

**Karolina Ruta-Korytowska\***  <https://orcid.org/0000-0003-1534-532X>

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

**Marta Wrześniewska-Pietrzak\*\***  <https://orcid.org/0000-0002-9667-2519>

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Obraz szkoły i edukacji uczniów głuchych w Polsce w wypowiedziach dorosłych osób niesłyszących

**Streszczenie:** Celem artykułu jest wskazanie sposobów wartościowania doświadczeń edukacyjnych głuchych, którzy kształcili się w różnego rodzaju placówkach (szkołach ogólnodostępnych, ośrodkach specjalnych). Część analityczną tekstu poprzedza krótki rys historyczny sposobów edukacji osób niesłyszących w Polsce na przestrzeni wieków. Z wypowiedzi głuchych, które stanowią podstawę materiałową analiz, wyłania się obraz szkoły i sposobów kształcenia obecny w latach 80. i 90. ubiegłego wieku. Piszący wskazują na problemy i konsekwencje wynikające z kształcenia oralistycznego. Ich spostrzeżenia

---

\* Karolina Ruta-Korytowska – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa współczesnego, adiunkt w Instytucie Filologii Polskiej UAM, lektor języka polskiego jako obcego. Obecnie przedmiotem jej badań jest polski język migowy i metodyka nauczania osób z dysfunkcją słuchu języka polskiego jako obcego. Laureatka V Konkursu im. Majera Bałabana na najlepsze prace doktorskie i magisterskie o tematyce żydowskiej, organizowanego przez Żydowski Instytut Historyczny im. E. Ringelbluma oraz Nagrody im. Artura Rojszczaka przyznana przez Klub Stypendystów Fundacji na rzecz Nauki Polskiej.

\*\* Marta Wrześniewska-Pietrzak – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, adiunkt w Instytucie Filologii Polskiej UAM. Naukowo zajmuje się problematyką tożsamości osób głuchych w Polsce, a także surdologlottodydaktyką oraz nauczaniem polskiego języka migowego. W kręgu jej zainteresowań badawczych znajduje się też semantyka leksykalna i aksjologia językoznawcza, autorka książek: *Aksjologiczne wyznaczniki tożsamości w wypowiedziach głuchych i czasopiśmie środowiskowym „Świat Ciszy”* (2017) oraz *„Miało być odlotowo, czadowo, bojowo...”. Język i świat wartości czasopism szkolnych na tle pism młodzieżowych* (2012).

są podobne do argumentów podnoszonych dziś przez środowisko akademickie i specjalistów zajmujących się kształceniem osób głuchych w Polsce.

**Słowa kluczowe:** edukacja głuchych, kształcenie niesłyszących w Polsce, obraz szkoły w wypowiedziach głuchych

## I. Edukacja głuchych w Polsce – historia i współczesność

Kształcenie instytucjonalne osób z uszkodzonym słuchem na świecie zaczęło się wraz z otwarciem pierwszej szkoły dla głuchych w 1770 roku w Paryżu. Inicjatorem i założycielem był ks. Charles Michel de l'Épée, który wprowadził nauczanie przy użyciu znaków językowo-migowych. Przyjmuje się, że w Polsce pierwszą placówką oświatową dla głuchych był powstały w 1817 roku Instytut Głuchoniemych w Warszawie<sup>1</sup>.

W szkołach dla głuchych na całym świecie ścierały się ze sobą dwa stanowiska względem sposobu prowadzenia edukacji, które w skrócie można zawrzeć w pytaniu: mówić czy migać? Metody oralne zakładały, że niesłyszący nauczy się odczytywania mowy z ust i wykształci zdolność nadawania komunikatów fonicznych. Metoda ta miała szerokie zastosowanie na całym świecie. Językowi migowemu odmawiano statusu systemu językowego. Od końca XIX wieku traktowany był on jako bariera, która utrudnia rozwój niesłyszących. Uważano, że jest to tylko zbiór przypadkowych znaków migowych i gestów, w którym nie obowiązują żadne zasady gramatyczne i który jest ograniczony do wyrażania tylko zjawisk rzeczywistych, nie umożliwia wypowiedzi abstrakcyjnych<sup>2</sup>. Twierdzenia te wynikały przede wszystkim z niezajomości języka migowego i braku badań lingwistycznych w tym zakresie. Ponadto dodać trzeba, że w tym czasie sam język migowy w Polsce był systemem słabo rozwiniętym<sup>3</sup>.

Upowszechnienie edukacji w środowisku niesłyszących miało miejsce dopiero w XX wieku. Pierwsza matura głuchych w Polsce odbyła się dopiero w 1979 roku w Technikum Budowlanym w Wejherowie. Do tej pory nie było przewidzianej edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego dla osób niesłyszących.

<sup>1</sup> Niektóre źródła podają, że pierwszą szkołą była założona w 1816 roku przez ks. Jakuba Fal-kowskiego tzw. szkoła wydziałowa w Szczuczynie, którą później przeniesiono do Warszawy i od tego czasu uznaje się działalność Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych, który do dzisiaj działa przy Placu Trzech Krzyży. Za: D. Podgórska-Jachnik, *Historia wychowania i edukacji głuchych z perspektywy surdopedagogiki początku XXI wieku*, [w:] J. Bleszyński, D. Baczała, J. Binnebesel (red.), *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej, Łódź 2008, s. 163–194.

<sup>2</sup> Więcej na temat mitów przypisywanych polskiemu językowi migowemu w tekście Piotra Tomaszewskiego, *Polski język migowy (PJM) – mity i fakty*, „Poradnik Językowy”, nr 6/2004, s. 59–72.

<sup>3</sup> B. Szczepankowski B., *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999, s. 114.

Polski system kształcenia i wychowania dzieci niesłyszących, wynikający z rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej<sup>4</sup>, które weszło w życie we wrześniu 2017 roku, można przedstawić jako składający się z:

- kształcenia specjalnego odbywającego się w specjalnych placówkach kształcenia i wychowania dla dzieci głuchych na poszczególnych etapach kształcenia (przedszkola, szkoły);
- kształcenia integracyjnego (przedszkola, szkoły, klasy i oddziały integracyjne);
- edukacji włączającej.

Działania te wspierane są wczesnym wspomaganie rozwoju, co ma miejsce w ośrodkach wczesnej interwencji i zespołach wczesnego wspomaganie.

Dziecko przed podjęciem edukacji szkolnej przechodzi badania psychologiczne, które pozwalają określić jego poziom funkcjonowania poznawczego i społecznego. Na podstawie tych badań poradnia psychologiczno-pedagogiczna wydaje orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jednak to rodzice podejmują decyzję, czy dziecko taką ścieżkę edukacji rozpocznie. Rodzice dziecka mogą wybrać szkołę specjalną, integracyjną lub ogólnodostępną, która realizuje edukację włączającą. Dla rodziców słyszących dziecka z deficytem słuchu wybór szkoły jest zadaniem jeszcze trudniejszym niż dla niesłyszących. Często rodzice ci przeżywają traumę powodowaną głuchotą własnego dziecka. Porównywana jest ona ze stanem żałoby<sup>5</sup>, co nie jest bezpodstawne, rodzice bowiem w początkowym stadium zaprzeczają głuchocie dziecka, starają się żyć tak, jakby głuchoty nie było.

