

Anna Irasiak

*Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie*

## Edukacja dwujęzyczna dla rozwoju językowego dzieci Głuchych w kontekście założeń edukacji międzykulturowej<sup>1</sup>

**ABSTRAKT:** Przygotowany artykuł zawiera analizę zagadnień, znajdujących się w nurcie pedagogiki międzykulturowej, m.in. pojęć wielokulturowości i międzykulturowości, kreowania tożsamości w kontekście wielokulturowości oraz edukacji wielo- i międzykulturowej. Przedstawiono w nim również sytuację osób z uszkodzonym narządem słuchu oraz tworzoną przez nich kulturę, której podstawę stanowi odmienny od dominującego sposób komunikowania, czyli język migowy, w relacji z kulturą grupy dominującej, jaką stanowią osoby w pełni sprawne, posługujące się językiem fonicznym. Współwystępowanie na tym samym terytorium odmiennych, nierównorzędnych kultur wywołuje konsekwencje dla edukacji dziecka niesłyszącego, na które odpowiedzią może być realizowana metodą nauczania bilingwalnego jako rozwiązanie, pozwalające na swobodny rozwój (szczególnie językowy), a także przekaz norm i wartości właściwych dla kultury mniejszościowej oraz nabywanie treści uniwersalnych w sposób adekwatny do potrzeb wychowanków.

**SŁOWA KLUCZOWE:** edukacja międzykulturowa, wielokulturowość, międzykulturowość, nauczanie dwujęzyczne, język migowy.

Kontakt:	Anna Irasiak ania.irasiak@wp.pl
Jak cytować:	Irasiak, A. (2015). Edukacja dwujęzyczna dla rozwoju językowego dzieci Głuchych w kontekście założeń edukacji międzykulturowej. <i>Forum Oświatowe</i> , 27(1), 29–42. Pobrane z: <a href="http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/284">http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/284</a>
How to cite:	Irasiak, A. (2015). Edukacja dwujęzyczna dla rozwoju językowego dzieci Głuchych w kontekście założeń edukacji międzykulturowej. <i>Forum Oświatowe</i> , 27(1), 29–42. Retrieved from <a href="http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/284">http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/284</a>

Wielokulturowość ujmowana jest często jako efekt imigracji ekonomicznej ludności lub kolonizacji cywilizacyjnej czy politycznej. Podejście takie może sugerować, iż współwystępujące w danej przestrzeni kultury tworzone są przez obywateli różnych państw. Istnieją również przykłady współwystępowania grup społecznych w tej samej przestrzeni fizycznej, będących obywatelami tego samego państwa, lecz o odmiennej kulturze. Dzieje się tak na gruncie polskim, gdzie ludzie słyszący i niesłyszący funkcjonują, żyją i pracują na wspólnym terenie, którego zakres wyznaczają granice kraju, lecz pod względem kulturowym tworzą odrębne światy. W niniejszym artykule przedstawiona jest krótka charakterystyka procesu edukacji dzieci niesłyszących, której zadaniem jest wykształcenie zdolności życiowych, pozwalających na funkcjonowanie zarówno w kulturze Głuchych, jak i w kulturze słyszącej większości oraz odniesienie tych treści do założeń edukacji międzykulturowej.

#### KU EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Dla potrzeb rozważania tego podejścia ważne jest rozróżnienie pojęć wielokulturowości i międzykulturowości. Wielokulturowość ma miejsce w sytuacji współwystępowania na danym terytorium różnych kultur czy grup narodowych, etnicznych, religijnych lub innych, które nie wchodzą ze sobą w relacje, ograniczając się do kontaktów zewnętrznych, wymuszonych rzeczywistością, fizyczną bliskością. Taki układ nie wymaga zaangażowania emocjonalnego. Populację stanowią odrębne grupy, posiadające własne interesy i sposoby ich realizacji, przez co pogłębiają się tendencje separacyjne. Spotkać można również wyraźne napięcia, występujące na pograniczu kulturowym, niejednokrotnie doprowadzające do konfliktów. W sytuacji nierównorzędności współwystępujących grup, zbiorowość, będąca w większości, przejawia dążenia do zasymilowania zbiorowości mniejszościowych (Grzybowski, 2008). W społeczeństwie wielokulturowym obecne są zarówno normy i wartości uznawane przez ogół ludzkości, jak i te specyficzne wyłącznie dla danej grupy etnicznej czy narodowej. Sprawia to, że społeczeństwo takie jest homogeniczne w domenie publicznej, lecz wspiera różnorodność, będącą sprawą indywidualną członków danego społeczeństwa (Wojakowski, 2004).

