywistości, oczekiwań, deklaracji pomocowych*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, nr 19, s. 31–41.
- Zákon 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob.
- Vann B.H., Šiška J. (2006), *From „cage beds” to inclusion: the long road for individuals with intellectual disability in the Czech Republic*, „Disability&Society”, s. 425–439.
- Výroční zpráva za rok 2011, <https://www.lorm.cz/wp-content/uploads/2014/08/vyrocnizprava-2011.pdf> [dostęp: 10.05.2018].