Dzisiaj opiekunowie niesłyszących dzieci wybierają najczęściej oddziały integracyjne w szkołach ogólnodostępnych<sup>6</sup>. Wybór ten podyktowany jest najczęściej tym, że rozwój technologii wspomagających słyszenie (aparaty słuchowe, implanty ślimakowe) znacznie zwiększa szanse na opanowanie mowy dźwiękowej. Ponadto nie ma konieczności pozostawiania dziecka w internacie, gdyż szkoły z oddziałami integracyjnymi są powszechnie dostępne. Wybór szkoły z oddziałem integracyjnym daje rodzicom poczucie, że dziecko uczęszcza do „normalnej” placówki edukacyjnej, gdzie ma ono kontakt ze słyszącymi rówieśnikami. Nie zawsze przynosi to zamierzone skutki, gdyż możliwości percepcyjne dziecka głuchego mogą powodować trudności w nabywaniu wiedzy<sup>7</sup>. Trzeba też mieć na uwadze fakt, że do klas integracyjnych trafiają także dzieci z obniżoną sprawnością intelektualną. Nierzadko dzieci niesłyszące traktowane są na równi z takimi uczniami, co powoduje, że nie wiedzą one, czy po-

---

<sup>4</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 roku (Dz.U. 31.08.2017, poz. 1652).

<sup>5</sup> A. Wzorek, *Rodzina z dzieckiem z zaburzeniami słuchu – spojrzenie systemowe*, „Psychoterapia”, nr 4(151)/2009, s. 54.

<sup>6</sup> M. Sak, *Kształcenie głuchych w szkołach masowych i w klasach mieszanych z innymi niepełnosprawnościami*, [w:] M. Sak (red.), *Edukacja głuchych*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2014, s. 72–73.

<sup>7</sup> M. Januszewicz, M. Jura, J. Kowal, *Każdy ma prawo do nauki. Prawo głuchych do dostępu do języka i edukacji*, [w:] M. Sak (red.), dz. cyt., s. 8–16.

winni identyfikować się z uczniami słyszącymi w normie intelektualnej, czy z niepełnosprawnymi intelektualnie<sup>8</sup>.

Poza klasami integracyjnymi dziecko z wadą słuchu może uczęszczać do ośrodka szkolno-wychowawczego, w którym stosowane są różne formy komunikacji mające na celu przyswojenie wiedzy i ułatwienie odbioru. Specyfika takich placówek polega na tym, że uczeń ma stały kontakt z dwoma językami – fonicznym na lekcjach, jeśli nauczyciel nie zna polskiego języka migowego (lub preferowana jest przez uczniów w danej placówce metoda oralna), i migowym (w kontakcie z uczniami na przerwach i w internacie). W takich warunkach dziecko ma możliwość rozwoju dwujęzycznego, co w ostatnim czasie jest bardzo mocno promowane w środowisku osób zajmujących się wychowaniem i edukacją niesłyszących<sup>9</sup>. Koncepcja dwujęzyczności w kształceniu osób z wadą słuchu zapoczątkowana została przez Danielle Bouvet, która w swojej książce<sup>10</sup> opisała eksperyment polegający na utworzeniu dwujęzycznej klasy dla dzieci sześciolletnich. Eksperyment ten polegał na wprowadzeniu do procesu nauczania dwóch języków: francuskiego fonicznego i migowego, przy czym ten drugi pełnił tylko rolę wsparcia w edukacji. Był to istotny krok poczyniony w sprawie dostosowania sposobu nauczania do potrzeb niesłyszących.

W Polsce nauczanie dwujęzyczne jest propagowane od niedawna, choć trzeba mocno podkreślić – nauczanie dwujęzyczne nie jest wdrażane systemowo<sup>11</sup>. By mogło ono funkcjonować w szkołach, muszą zostać spełnione ku temu odpowiednie warunki, jak chociażby znajomość języka migowego wśród nauczycieli. Edukacja dwujęzyczna została głuchym zagwarantowana prawnie w dokumencie Deklaracja z Salamanki w sprawie zasad, polityki i praktyki w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych<sup>12</sup>, który został przyjęty w 1994 roku przez rządy 92 państw (w tym Polski). Założenia zawarte w Deklaracji zostały uwzględnione przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, które w 1997 roku opracowało „Kierunki przemian w kształceniu uczniów niepełno-

---

<sup>8</sup> M. Czajkowska-Kisil, A. Siepkowska, M. Sak, *Edukacja głuchych w Polsce*, [w:] M. Świdziński (red.), *Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2014, s. 13–27.

<sup>9</sup> Zob. M. Świdziński, S. Fabisiak, *Dwujęzyczność – zagrożenie, wyzwanie, jedyna szansa*, „Audiofonologia” 2010, t. 26, s. 15–19.

<sup>10</sup> D. Bouvet, *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.

<sup>11</sup> Należy jednak podkreślić, że w ramach projektu *W stronę edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych*, który został objęty patronatem Pełnomocnika Rządu ds. Równego Traktowania i Łódzkiego Kuratora Oświaty, wypracowane zostały rekomendacje rozwiązań systemowych dla Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Ministerstwa Zdrowia. Koordynatorem merytorycznym projektu była Magdalena Dunaj z PZG Oddział w Łodzi. Rekomendacje te nie zostały jednak wdrożone. Więcej na temat projektu na stronie: <http://www.pzg.lodz.pl/edukacja/#page-top> (dostęp: 15.03.2018).

<sup>12</sup> Deklaracja z Salamanki w sprawie zasad, polityki i praktyki w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych, [https://rownosc.info/media/uploads/deklaracja\\_z\\_salamanki.pdf](https://rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamanki.pdf) (dostęp: 15.03.2018).

sprawnych”. W dokumencie tym zwraca się uwagę, że kształcenie dwujęzyczne jest najbardziej korzystne dla rozwoju głuchego dziecka.

Bez względu na wybraną ścieżkę edukacji, uczeń z wadą słuchu ma obowiązek przystąpienia do egzaminów. W przypadku egzaminu maturalnego, w zależności od wady słuchu, uczniowie mogą korzystać z różnych form udogodnień<sup>13</sup>. Zgodnie z dokumentami prawnymi od 2015 roku uczniowie słabosłyszący podczas ustnej części matury mogą korzystać z urządzeń technicznych ułatwiających kontakt, jak również z wydłużonego czasu trwania egzaminu (nie więcej niż 15 minut) z języka polskiego i obcego nowożytnego. Część pisemna może zostać wydłużona o nie więcej niż 30 minut w przypadku wszystkich przedmiotów za wyjątkiem języka obcego nowożytnego. Egzamin z języka obcego nowożytnego odbywa się w osobnej sali i uczeń może skorzystać z:

- arkusza standardowego z języka obcego nowożytnego z możliwością korzystania z urządzeń technicznych odpowiednich do wady słuchu (słuchawki i płyta CD);
- arkusza egzaminacyjnego z języka obcego nowożytnego dostosowanego do dysfunkcji na podstawie arkuszy standardowych za wyjątkiem zadań testujących rozumienie ze słuchu.