Międzykulturowość natomiast występuje, gdy różne grupy narodowe, etniczne, kulturowe itp. żyją na wspólnym terenie, lecz wchodzą ze sobą w trwałe i regularne

interakcje, tworząc tym samym zgodną formację, opartą na wzajemnym szacunku i zrozumieniu odmiennego sposobu bycia, uznawanych norm i wartości, a także sprawiedliwości, rozumianej jako równość i partnerstwo we wzajemnych relacjach. Różnice i odrębności nie są tu eliminowane czy wyrównywane, lecz stanowią fundament, pobudzający rozwój społeczny, gospodarczy czy polityczny. Wszystkie współwystępujące zbiorowości wspólnie żyją i pracują, a występujące konflikty rozwiązują poprzez negocjacje i dochodzenie do kompromisu. W sytuacji nierównowagi społecznej współwystępujących grup zauważyć można dążność społeczności do integracji, rozumianej jako wolność osób do wyrażania własnej tożsamości i odrębności, która jednak nie narusza wolności innych osób.

Nie należy pojmować międzykulturowości wyłącznie jako sytuacji współwystępowania w ramach jednego narodu podmiotów kulturowych, w znaczący sposób różniących się od kultury dominującej. W podejściu tym należy również przyznać prawo funkcjonowania osobom odmiennym kulturowo, jednocześnie akceptując trudności grup większościowych i mniejszościowych, wynikających z takiego stanu rzeczy. Taka relacja pozwala na poszerzenie wspólnoty relacji kulturowych (zarówno w odniesieniu do społeczeństw, jak i ich sektorów np. rodzin, szkół itp.) przy jednoczesnym zachowaniu własnych tożsamości (Grzybowski, 2008).

W tak rozumianym podejściu, jak pisze Nikitorowicz (2004), „wielokulturowość jest faktem, a międzykulturowość zadaniem” (s. 14). Wielokulturowość to pewien stan, w którym znajdują się ludzie, jest konsekwencją rozwoju cywilizacji, natomiast międzykulturowość stanowi cel do realizacji. Tym celem jest wzajemne poznanie, zrozumienie, współpraca i dialog kultur. Przedrostek „między” sugeruje rozważania nad relacjami i wzajemnymi interakcjami osób czy grup. Idei społeczeństwa międzykulturowego nie należy rozważać jako utopijnego projektu, będącego odpowiedzią na przejściowe trudności, ale jako realną odpowiedź na współczesne wyzwania wobec systemów społeczno-kulturowych.

W sytuacji współwystępowania na danym terytorium różnych grup każda osoba musi budować tożsamość kulturową, która jest procesem samookreślenia siebie względem składników rzeczywistości symbolicznej czy świata kulturowego (Szczurek-Boruta, 2007). Budowanie tożsamości wielokulturowej to rozwijanie świadomości osoby, że przynależy ona do dwóch lub więcej grup społeczno-kulturowych, oraz emocjonalne i wartościujące znaczenie tego stanu rzeczy. Jest to autodefinicja, zbiór nadawanych sobie cech, które umożliwiają przypisanie i utożsamianie siebie z określonymi grupami (Nikitorowicz, 2004/2005). Tożsamość wielokulturowa jest niezwykle dynamiczna i wielowymiarowa. Nie jest czymś stałym, niezmiennym, lecz podlega ciągłemu procesowi *stawania się*. Jej zadanie polega również na integracji tożsamości jednostkowej, tożsamości społecznej oraz świadomego uczestnictwa w wartościach ponadczasowych. Jest ona poddawana nieustannemu i jednoczesnemu oddziaływaniu sił samozachowawczych, które implikują konflikt kulturowy bądź marginalizację, oraz sił przystosowawczych, których konsekwencją może być rewitalizacja lub akulturacja (Hildebrandt, 2004).

Na gruncie polskim kluczowym jest postawienie pytania osobom niesłyszącym, która z określających ich cech jest wyżej usytuowana w hierarchii: *jestem Polakiem czy jestem Głuchy?* Odpowiedź na pytanie może sugerować poczucie przynależności do świata osób słyszących i/lub świata osób w uszkodzeniu narządu słuchu. Silny związek z jedną kulturą i budowanie tożsamości kulturowej na jej podstawie nie wyklucza identyfikacji z kolejną, a wręcz ją wspomaga, co w przypadku człowieka niesłyszącego powodowałoby wytworzenie silnych więzi z osobami o podobnych problemach życiowych, stanowiących solidny fundament do nawiązywania pozytywnych relacji z osobami w odmienny sposób postrzegających otoczenie i komunikujących się z nim. Podobnie język migowy, będący podstawą tworzenia kultury osób Głuchych, może w sposób znaczący przyczynić się do poznawania tradycji, zwyczajów, norm i wartości wspólnych dla wszystkich Polaków. Jak pisze Mayor (2001, za: Hildebrandt, 2004), „to nie wielość języków jest czynnikiem podziału i braku zrozumienia, lecz brak komunikowania między kulturami” (s. 162). Wspieranie i ochrona języków, jakimi posługują się mniejszości narodowe bądź językowo-kulturowe (za jaką uważa się społeczność osób kulturowo Głuchych), pozwala na tworzenie nowej wspólnoty, opartej na zasadach poszanowania i akceptacji różnorodności kulturowej.

Rzeczywistość wielokulturowa i międzykulturowa tworzą sytuację zróżnicowania kulturowego, w ramach której realizowany jest proces edukacji. Na tej podstawie można wskazać dwa jej rodzaje: edukację wielo- i międzykulturową.

Edukacja wielokulturowa stanowi model działań edukacyjnych, który zwraca uwagę na potrzeby różnych grup kulturowych, zamieszkujących wspólne środowisko i jednocześnie motywuje je do aktywnego w nim uczestnictwa. W tak przedstawionym ujęciu edukacji rolę szkoły jest tworzenie programów kształcenia i wychowania wielokulturowego, uwzględniających kwestię poszanowania kulturowego i etnicznego. Zadaniem edukacji wielokulturowej jest m.in. asymilacja mniejszości kulturowej z większością poprzez popularyzację kultury dominującej, przekazywanie języka, historii czy kultury grupy dominującej, zapobieganie rasizmowi, tworzeniu negatywnych uprzedzeń, wychowanie ku tolerancji, przygotowanie do pracy i funkcjonowania we wspólnej przestrzeni. Takie podejście ma na celu wyrównanie szans grup mniejszościowych i zapewnienie im rozwoju przy zachowaniu w tych działaniach poprawności politycznej. W praktyce edukacyjnej jednak pozwala grupom większościowym na wyznaczanie pewnego zakresu swobód względem grup mniejszościowych. Taka orientacja tylko w niewielkim stopniu pozwala na wyrównywanie szans życiowych grup nieuprzywilejowanych (Nikitorowicz, 2009).

Szkoła, będąca elementem systemu edukacji, staje się miejscem wrażliwym, ponieważ na jej gruncie stykają się działania, związane z przekazem wartości domeny publicznej oraz domeny grupowej. Na tej podstawie może dojść do występowania napięć, m.in. związanych z edukacją wielokulturową, oraz używaniem w kształceniu języka ojczystego. Napięcia te powodują tworzenie dylematów na gruncie szkoły zarówno w stosunku do grup większościowych, jak i mniejszościowych, jak np. pytanie o ingerencję w życie prywatne i rodzinne, umieszczanie symboli religijnych w miejscach publicznych lub trudności w osiągnięciu dobrej pozycji społecznej i zawodowej

osoby edukowanej w języku mniejszości kulturowej. Na podstawie stawianych wątpliwości i mając ich świadomość, można konstruować odpowiednie strategie edukacyjne (Wojakowski, 2004). W literaturze anglojęzycznej występują próby klasyfikacji tej koncepcji edukacji oraz odpowiadających im strategii edukacyjnych. Wymienione podziały nie są rozłączne. I tak, na przykład, Gibson (1984, za: Melosik, 2007) opisuje następującą klasyfikację:

- » edukacja kulturowo odmiennych (*życzliwa wielokulturowość*) – dotyczy wychowania i kształcenia dzieci z mniejszości kulturowych. Edukacja stanowi instrument wyrównywania osiągnięć edukacyjnych i społecznych. W podejściu tym należy tworzyć takie programy, które umożliwią zwiększenie zgodności pomiędzy środowiskiem szkolnym i domowym;
- » edukacja dla zrozumienia różnic kulturowych – dotyczy kształcenia i wychowania dzieci zarówno z mniejszości, jak i większości kulturowych. Tworzone są programy, zachowujące różnorodność kulturową przy jednoczesnym nacisku na rozumienie odmienności i minimalizacji rasizmu i uprzedzeń;
- » edukacja dla pluralizmu kulturowego – pluralizm kulturowy rozumiany jest jako walka przeciwko narzucanej asymilacji. Program szkolny ma na celu utrzymywanie różnorodności kulturowej;
- » edukacja dwukulturowa – kształcenie, wyposażające dziecko w kompetencje do równoczesnego funkcjonowania w dwóch kulturach. Wskazywana jest tu konieczność prowadzenia edukacji dwujęzycznej, przy założeniu, że kultura *macierzysta* powinna być traktowana jako *pierwsza, właściwa*, a kultura *głównego nurtu* ma stanowić alternatywę. Jednocześnie propagowana jest sytuacja odwrotna, w której proponuje się zdobywanie kompetencji *drugiej kultury* osobie, u której kultura *głównego nurtu* jest własną, pierwszą kulturą (Melosik, 2007).