Jeśli zachodzi taka potrzeba, szkoła powinna zapewnić obecność surdopedagoga lub tłumacza języka migowego, by w ten sposób uzyskać kontakt ze zdającym.

Dla uczniów z wadą słuchu poniżej 70 dB arkusze egzaminacyjne ze wszystkich przedmiotów są dostosowywane pod kątem sposobu formułowania treści zadań. Modyfikacje te nie obejmują terminów typowych dla sprawdzanej dziedziny wiedzy.

W przypadku uczniów niesłyszących dostosowanie formy egzaminu również polega na wydłużeniu o 15 minut czasu jego trwania. Zdający ma także możliwość zdawania ustnej części z języka polskiego w języku migowym lub – jeśli uczeń nie mówi i nie miga – w postaci prezentacji przygotowanej na piśmie. Niesłyszący nie musi też zdawać egzaminu ustnego z języka obcego.

Anna Wiśniewska<sup>14</sup> przeprowadziła badania nad trafnością zmian wprowadzanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w arkuszach egzaminacyjnych, służących dopasowaniu ich do potrzeb uczniów słabosłyszących i niesłyszących. Grupą badawczą byli uczniowie ośrodków szkolno-wychowawczych. Wiśniewska przebadła

---

<sup>13</sup> Na podstawie dokumentów prawnych dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej wskazuje szczegółowe sposoby dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu maturalnego do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym do potrzeb uczniów niesłyszących, [https://cke.gov.pl/images/files/komunikaty\\_Dyrektora/sierpień\\_2014/20140829\\_Komunikat\\_Egzamin\\_maturalny\\_pf.pdf](https://cke.gov.pl/images/files/komunikaty_Dyrektora/sierpień_2014/20140829_Komunikat_Egzamin_maturalny_pf.pdf), s. 5–6. Wskazane w dalszej części artykułu udogodnienia podawane są na podstawie tego dokumentu.

<sup>14</sup> A. Wiśniewska swoje analizy przeprowadziła w okresie od 15 maja do 14 czerwca 2014 roku. Badaniem objęła 340 uczniów z 9 publicznych szkół gimnazjalnych, które mieszczą się na terenie 5 województw, co w przekonaniu badaczki pozwala na uogólnienie wyników na całą populację (prawdopodobieństwo bowiem wynosi 93%); Wiśniewska A., *Egzaminy zewnętrzne a uczniowie z wadą słuchu – studium przypadku*, Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, Łódź 2016, s. 93–96.

sposób dopasowania gimnazjalnych arkuszy egzaminacyjnych z przedmiotów przyrodniczych i zauważyła, że dotyczą one treści zadania i/lub sposobu jego prezentacji. W przypadku modyfikacji merytorycznej treści zadań zmiany dotyczą poziomu zawartości lub jej okrojenia. Zmiany sposobu prezentowania zadań podzielić można na:

- zadania zmodyfikowane pod względem sposobu formułowania poleceń;
- zadania z dodaną ilustracją;
- zadania z dodanymi wyjaśnieniami pomocniczymi<sup>15</sup>.

Wnioski z przeprowadzonych badań pokazują, że wprowadzane zmiany zawartości merytorycznej zadań prowadzą często do zmiany poziomu ich trudności, a próby dostosowywania sposobu prezentacji treści egzaminacyjnych dla uczniów z wadą słuchu nie przynoszą oczekiwanych skutków, ponieważ nie mają wpływu na zwiększenie poprawnych odpowiedzi. Badania Wiśniewskiej pokazały również, że wprowadzane modyfikacje powodowały, iż uczniowie udzielali odpowiedzi w sposób losowy częściej niż przed zmianami. Ponadto uczniowie rzadko kiedy korzystają z możliwości wydłużenia czasu trwania egzaminu.

W ostatnich latach obserwuje się wzrost liczby osób niesłyszących, którzy podejmują studia wyższe<sup>16</sup>. Nadal jednak często osoby te napotykają trudności, które związane są z kilkoma czynnikami. Jednym z nich jest niewystarczający poziom kompetencji w języku polskim, jak również niski poziom wiedzy po skończeniu kształcenia w szkołach dla głuchych. Nierzadko barierą w funkcjonowaniu osób niesłyszących na uczelni jest niska świadomość słyszących<sup>17</sup> na temat sposobów funkcjonowania niesłyszących i ich potrzeb. Nowelizacja ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym<sup>18</sup> z dnia 18 marca 2011 roku gwarantuje osobom niepełnosprawnym pełen udział w kształceniu. Na potrzeby studentów niesłyszących pomoc w procesie dydaktycznym polega głównie na zapewnieniu im tłumacza w polskim języku migowym. W rzeczywistości jest to spory problem dla uczelni, ponieważ w Polsce nie funkcjonuje jeszcze ujednolicony system certyfikacji tłumaczy języka migowego. W roli tłumacza nierzadko występują członkowie rodziny głuchego studenta, które nie są przygotowane do tłumaczenia na poziomie uniwersyteckim ze względu na specyficzną terminologię naukową<sup>19</sup>.

Przykładem dobrych praktyk zmierzających do likwidowania barier i udostępniania dydaktyki akademickiej osobom z dysfunkcją słuchu jest oferta przygotowana

<sup>15</sup> Tamże, s. 69.

<sup>16</sup> Zob. m.in. A. Butkiewicz, M. Czajkowska-Kisil, *Głusi i nie(do)słyszący na uczelni wyższej*, [w:] M. Świdziński (red.), dz. cyt., s. 28–29.

<sup>17</sup> Wnioski takie wynikają z wielu spotkań ze studentami, a także licealistami, które od kilku lat prowadzone są przez autorki tekstu.

<sup>18</sup> Mowa o ustawie, której pełen tytuł brzmi Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw z dnia 18 marca 2011 roku.

<sup>19</sup> P. Rutkowski, M. Talipska, *Kształcenie akademickie głuchych*, [w:] M. Sak (red.), dz. cyt., s. 82–88.



przez Biuro Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu ds. Studentów z Niepełnosprawnościami. W ramach swojej działalności jednostka ta gwarantuje osobom głuchym i niedosłyszącym następujące formy wsparcia:

- stypendium specjalne dla studentów niepełnosprawnych;
- indywidualna organizacja studiów dopasowana do potrzeb i możliwości studenta/ki;
- wsparcie asystenta dydaktycznego/tłumacza języka migowego;
- wypożyczanie sprzętu wspomagającego słyszenie – systemów FM;
- miejsce w domach studenckich przystosowanych do potrzeb studentów z niepełnosprawnością (w tym pokoje z komunikatami świetlnymi dla studentów nie(do)słyszących);
- działalność Zrzeszenia Studentów Niepełnosprawnych UAM „Ad Astra”;
- lektoraty języka angielskiego dla studentów nie(do)słyszących w multimedialnej pracowni nauki języków Obcych;
- zajęcia z praktycznej nauki języka polskiego dla studentów nie(do)słyszących.