Niejako alternatywę dla edukacji wielokulturowej stanowi edukacja międzykulturowa. Jak pisze Gofron (2004/2005), jest ona „odpowiedzią na rzeczywistość wielokulturowego społeczeństwa” (s. 64). Jest również konsekwencją niespełnionych oczekiwań i doświadczeń, związanych z edukacją wielokulturową. Nowa idea międzykulturowości buduje model działalności społecznej, kulturalnej lub oświatowej, skierowany na wzajemne poznawanie, rozumienie i rozwijanie kultur oraz osób tworzących owe kultury. Skutkiem tak rozumianej edukacji ma być integracja i wzajemna aktywizacja różnych kręgów społecznych, a nie, jak miało to miejsce w edukacji wielokulturowej, podporządkowanie mniejszości grupie większościowej. Nie istnieje tu jawny bądź ukryty program dominacji jednej z grup, inne (w stosunku do edukacji wielokulturowej) jest także podejście do występujących różnic. Nie są one niwelowane, lecz traktowane jako cecha konstytutywna, czynnik, który różnicuje działania i prowadzi do określonych następstw (Grzybowski, 2008). Jej celem jest wnikanie w istotę kultur i ich wzajemne odnoszenie się względem siebie. Niezbędne jest również wychodzenie na pogranicza kulturowe i opanowanie umiejętności prowadzenia dialogu, negocjacji i poprawnego komunikowania między kulturami (Nikitorowicz, 1995).

Realizacji takiego podejścia służą odpowiednie metody stosowane w edukacji dzieci i młodzieży. Sielatycki (2004) proponuje kilka z nich. Są to: metoda poszukiwania wiedzy o innych, poszukiwania wspólnych korzeni, poszukiwania powiązań, pracy ze stereotypami, zrozumienia i poszanowania odmienności, rozwiązywania problemów, budowania współpracy oraz metoda poszukiwania scenariuszy przyszłości. Właściwy dobór metod jest jednym z warunków skutecznej realizacji edukacji międzykulturowej na gruncie szkoły.

#### O KULTURZE GŁUCHYCH

Można postawić tezę, że osoba słyszcząca na co dzień nie uświadamia sobie faktu, iż posiada sprawny narząd słuchu. Korzysta z niego przez cały czas, odbiera za jego pomocą dźwięki z otoczenia, słyszy, nie koncentrując się na tym aspekcie funkcjonowania. Nie jest to czynnik regulujący funkcjonowanie w kulturze osób słyszących. Natomiast w środowisku osób niesłyszących sytuacja przedstawia się nieco odmiennie. Uszkodzenie narządu słuchu silnie wpływa m.in. na zachowania, komunikację, określanie tożsamości społecznej i kulturowej osób niesłyszących, ich systemy wartości czy organizowanie życia społecznego.

Kulturę Głuchych, jak sama nazwa wskazuje, współtworzą głównie osoby Głuche, czyli posiadające dysfunkcję narządu słuchu oraz czujące przynależność do społeczności Głuchych. Mogą do niej należeć również osoby niedosłyszące lub rodziny osób Głuchych, jednak muszą one posługiwać się językiem migowym i silnie identyfikować się z ową kulturą.

Głuchota rozumiana jest w niniejszym tekście jako całkowite zniesienie czynności narządu słuchu lub głębokie uszkodzenie, które pomimo korekcji przy pomocy aparatów wzmacniających utrudnia, ogranicza lub uniemożliwia orientację w otoczeniu i porozumiewaniu się z osobami słyszącymi (Sowa, 1997). Osoby z takim uszkodzeniem słuchu odbierają informacje drogą wzrokową. Najpoważniejszym następstwem głuchoty jest niemożność opanowania mowy ustnej drogą naturalną, tj. przez naśladowanie słyszanej mowy otoczenia. Występują również trudności w kontaktach z ludźmi słyszącymi, które powodują tendencje izolacyjne i tworzenie się grup mniejszości językowej posługującej się głównie językiem migowym lub migany (Eckert, 2001; Szczepankowski, 1999).

Specyfika deficytu, jaki posiadają ludzie głusi, sprawia, że zajmują oni szczególne miejsce wśród osób z niepełnosprawnością, ponieważ ich integracja ze społeczeństwem nie może być pełna, nawet przy dużej pomocy osób z zewnątrz. Osoby niesłyszące często wcale nie mówią lub mówią bardzo niewyraźnie, używając jednocześnie niezrozumiałych dla większości ludzi migów. Takie osoby stają się dla słyszącej większości obcymi, jakby cudzoziemcami we własnym kraju. Są skazani na ograniczenie kontaktów, uzależnieni od opiekunów, tłumaczy i specjalistów. Natomiast niesłyszący w swojej wspólnotce przestaje być niepełnosprawny, staje się równym pośród równych. Dlatego osoby te żyją w coraz bardziej wyizolowanych kręgach, stając się grupą coraz bardziej hermetyczną dla innych. Posługują się własnym językiem, mają

własne odmienne wartości, obyczaje i zasady moralne. Wspólnota ta ma na celu skuteczniejszą walkę o realizację celów politycznych, stabilizację psychospołeczną wobec świata słyszących oraz wspólną organizację wolnego czasu (Leszka, 2008; Prillwitz, 1996).

Spółeczność ta tworzy własną kulturę, na którą składają się, między innymi, takie elementy, jak:

- » sztuka osób Głuchych (*deaf art*), a w niej teatr migowy, pantomima, film, literatura, malarstwo, fotografia, poruszające m.in. tematy związane z problemami życia codziennego osób niesłyszących lub językiem migowym. Często w tej twórczości pojawiają się symbole uszu lub dłoni;
- » przynależność i tworzenie odrębnych organizacji w skali kraju i świata, mających na celu samopomoc, działalność integracyjną, rehabilitacyjną czy edukacyjną, np. Polski Związek Głuchych, Światowa Federacja Głuchych;
- » organizacja czasu wolnego poprzez turystykę i rekreację osób niesłyszących lub sport Głuchych – przytoczyć tu warto olimpiady niesłyszących czy działalność Polskiego Związku Sportowego Głuchych;
- » stale rozwijająca się działalność naukowa, zajmująca się badaniem polskiego języka migowego oraz promowaniem kultury Głuchych, a także organizacja przedsięwzięć kulturalno-naukowych, np. konferencje naukowe „Głusi mają głos”, Festiwale Kultury Głuchych;
- » duszpasterstwa osób niesłyszących, w ramach których koncentruje się aktywność religijna tych osób;
- » specyficzne wyłącznie dla kultury Głuchych reguły grzecznościowe i zwyczaje, stosowane według *savoir vivre* osób niesłyszących oraz posługiwanie się przydomkami migowymi, które można określić jako substytut nazwiska, lecz posiadający nieco inny charakter.

Oczywiście, podstawą tworzenia kultury Głuchych jest specyficzny sposób komunikacji, jakim jest język migowy. Kannapell (założycielka Deaf Pride – organizacji, podnoszącej świadomość własnej odrębności wśród ludzi Głuchych) uważa język migowy za kluczowy dla tożsamości społecznej Głuchych. Stwierdza: „Mój język to ja [...] Odrzucić język migowy oznacza odrzucić Głuchych... gdyż jest szczególnym wytworem Głuchych jako społeczności... to jedyna rzecz, która należy wyłącznie do nas” (Czajkowska-Kisil, Klimczewska, 2007, s. 73–74). Dla osób niesłyszących język migowy jest elementem identyfikacji kulturowej i społecznej, jest naturalną formą komunikacji, daje pełną możliwość wyrażenia siebie oraz jest czynnikiem silnie integrującym społeczność Głuchych.

Język migowy jest głównym wyróżnikiem kultury Głuchych oraz zapewnia jej ciągłość. Społeczność Głuchych w porównaniu do innych mniejszości językowych, pomimo przebywania w środowisku osób posługujących się innymi językami (fonicznymi), trwa i kultywuje komunikowanie w języku migowym, ponieważ języki foniczne są im wciąż zmysłowo niedostępne i nie mają dużego wpływu na funkcjonowanie tej społeczności. Język ten, również inaczej niż w innych mniejszościach, nie jest przekazywany z pokolenia na pokolenie. Tylko około 5 do 10 procent dzieci

niesłyszących ma niesłyszących rodziców, w związku z czym – posługuje się językiem migowym od urodzenia. Większość dzieci uczy się go dopiero w szkole dla niesłyszących. Dlatego, jak pisze Urszula Bartnikowska (2010), „ta społeczność językowa »rodzi się« na nowo z każdym kolejnym pokoleniem” (s. 49).

Można postawić pytanie, jakie konsekwencje dla edukacji dzieci niesłyszących będzie wnosić fakt współwystępowania kultury słyszących i Głuchych? Mamy tu do czynienia ze współwystępowaniem kultur nierównorzędnych. Biorąc pod uwagę liczebność grup, ludzie słyszący stanowią oczywistą większość. W takiej sytuacji wyróżnić można trzy sposoby traktowania różnic kulturowych: asymilację, izolację lub edukację międzykulturową (Szkudlarek, 2003).