Jak zauważa Paweł Rutkowski i Małgorzata Talipska, rozwiązaniem, którego oczekują głusi, jest umożliwienie im zdawania egzaminu z języka polskiego jako obcego<sup>20</sup>.

Z uwagi na to, że obecnie często wskazywane są żądania niesłyszących dotyczące rozwiązań edukacyjnych, ważne staje się zwrócenie uwagi na ich wypowiedzi zarówno współczesne, jak i te dawniejsze. Celem niniejszego tekstu jest zatem ukazanie sposobów postrzegania i zarazem wartościowania własnych doświadczeń edukacyjnych przez osoby głuche, kształcone w szkołach ogólnodostępnych lub placówkach specjalnych kształcących osoby niesłyszące. Podstawę materiałową niniejszego badania stanowią wypowiedzi 37 osób głuchych zebrane przez Marię Polok i opublikowanych w 2008 roku w zbiorze *Głusi mówią*<sup>21</sup>. Teksty te to swoiste biografie osób niesłyszących, w których przedstawiają oni swoje życie, często opisują sposoby radzenia sobie z głuchotą, opisują życie codzienne. Co istotne, w każdej z publikowanych wypowiedzi znajduje się odniesienie do doświadczeń szkolnych, czasem nawet przedszkolnych. Piszący zwracają uwagę na własne samopoczucie w szkole, relacje z innymi uczniami, nauczycielami, a także sam proces nauczania. Z uwagi na to, że autorzy to osoby w różnym wieku – zarówno ludzie młodzi, studiujący, jak i osoby starsze, opisane doświadczenia nie odnoszą się do określonego czasu, w którym odbywali oni edukację. Należy jednak podkreślić, że obraz szkoły i kształcenia, który przedstawiają, odnosi się do rzeczywistości lat 80. i 90. ubiegłego wieku, a w kilku przypadkach – gdy autorem jest osoba starsza – obrazuje edukację z lat powojennych<sup>22</sup>. Opisanie tego

<sup>20</sup> Tamże, s. 88.

<sup>21</sup> M. Polok (red.), *Głusi mówią*, Baterex Jan i Kazimierz Kwaśniewicz, Racibórz 2008. W dalszej części publikacji przytoczane przykłady opisywane są za pomocą skrótu GM, po którym wskazany jest numer strony, z której dana wypowiedź pochodzi.

<sup>22</sup> Zebrany tu materiał można porównać z analizą obrazu szkoły i edukacji niesłyszących w Polsce odczytaną z wypowiedzi ankietowych osób głuchych, którzy edukację kończyli w ciągu

historycznego już materiału pozwoli pokazać, że problemy dyskutowane dziś przez specjalistów zajmujących się kształceniem niesłyszących obecne są też w zebranych wypowiedziach. W tytule publikacji zredagowanej przez Marię Polok *Głusi mówią*, sformułowanie to można odnieść do przedstawianych przez piszących problemów. Głusi mówią bowiem o swoich doświadczeniach, potrzebach edukacyjnych<sup>23</sup>. W ich słowach szukać warto odpowiedzi na współcześnie nierozwiązane w Polsce dylematy nie tylko specjalistów, lecz również rodziców niesłyszących dzieci, którzy stoją przed wyborem szkoły i edukacji swojego dziecka. Wybór ten nie jest dziś nadal łatwy, warunkuje go wiele czynników – zarówno wychowanie językowe dziecka, jak i dostępność do określonego typu szkoły oraz preferowany w placówce sposób i metody kształcenia. Opublikowane w tomie wypowiedzi głuchych pokazują zarówno obraz szkoły i edukacji w Polsce, jak i konsekwencje dokonanego wyboru. Konsekwencje, dodajmy, nie tylko edukacyjne, lecz również psychospołeczne.

## II. Szkoła i edukacja szkolna oczyma głuchych

Zgromadzone wypowiedzi, mimo dzielącego jego dystansu czasowego, pokazują, że jednym z ważniejszych problemów jest doświadczenie związane z kształceniem w szkole ogólnodostępnej (zwanej najczęściej masową<sup>24</sup>) i/lub specjalnej (placówkach kształcących osoby głuche<sup>25</sup>). Większość osób wskazuje, że doświadczyła zarówno kształcenia w placówce ogólnodostępnej, jak i w szkole dla głuchych. Najczęściej wcześniejszym doświadczeniem jest edukacja w szkole ogólnodostępnej, późniejszym natomiast, związanym z niepowodzeniami edukacyjnymi w szkole „dla słyszących” –

---

ostatnich 15 lat. Zob. M. Wrześniewska-Pietrzak, *Szkoła i edukacja głuchych z perspektywy byłych uczniów* [w druku].

<sup>23</sup> Podejmowany tu problem koresponduje z Raportem zespołu ds. Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich pt. *Sytuacja osób głuchych w Polsce*, Warszawa 2014 (tu zwłaszcza artykuł M. Czajkowskiej-Kisil, A. Siepkowskiej i M. Saka, *Edukacja głuchych w Polsce*, s. 13–27).

<sup>24</sup> Jest to nazwa funkcjonująca nie tylko potocznie, lecz również obecna w dyskursie naukowym. Zob. m.in. publikacje M. Czajkowskiej-Kisil, A. Klimczewska, *Rola języka migowego w kształtowaniu tożsamości Głuchych w Polsce*, [w:] E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, Łódź 2007, s. 72–78; M. Świdzińskiego, *Jak głusi przyswajają język: o językach migowych i miganych*, [w:] I. Grzesiak (red.), *Język migowy we współczesnym szkolnictwie na świecie i w Polsce*, Stanisław Sumowski, Malbork 2007, s. 16–24; K. Jachimowska, *Komunikacyjne aspekty tekstów pisanych przez osoby z dysfunkcją słuchu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013 (tu rozdz. *System edukacji niesłyszących (organizacja systemu i metody kształcenia językowego)*, s. 33–44).

<sup>25</sup> Warto w tym miejscu wskazać, że nazwy placówek nie są jednorodne. Wśród nich są szkoły dla niesłyszących, niedosłyszących i słabosłyszących, a także szkoły dla głuchych. Stosowane są one synonimicznie, choć w analizowanych wypowiedziach wyraźne są różnice między pojęciem głuchy a słabosłyszący czy niedosłyszący. Zob. więcej: M. Wrześniewska-Pietrzak, *Aksjologiczne wyznaczniki tożsamości w wypowiedziach głuchych i czasopiśmie środowiskowym „Świat Ciszy”*, Wydawnictwo Rys, Poznań 2017.



kształcenie w ośrodkach dla głuchych. Zgromadzony materiał wskazuje odrębnie postrzegany obraz szkoły dla niesłyszących i placówek ogólnodostępnych. Szkoła jest dla nich pojęciem, które odrębnie wartościowane jest ze względu na typ placówki i doświadczenia z nią związane.

Szkoła – jak pokazują definicje słownikowe – to leksem posiadający kilka znaczeń. Jest ona bowiem rozumiana jako:

1. instytucja zajmująca się kształceniem, głównie dzieci i młodzieży;
2. siedziba tej instytucji;
3. uczniowie i pracownicy tej instytucji;
4. kurs, na którym uczy się czegoś z konkretnej dziedziny lub zdobywa jakieś umiejętności;
5. wiadomości i umiejętności zdobyte przez naukę w szkole;
6. *pot.* czas spędzony w szkole na zajęciach;
7. kierunek lub metoda w nauce, sztuce, literaturze itp. mająca wspólne cechy charakterystyczne, oparte na tych samych założeniach;
8. grupa twórców lub naukowców związana z jakąś wybitną osobistością lub pozostająca w kręgu tych samych oddziaływań;
9. sytuacja kształtująca w określony sposób osobowość lub jakieś konkretne cechy człowieka;
10. podręcznik do nauki gry na jakimś instrumencie<sup>26</sup>.

Z uwagi na to, że szkoła wiąże się bezpośrednio z procesem kształcenia, ważny w niniejszym tekście jest również opisywany przez głuchych sposób edukacji. Z analizowanych wypowiedzi wyłania się obraz szkoły postrzeganej głównie jako miejsce, w którym zdobywa się wiedzę przekazywaną przez nauczycieli, a także przestrzeń nawiązywania kontaktów i tworzenia więzi z rówieśnikami. Szkoła jednak szkole nie jest równa. Jak bowiem zauważono, piszący podkreślają wyraźnie typ szkoły, o której piszą. Często też porównują ze sobą różne doświadczenia edukacyjne.

Szkoła jest w zgromadzonym materiale pojęciem nadrzędnym, w obrębie którego funkcjonują dwa profile – szkoły ogólnodostępnej (nazywanej często szkołą dla słyszących<sup>27</sup>) i szkoły dla głuchych/niesłyszących i niedosłyszących. W obu kształcenie odbywa się na innych zasadach. W tym miejscu zauważyć trzeba, że oba pojęcia konotują wartościowanie. Szkoła ogólnodostępna, określana jako masowa, wskazuje nie tylko na powszechność edukacji, ale i ilość osób jej podlegających. Wpisuje się zatem w ramy relacji większość – mniejszość, co rzutuje na postrzeganie placówek ogólnodostępnych. Wiąże się także z relacją między słyszącymi a głuchymi. Osoby niesłyszące bowiem z perspektywy słyszącej większości uznawane są jako gorsze,

<sup>26</sup> Hasło „szkoła”. *Słownik języka polskiego on-line*, <http://sjp.pwn.pl/sjp/szkola;2526721.html> (dostęp: 2.10.2017). Por. też P. Żmigrodzki (red.). *Wielki słownik języka polskiego*, [http://www.wsjp.pl/index.php?id\\_hasla=15810&ind=0&w\\_szukaj=szko%C5%82%C4%85](http://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=15810&ind=0&w_szukaj=szko%C5%82%C4%85) (dostęp: 2.10.2017).

<sup>27</sup> W zebranych materiale kilkakrotnie pojawia się sformułowanie „szkoła masowa”, co może wynikać z tego, że osoby niesłyszące uznają szkołę ogólnodostępną jako pewnego rodzaju punkt odniesienia, prototypowe rozumienie pojęcia, niewymagające dookreślenia.

niepełnosprawne, zatem dążenia włączające w obręb większości mogą być uznawane jako próba przynależności do pozytywnie wartościowanej grupy większościowej. Masowość edukacji może też posiadać konotacje negatywne, co wiąże się z niezindywidualizowanym sposobem pracy z uczniem, niedostrzeganiem jednostkowych możliwości i potrzeb.

Natomiast kształcenie w szkole specjalnej, rozumianej jako „szkoła dla dzieci z niedomaganiem fizycznymi, opóźnionych w rozwoju lub nieprzystosowanych społecznie”<sup>28</sup> wskazuje, że „gorszość” placówki wynika z deficytów uczniów. Szkoła specjalna staje się szkołą dla tych, którzy nie mogą skończyć szkoły ogólnodostępnej. Powodem tego w potocznej świadomości jest przede wszystkim opóźnienie w rozwoju psychofizycznym, co odzwierciedla też przytoczona definicja słownikowa.

Szkoła ogólnodostępna (najczęściej podstawowa, rzadziej średnia) w wypowiedziach głuchych przedstawiana jest niejednolicie. Piszący najczęściej dostrzegają trudności w nawiązywaniu więzi z rówieśnikami, doświadczają negatywnych zachowań ze strony słyszających kolegów i koleżanek, a ponadto zauważają trudności związane z przyswajaniem wiedzy. Szkoła ogólnodostępna jawi się jako szkoła dla słyszających, w której trudno odnaleźć się osobom niesłyszącym:

W szkole [ogólnodostępnej] nie było już tak dobrze, jak w przedszkolu. Nie miałam koleżanek. Koledzy mi dokuczali. Byłam przeciętną uczennicą. Niczym się nie wyróżniałam. Nie miałam żadnych ulg w nauce. Było mi trudno, ale jakoś sobie radziłam (GM, s. 60).

Pomimo to [wady słuchu] posłali mnie [rodzice] do zerówki w szkole masowej w naszej wiosce. Było mi tam bardzo trudno. Niczego nie rozumiałam, nie słyszałam, co się mówi. Okropnie się nudziłam (GM, s. 125).

Sposób waloryzowania szkoły i procesu edukacyjnego wiąże się bezpośrednio z możliwościami komunikacyjnymi piszącego. Osoby, które nie potrafią komunikować się za pomocą języka fonicznego, mają trudności w odbiorze komunikatu zarówno słuchowego, jak i za pomocą odczytywania mowy z ust, podkreślają niemożność lub trudności w nabywaniu wiedzy czy wręcz – jak to pokazuje powyższa wypowiedź – szkoła jest miejscem, w którym niesłyszący się nudzi. Czas spędzony w szkole to czas niewykorzystany, stracony – zarówno z perspektywy edukacyjnej (uczniowie niesłyszący nie zdobywają żadnej wiedzy, z uwagi na bariery komunikacyjne nie są w stanie jej otrzymać), jak i psychospołecznej (nie nawiązują też pozytywnych relacji z rówieśnikami, są często izolowani przez grupę rówieśniczą lub sami się od niej izolują).

Jednakże gdy niesłyszący uczeń wystarczająco sprawnie odczytuje mowę z ust lub jego uszkodzenie słuchu pozwala na funkcjonowanie słuchowe, jego ocena szkoły ogólnodostępnej i obowiązującego w niej sposobu kształcenia zmienia się:

---

<sup>28</sup> Hasło „szkoła specjalna”, <http://sjp.pwn.pl/sjp/szkola-specjalna;2526726.html> (dostęp: 2.10.2017).