### EDUKACJA DWUJĘZYCZNA – JĘZYK MIGOWY I POLSKI

Założenia edukacji międzykulturowej w kontekście kultury Głuchych mogą być realizowane w oparciu o współcześnie propagowaną metodę nauczania dwujęzycznego (bilingwalnego). Koncepcja dwujęzyczności w edukacji Głuchych rozwinęła się w Szwecji w latach osiemdziesiątych XX wieku, zakłada ona prawo do nauczania w Szwedzkim Języku Migowym. Słyszącym rodzicom dzieci głuchych oferuje się lektoraty języka migowego, pomoc psychologiczną oraz kontakt ze społecznością osób Głuchych.

Pełna dwujęzyczność dziecka niesłyszącego występuje w sytuacji posiadania przez nie dobrze rozwiniętej kompetencji zarówno w piśmie, jak i w mowie. Aby zrealizować ten cel, dziecko musi wynieść z domu rodzinnego język pierwszy, czyli rodzimy (w przypadku dziecka niesłyszącego – język migowy). Język ten musi mieć wysoki prestiż społeczny, podtrzymywany przez nauczycieli. W momencie rozpoczęcia edukacji szkolnej, nauka odbywa się w tym języku. W programie nauczania występuje przedmiot, w którym uczniowie niesłyszący przyswajają wiedzę na temat języka migowego, podobnie jak uczniowie słyszący uczą się języka rodzimego. Realizowany jest również przedmiot, na którym omawiane są treści związane z językiem fonicznym, wprowadzanym w pierwszej kolejności w odmianie pisanej. Język ten, który jest równocześnie sposobem komunikacji słyszącej większości, jest traktowany jako obcy, dlatego też konieczne jest zastosowanie dydaktyki języka obcego, np. poprzez pracę opartą na tekstach. Analiza tekstów sporządzonych w języku narodowym powinna się odbywać w oparciu o język migowy, natomiast nauka gramatyki powinna być traktowana jako uzupełnienie wiedzy w trakcie analizy tekstu, a nie nauczana na odrębnych lekcjach. Budowanie świadomości dwujęzycznej odbywa się w trakcie ciągłego zestawiania i porównywania ze sobą systemów językowych. Należy również umożliwić tworzenie przez dziecko samodzielnych tekstów w języku narodowym, aby mogło się uczyć na własnych błędach. Dzieci głuche mogą być nauczane innych języków migowych (np. Brytyjskiego Języka Migowego [BSL], Amerykańskiego Języka Migowego [ASL]), analogicznie do sytuacji, w której dzieci słyszące uczą się języków fonicznych innych państw (np. język angielski) (Czajkowska-Kisil, 2006; Świdziński, 2007).

Aby koncepcja nauczania dwujęzycznego mogła być realizowana, muszą być spełnione pewne warunki. Język migowy musi być traktowany jako język pierwszy, czyli macierzysty dziecka niesłyszącego. Należy odrzucić myślenie o komunikacji migowej jako o stygmacie inwalidztwa czy obserwowalnym symbolu niepełnosprawności. Język ten jest wartością dla środowiska osób Głuchych, jest elementem identyfikacji kulturowej i czynnikiem silnie integrującym. Posiada on wszystkie cechy języka naturalnego i powinien być uznawany na równi z językami fonicznymi. Dodatkowo, może być nabywany przez dzieci w sposób naturalny. Dziecko może za jego pomocą kontaktować się z otoczeniem i wyrażać siebie w równym stopniu, jak dzieci słyszące, korzystające z języka polskiego. Efekty nauczania dwujęzycznego zależą w dużej mierze od motywacji dziecka. Musi ono w pierwszej kolejności doświadczyć akceptacji swojego języka, aby móc uczyć się języka większości. Negatywna motywacja może spowodować opóźnienie procesu uczenia się języka obcego, np. w sytuacji doświadczania dyskryminacji własnego języka. W tej metodzie to właśnie język migowy (rodzimy) daje dziecku niesłyszącemu ogromne szanse na poznanie kultury i języka słyszącej większości. Język polski nie jest najlepszym narzędziem, służącym realizacji tego celu, gdyż „nie można uczyć nieznanego przez nieznanego” (Czajkowska-Kisil, Klimczewska, 2007, s. 77; Bouvet, 1996). Co ważne, w podejściu tym komunikacja migowa jest postulowana jako istotna również w rozwoju językowym dzieci, posiadających wszczepiony implant słuchowy, także tych, którym implant słuchowy został wszczepiony bardzo wcześnie, a więc przed ukończeniem pierwszego roku życia, a które dzięki temu mają dużo większą możliwość posługiwania się językiem fonicznym jako pierwszym (Knoors, Marschark, 2012).