Razem ze słyszącymi dziećmi uczęszczałam do zerówki. Czułam się dobrze wśród dzieci słyszących, potrafiłam odczytywać mowę z ust i radziłam sobie w rozmowach. Miałam bardzo miłą koleżankę Anię, która była dla mnie jak przyjaciółka (GM, s. 141).

Placówki kształcące niesłyszących także nie są jednoznacznie wartościowane przez piszących. Najczęściej szkoła ta staje się dla nich miejscem, w którym znajdują akceptację, czują się dobrze, są bowiem wśród osób takich, jak oni.

Babcia i rodzice dowiedzieli się o specjalnej szkole dla niesłyszących w Lublinie. Zapisano mnie do tej szkoły i zamieszkałam w internacie. Pamiętam dokładnie, że babcia bardzo to przeżywała. Widziałam, jak płakała z tego powodu. A ja czułam się tam dobrze. Przeżyłam tam wspaniałych 9 lat! Mogę powiedzieć, że były to cudowne lata. Moja szkoła była moim domem! Większość czasu przebywałam w internacie i szkole, ale czułam się tam bardzo dobrze pomimo rozłąki z najbliższymi, kochającymi mnie osobami (GM, s. 125).

Po dwóch miesiącach wakacji wróciłam do Raciborza, do wymarzonej przez mnie szkoły [dla osób niesłyszących]. Teraz wszystko wyglądało inaczej. Minął koszmar, lęk, strach, osamotnienie. Tu czułam się dobrze. Czułam, że odnalazłam się na właściwym dla mnie miejscu (GM, s. 117).

Co warte podkreślenia, piszący zauważają, że ich sposób postrzegania szkoły dla niesłyszących często różni się od oceny rodziny. Szkoła dla niesłyszących jest dla słyszących rodziców głuchego dziecka często uznawana jako swego rodzaju piętno, porażka, której doświadczyli jako rodzice czy dziadkowie.

Osoby, które miały możliwość poznania sposobu kształcenia i funkcjonowania w szkole ogólnodostępnej i placówkach kształcących niesłyszących, zauważają, że poziom kształcenia jest w nich różny. Piszący, którzy po doświadczeniach w placówce ogólnodostępnej podjęli edukację w szkole dla niesłyszących, zaznaczają swoje wysokie wyniki w nauce, jednak zauważają zdecydowanie niższy poziom kształcenia. Ceną za komfort bycia akceptowanym jest obniżenie poziomu nauczania.

Gdy podjęłam naukę w klasie szóstej (1974 rok), otwarto we Wrocławiu szkołę dla dzieci niesłyszących i do niej się przenieśliśmy, choć dotychczasowa wychowawczyni była temu przeciwna. Nie był to szczęśliwy wybór. W szkole tej bardzo mało wymagano. Mało czasu poświęcano na naukę, więcej na wycieczki, spacer i oglądanie telewizji. Bardzo łatwo można było otrzymać oceny bardzo dobre.

Lekarz poradził mi podjęcie nauki w szkole specjalnej dla niedosłyszących, gdzie nauka jest na niższym poziomie i przystosowana do możliwości uczniów. Miałam szansę zdobyć zawód (GM, s. 114–115).

Z nieukończonej klasy siódmej (dla słyszących) przeszedłam do klasy ósmej i ukończyłam ją z bardzo dobrymi wynikami. U głuchych są niższe wymagania, inne podejście nauczycieli. Poza tym w szkole dla słyszących było około 30 uczniów w klasie, a tu o połowę mniej (GM, s. 116).

Przedstawione powyżej wypowiedzi spisane były przez osoby, które znają realia szkolne charakterystyczne dla szkół ogólnodostępnych i specjalnych. Piszący zwracają w nich uwagę na mniejszą liczebność klas w szkołach kształcących głuchych, a ponadto zauważają inne podejście nauczycieli, zrozumienie odmiennego funkcjonowania osób głuchych. Wpływa ono bowiem na cały proces kształcenia.

Jedną z ważniejszych kwestii podejmowanych przez piszących jest stosunek do języka migowego w szkołach dla głuchych. Zwracają oni najczęściej uwagę na to, że nauczyciele dążyli do wykształcenia sprawności mówienia u swoich wychowanków. Dominujące podejście fonocentryczne, a także wychowanie oralistyczne nie było jednak jednoznacznie oceniane negatywnie. Nauczyciele, rodzina, a także sami głusi (także ci urodzeni w rodzinach niesłyszących) byli przeświadczeni, że tylko ten sposób wychowania zapewni samodzielność głuchym żyjącym w dominującej społeczności słyszących.

W szkole moją nauczycielką i wychowawczynią była Pani Teresa Tomczak. To była wyjątkowa pani. Uczyla nas pisania pierwszych liter, uczyla mowy. Nie pozwalala nam migać, wymagała od nas uważnego słuchania, mówienia na głos i odczytywania mowy z ust. Zakładaliśmy aparaty słuchowe i uczyliśmy się rozumieć mowę. Kto pierwszy rozumiał dane słowo, podnosił rękę i je powtarzał. To było bardzo trudne, ale nasza pani potrafiła nam naukę urozmaicać, co nas zachęcało do pracy (GM, s. 148).

Bardzo pomogła mi szkoła dla głuchoniemych. Najpierw uczęszczałam do szkoły dla słyszących, ale niczego nie zdołałam się tam nauczyć poza pisaniem bez rozumienia treści. Nie rozumiałam mowy i sama nie potrafiłam wypowiedzieć żadnej głoski. Po kilku latach rodzice dowiedzieli się o szkole specjalnej dla głuchoniemych w Bydgoszczy. Niestety był to czas okupacji i szkoła niemiecka. Pamiętam, że był to rok 1944, po Wielkanocy. Miałam wówczas 10 lat i zostałam przyjęta do I klasy. Dzięki fachowej pomocy nauczycielki bardzo szybko nauczyłam się abecadła. Mozolnie uczyła mnie przed lustrem poszczególnych głosek, a potem wyrazów. [...] Jestem ogromnie wdzięczna szkole, dzięki której nie zostałam analfabetką. Lubię dużo czytać. To mi pomaga i zastępuje rozmowy. W domu posiadam wiele książek [...] (GM, s. 128).

Szkoła dla głuchych w kilku wypowiedziach okazuje się miejscem nieprzyjaznym, niezrozumiałym, komunikacyjnie niedostępnym dla tych osób niesłyszących, które wychowywane przez słyszących rodziców nie miały możliwości poznać języka migowego:

Razem ze słyszącymi dziećmi uczęszczałam do zerówki. Czułam się dobrze wśród dzieci słyszących, potrafiłam odczytywać mowę z ust i radziłam sobie w rozmowach. Miałam bardzo miłą koleżankę Anię, która była dla mnie jak przyjaciółka. Do Szkoły Podstawowej dla Słabosłyszących i Niesłyszących uczęszczałam w Otwocku Śródborowie. Nie podobało mi się to, że wszyscy tam posługiwali się językiem migowym, a ja go nie znałam. Nie chciałam się uczyć tego dziwnego języka. Marzyłam o szkole dla słyszących (GM, s. 141).