Na gruncie polskim nauczanie dwujęzyczne dzieci niesłyszących nie jest powszechnie praktykowane (pionierską rolę odgrywa tu Instytut Głuchoniemych w Warszawie), choć pojawiają się pierwsze przesłanki działań, zmierzających do jego wprowadzenia. W Projekcie założeń do projektu ustawy o języku migowym i innych środkach wspierających komunikowanie się (2010), opracowanym przez Rzecznika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych, znalazł się zapis o konieczności przestrzegania zasady swobodnego wyboru, która mówi:

Wybór metody komunikowania się osoby niesłyszącej, niedosłyszącej i głuchoniewidomej jest jej wyłącznym i niezbywalnym prawem. Powinna ona mieć prawo w szczególności do dwujęzycznego wychowania w rodzinie, przedszkolu i procesie edukacji szkolnej. W przypadku osoby niepełnoletniej o jej sposobie komunikowania się muszą decydować wyłącznie jej rodzice (opiekunowie prawni) oraz ta osoba. Elementem prawa swobodnego wyboru jest prawo do informacji, już na etapie diagnozy, na temat wszystkich dostępnych sposobów komunikowania się oraz środków wspierania komunikowania się i związanych z nimi metod rehabilitacji (s. 6).

Niestety, w Ustawie z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się (2011) powyższy zapis nie znalazł się. Kwestie związane

z edukacją językową dzieci niesłyszących zostały w niej pominięte (z wyjątkiem dofinansowań do dobrowolnych szkoleń języka migowego). Wskazuje ona, że osoby trwale lub okresowo doświadczające trudności w komunikowaniu się mają prawo do swobodnego korzystania z wybranej przez siebie formy komunikowania się, lecz zapis ten dotyczy wyłącznie kontaktów osób niesłyszących i głuchoniewidomych z administracją publiczną, służbami ratowniczo-interwencyjnymi i jednostkami ochrony zdrowia. Natomiast jest to pierwszy polski akt prawny, w którym polski język migowy został opisany jako język. Powołuje on do życia Polską Radę Języka Migowego, będącą organem doradczym ministra właściwego do spraw zabezpieczenia społecznego, której celem jest m.in. upowszechnianie i promowanie wiedzy o języku migowym i wskazywanie propozycji rozwiązań wpływających na funkcjonowanie osób, mających trudności z komunikowaniem się, w tym związanych ze stosowaniem języka migowego.

Kwestie edukacji dwujęzycznej są wprost omówione w Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych, która powstała w 2006 roku, ale została ratyfikowana przez Polskę 6 września 2012 r. Znajdują się w niej zapisy, wskazujące na kształcenie dwujęzyczne jako prawo osób niesłyszących i podające sposoby realizacji tych praw. Artykuł 24, pkt 3 nakłada na państwa-strony obowiązki:

[...] (b) ułatwianie nauki języka migowego i popieranie tożsamości językowej społeczności osób głuchych,

(c) zapewnienie, że edukacja osób, w szczególności dzieci, które są niewidome, głuche lub głuchoniewidome, będzie prowadzona w najodpowiedniejszych językach i przy pomocy sposobów i środków komunikacji najodpowiedniejszych dla jednostki, a także w środowisku, które maksymalizuje rozwój edukacyjny i społeczny.

4. Aby wesprzeć realizację tego prawa, Państwa Strony podejmą odpowiednie środki w celu zatrudniania nauczycieli, w tym nauczycieli niepełnosprawnych, którzy mają kwalifikacje w zakresie używania języka migowego i/lub alfabetu Braille'a, oraz w celu szkolenia specjalistów i personelu, pracujących na wszystkich szczeblach edukacji. Takie szkolenie będzie obejmować wiedzę na temat problemów niepełnosprawności i korzystanie ze wspomagających (augmentatywnych) i alternatywnych sposobów, środków i form komunikacji, technik i materiałów edukacyjnych, w celu wspierania osób niepełnosprawnych (Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. z dnia 13 grudnia 2006, 2012, s. 13).

Nową szansą na realizację części założeń edukacji bilingwalnej oraz przeznaczenie większej ilości czasu na naukę i komunikację w języku migowym jest wejście w życie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 grudnia 2014 r., zmieniającego rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (2014), które daje możliwość odbywania nauki języka migowego w szkole w wymiarze do 3 godzin tygodniowo.