Większość dzieci przebywała w szkole i internacie od poniedziałku do piątku. Nie miałam z nimi dobrego kontaktu i nie byłam zadowolona z takiego systemu nauczania (GM, s. 60–61).

Niezrozumienie wywołuje też oddalenie od rodziny, rozłąka, która w przypadku wielu niesłyszących uczniów jest konieczna. Uczący się w szkołach z internatem wracają do swych domów na weekendy, a czasem nawet rzadziej. Dla osób, które nie znają języka migowego, społeczności szkolnej, rozłąka ta jest dużym przeżyciem, często niezrozumiałym.

Mimo że większość zgromadzonych wypowiedzi dotyczy kształcenia w szkołach podstawowych i średnich, w publikacji *Głusi mówią* zamieszczony został tekst jednego z młodszych autorów, który zwrócił uwagę na kształcenie wyższe. Nie było ono tak częste w środowisku głuchych jak dziś, kiedy to coraz więcej osób niesłyszących podejmuje naukę na studiach. Z tego też powodu studiowanie postrzegane jest jako duża wartość. Przekonują o tym opisane przez piszącego emocje towarzyszące zarówno zdawaniu matury, jak i pozytywnemu wynikowi egzaminów wstępnych:

Do matury podchodziłem w maju 2004 roku. Strasznie to przeżywałem, bałem się i denerwowałem. Z niecierpliwością czekałem na wyniki. Gdy dowiedziałem się, że zdałem, rozplakałem się z radości. [...] Dyrektorka Agata Tańska namawiała mnie i moją dziewczynę – Magdę [także niesłyszącą], do podjęcia studiów w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Raciborzu. Znowu obawiałem się, czy sprostim takiemu zadaniu. Po przemyśleniu zdecydowaliśmy się na dalszą edukację. [...] Podobnie jak po maturze – po ogłoszeniu pozytywnych wyników egzaminu i przyjęciu na studia płakaliśmy z radości (GM 46).

System kształcenia na studiach nie był również dostosowany do możliwości komunikacyjnych osób głuchych. Piszący pokazuje bowiem trudności związane z nieumiejętnością odczytywania mowy z ust wykładowców akademików, a także problemy z jednoczesnym notowaniem i odbieraniem wzrokowym komunikatu. Co ważne, wskazuje on na możliwość dostosowania systemu kształcenia do potrzeb osób głuchych komunikujących się za pomocą języka migowego. Podkreśla rolę tłumacza języka migowego, a także pomoc koleżeńską, która dziś często na uczelniach wyższych gwarantowana jest poprzez zapewnienie studentom asystenta.

Na początku było bardzo trudno: nowe środowisko, nowi ludzie, wszyscy słyszający. Bardzo baliśmy się tego, jak sobie poradzimy. Wykładowcy mówili bardzo szybko. Nie byliśmy w stanie patrzeć na usta, odczytać mowę i jednocześnie notować. Spotkaliśmy się jednak z ogromną życzliwością naszych kolegów i koleżanek – studentów, jak i wykładowców. Znalazł się także tłumacz języka migowego! Największe bariery zostały pokonane! (GM, s. 46–47).

Tu jednak również, podobnie jak na wcześniejszych etapach kształcenia, możliwość edukacji zależy od sprawności komunikacyjnych zarówno uczącego się, jak i nauczającego, a także przygotowania całego procesu dydaktycznego z uwzględnieniem potrzeb ucznia/studenta niesłyszącego.

### III. Wnioski

Wyłaniający się z analizowanych wypowiedzi obraz szkoły i edukacji osób niesłyszących zależy jest od podmiotu postrzegającego, jego doświadczeń, a także przyjętej perspektywy oglądu. Piszący, którzy doświadczyli edukacji w szkole ogólnodostępnej, a także specjalnej, oceniali obie instytucje niejednoznacznie. Ważna była dla nich akceptacja grupy społecznej, którą często niemal automatycznie osiągnęli wśród rówieśników niesłyszących. Związana ona była najczęściej z możliwościami komunikacyjnymi piszącego, a także grupy szkolnej, do której aspirował, której częścią chciał być. Wypowiadający się w tomie Polok głusi dostrzegali jednak niższy poziom kształcenia w placówkach dla niesłyszących, zwracali uwagę na to, że częste było w nich fonocentryczne i oralistyczne podejście do kształcenia języka, co wiązało się z wieloma ćwiczeniami zmierzającymi do usprawnienia komunikacji w języku polskim (zwłaszcza w mowie).

Nieliczne osoby pozytywnie postrzegały swoją edukację w szkołach ogólnodostępnych. Byli to najczęściej głusi, którzy korzystali z aparatów słuchowych pozwalających im dobrze funkcjonować w społeczności słyszących komunikujących się językiem fonicznym. Najczęściej osoby te nie znały dobrze (lub nie znały wcale) języka migowego. Przeniesione do szkół dla niesłyszących doświadczały obcości, odrzucenia, nie potrafiły znaleźć swojego miejsca w grupie rówieśniczej. Postawy te wiązać można także ze stereotypowym postrzeganiem osób niesłyszących jako gorszych, co powodowało dążenie do integracji ze społecznością słyszącą.

Analiza wypowiedzi zebranych w książce *Głusi mówią* przekonuje, że remedium na kształcenie niesłyszących to nie wybór jednej najlepszej metody. Dążenie do takich rozwiązań jest bezcelowe, ponieważ niejednorodność językowa głuchych sprawia, że wypracowanie jednego modelu kształcenia w realiach polskich nie jest możliwe. Piszący mieli niejednorodne oczekiwania związane z własnym kształceniem, które przedstawiali na zasadzie opozycji: szkoła ogólnodostępna – szkoła specjalna. Uczniowie „funkcjonalnie słyszący”<sup>29</sup> w placówkach ogólnodostępnych oczekiwali nie odmiennego traktowania, lecz dostosowania metod pracy do swoich możliwości percepcyjnych (stosowania materiałów odwołujących się do zmysłu wzroku, organizacji zajęć i przestrzeni sali lekcyjnej, która umożliwiłaby pełne uczestnictwo w zajęciach osobie niesłyszącej). Natomiast głusi kształceni w placówkach specjalnych zwracali uwagę na łatwość komunikacyjną. Nie chcieli ułatwień, okrojonego programu pracy. Cenili to, że szkoła dawała im komfort psychiczny w postaci akceptacji ze strony nauczycieli i grupy rówieśniczej, jako wadę wskazywali nieadekwatny do swoich możliwości poziom kształcenia.

---

<sup>29</sup> Określenie to w swojej klasyfikacji osób niesłyszących stosuje K. Krakowiak, *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonymi narządami słuchu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 104.



Co ważne – jak pokazuje wypowiedź jedyne go studenta wśród piszących – pozytywny obraz edukacji był w ówczesnych czasach możliwy. W jego ramy wpisuje się szkoła (placówka, społeczność szkolna), która potrafiłaby dostosować metody kształcenia do potrzeb swoich uczniów. Przedstawiony przez studenta proces adaptowania się do kształcenia na uczelni wyższej wiązał się z wprowadzaniem kolejnych udogodnień – pomocy koleżeńskiej, a dalej tłumacza języka migowego. Udogodnienia te, co w tym miejscu trzeba mocno podkreślić, nie były i nie powinny być realizowane poprzez obniżanie poziomu edukacji, lecz właśnie dostosowania sposobów i metod kształcenia do ucznia/studenta. Głusi, których wypowiedzi zebrała Maria Polok i opublikowała w 2008 roku, są świadomi tego, że edukacja oferowana im w szkołach dla głuchych nie była (i nadal nie jest) taka sama jak w szkołach ogólnodostępnych. Walcząc z trudnościami napotykanymi w szkołach ogólnodostępnych, walczyli tak naprawdę o swoją edukację.

Podejmowana dziś dyskusja na temat kształcenia osób niesłyszących w Polsce stanowi pewnego rodzaju odpowiedź na wyrażane przez głuchych oczekiwania względem ich edukacji. Wskazując walory i wady obu systemów kształcenia, autorzy tekstów opublikowanych w tomie *Głusi mówią* zabierają głos w tej właśnie dyskusji. Jest on niezwykle ważny. Przedstawia nie tylko obraz szkoły i sposobów edukacji niesłyszących, lecz – co ważniejsze – pokazuje, że głuchy to osoba, która chce się uczyć, chce zdobywać wiedzę, stanowi ona dla niego jedną z wartości poznawczych pozwalających człowiekowi na rozwój, a także zaspokojenie ciekawości świata.

## Bibliografia

- Bouvet D., *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.
- Butkiewicz A., Czajkowska-Kisil M., *Głusi i nie(do)słyszący na uczelni wyższej*, [w:] M. Świdziński (red.), *Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2014.
- Czajkowska-Kisil M., Klimczewska A., *Rola języka migowego w kształtowaniu tożsamości*, [w:] E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, Łódź 2007.
- Czajkowska-Kisil M., Siepkowska A., Sak M., *Edukacja głuchych w Polsce*, [w:] M. Świdziński (red.), *Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2014.
- Jachimowska K., *Komunikacyjne aspekty tekstów pisanych przez osoby z dysfunkcją słuchu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.

- Januszewicz M., Jura M., Kowal J., *Każdy ma prawo do nauki. Prawo głuchych do dostępu do języka i edukacji*, [w:] M. Sak (red.), *Edukacja głuchych*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2014.
- Krakowiak K., *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narząd słuchu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.
- Podgórska-Jachnik D., *Głusi. Emancypacje*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, Łódź 2013.
- Podgórska-Jachnik D., *Historia wychowania i edukacji głuchych z perspektywy surdopedagogiki początku XXI wieku*, [w:] J. Bleszyński, D. Baczała, J. Binnebesel (red.), *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej, Łódź 2008.
- Polok M. (red.), *Głusi mówią*, Baterex Jan i Kazimierz Kwaśniewicz, Racibórz 2008.
- Rutkowski P., Talipska M., *Kształcenie akademickie głuchych*, M. Sak (red.), *Edukacja głuchych*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2014.
- Sak M., *Kształcenie głuchych w szkołach masowych i w klasach mieszanych z innymi niepełnosprawnościami*, M. Sak (red.), *Edukacja głuchych*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2014.
- Słownik języka polskiego PWN on-line*, <http://sjp.pwn.pl> (dostęp: 2.10.2017).
- Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2014.
- Szczepankowski B., *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- Świdziński M., Fabisiak S., *Dwujęzyczność – zagrożenie, wyzwanie, jedyna szansa*, „Audiofonologia” 2010, t. 26, s. 15–19.
- Świdziński M., *Jak głusi przyswajają język: o językach migowych i miganych*, [w:] I. Grzesiak (red.), *Język migowy we współczesnym szkolnictwie na świecie i w Polsce*, Stanisław Sumowski, Malbork 2007.
- Tomaszewski P., *Polski język migowy (PJM) – mity i fakty*, „Poradnik Językowy”, nr 6/2004, s. 59–72.
- Wiśniewska A., *Egzaminy zewnętrzne a uczniowie z wadą słuchu – studium przypadku*, Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, Łódź 2016.
- Wrześniewska-Pietrzak M., *Aksjologiczne wyznaczniki tożsamości w wypowiedziach głuchych i czasopiśmie środowiskowym „Świat Ciszy”*, Wydawnictwo Rys, Poznań 2017.
- Wrześniewska-Pietrzak M., *Szkoła i edukacja głuchych z perspektywy (byłych) uczniów* [w druku].
- Wzorek A., *Rodzina z dzieckiem z zaburzeniami słuchu – spojrzenie systemowe*, „Psychoterapia”, nr 4(151)/2009, s. 53–64.
- Żmigrodzki P. (red.), *Wielki słownik języka polskiego*, <http://www.wsjp.pl> (dostęp: 2.10.2017).

**A picture of school and the education of deaf students in Poland derived from texts written by deaf adults**

**Abstract:** The aim of this article is to present ways of evaluating the educational experience of deaf students who graduated from ordinary schools and special schools for the deaf. The first part of this article indicates the ways of educating deaf people in Poland in the past and nowadays. The analysed texts were written in Polish by deaf adults. The educational system described by deaf people is typical for the educational system of the 1980s and 1990s. The deaf authors of the analysed texts describe the problems and consequences of the oral method of education. Their remarks are similar to aspects discussed by academics and specialists concerned about the ways of educating deaf students in Poland today.

**Keyword:** deaf education, history of deaf education in Poland

**About the authors:** Karolina Ruta-Korytowska – PhD of contemporary linguistics, assistant professor at the Institute of Polish Philology at the Adam Mickiewicz University, lector of Polish as a foreign language. Currently, the subject of her research is Polish sign language and methodology of teaching people with hearing dysfunction of Polish as a foreign language. Winner of the 5th Majer Bałaban Competition for the best doctoral and master thesis on Jewish topics, organized by the Jewish Historical Institute E. Ringelblum and the Arthur Rojszczak granted by the Scholarship Club of the Foundation for Polish Science.

Marta Wrześniewska-Pietrzak – PhD of contemporary linguistics, assistant professor at the Institute of Polish Philology at the Adam Mickiewicz University; current research interests focus on the problems of identity of deaf people in Poland, teaching Polish as a foreign language to deaf and teaching Polish Sign Language to hearing people, as well as semantics in linguistics and axiolinguistics; autor of two books: *Aksjologiczne wyznaczniki tożsamości w wypowiedziach głuchych i czasopiśmie środowiskowym „Świat Ciszy”* (2017) and *„Miało być odłotowo, czadowo, bojowo...”. Język i świat wartości czasopism szkolnych na tle pism młodzieżowych* (2012).