\*\*\*

Założenia edukacji międzykulturowej w odniesieniu do kultury osób niesłyszących mogą być realizowane również poprzez odpowiednie szkolenie nauczycieli i pedagogów szkolnych, mające na celu propagowanie idei uznawania Głuchych nie za osoby niepełnosprawne lub chore, lecz jako mniejszość językowo-kulturową, która jest w stanie samodzielnie funkcjonować w środowisku społecznym. Innym sposobem realizacji tego założenia jest zatrudnianie niesłyszących nauczycieli w szkołach i ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci niesłyszących. Obecnie, odnotowuje się wzrost liczby zatrudnień nauczycieli, posiadających uszkodzony zmysł słuchu.

Na szczęblu szkolnictwa wyższego prawo osoby niesłyszącej do edukacji i jej możliwość kształcenia realizowana jest poprzez funkcję tłumacza języka migowego, którego zadaniem jest, z jednej strony, przekład treści ćwiczeń lub wykładów z języka fonicznego na język migowy, lecz z drugiej strony – umożliwia również aktywny udział studenta niesłyszącego w zajęciach poprzez translacje odwrotną, tzn. z języka migowego na język foniczny. Uczeń taki może „zabierać głos” w dyskusji, pracować w zespole, na bieżąco realizować zadania i projekty w czasie trwania zajęć. Wykazuje postawę aktywną, jest zaangażowany w proces dydaktyczny, przez co może szybciej i efektywniej zdobywać wiedzę.

Do działań, mających na celu realizację założeń pedagogiki międzykulturowej, możemy zaliczyć również opracowywanie wielokulturowych programów nauczania, poruszających treści poszanowania odrębności kulturowej. Szkoła powinna stać się miejscem, w którym uznaje się różnorodność kulturową. Dlatego, w ramach programów nauczania przeznaczonych dla dzieci Głuchych, należy wprowadzić treści, zawierające elementy historii czy sztuki Głuchych, które mogą pozytywnie oddziaływać na podstawową potrzebę przynależności, stabilności czy identyfikacji z dziedzictwem, dorobkiem przodków dziecka niesłyszącego.

Edukacja międzykulturowa jest odpowiedzią na istnienie społeczeństwa wielokulturowego. W rezultacie jej oddziaływań dochodzi do adaptacji kulturowej, czyli wzajemnej tolerancji dwu kultur. Według jej założeń, należy projektować takie działania i rozwiązania pedagogiczne, które nie naruszałby interesów żadnej ze stron. W odniesieniu do kultur osób słyszących i niesłyszących postulat ten realizuje metoda dwujęzycznego nauczania dzieci niesłyszących, która umożliwia pełne rozwinięcie kompetencji w języku rodzimym, dającym możliwość pełnego wyrażania siebie już od najwcześniejszych lat życia i identyfikacji ze społecznością osób Głuchych, a z drugiej strony umożliwia naukę języka narodowego, będącego narzędziem w komunikacji ze środowiskiem słyszącą większości.

#### BIBLIOGRAFIA

Bartnikowska, U. (2010). *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

- Bouvet, D. (1996). *Mowa dziecka: wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Czajkowska-Kisil, M. (2006). Dwujęzyczne nauczanie głuchych w Polsce. *Szkoła Specjalna*, 4, 265–275.
- Czajkowska-Kisil, M., Klimczewska, A. (2007). Rola języka migowego w kształtowaniu tożsamości Głuchych w Polsce. W: E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych* (s. 72–78). Łódź: Polski Związek Głuchych. Oddział Łódzki.
- Eckert, U. (2001). Pedagogika niesłyszących i niedosłyszących: surdopedagogika. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna* (wyd. 2, s. 167–179). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Gofron, B. (2004/2005). Edukacja międzykulturowa jako odpowiedź na wielokulturowość w życiu społecznym. W: K. Rędziński, I. Wagner (red.), *Edukacja – różnica i tożsamość* (s. 59–67). Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza.
- Grzybowski, P. P. (2008). *Edukacja międzykulturowa – przewodnik: pojęcia, literatura, adresy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Hildebrandt, D. (2004). Swoboda przepływu osób, integracja europejska a tożsamość międzykulturowa: studium socjoedukacyjne. W: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku* (s. 151–170). Kraków: Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Krakowie.
- Knors, H., Marschark, M. (2012). Language planning for the 21st Century: Revisiting Bilingual Language Policy for Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(3), 291–305. <http://dx.doi.org/10.1093/deafed/enso18>
- Leszka, J. (2008). Funkcjonowanie językowo-kulturowe osób niesłyszących w słyszącym społeczeństwie. *Szkoła Specjalna*, 3, 192–200.
- Melosik, Z. (2007). *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok: Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. (2004). Dialog kultur w społeczeństwie wielokulturowym i w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście integracji. W: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku* (s. 13–32). Kraków: Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Krakowie.
- Nikitorowicz, J. (2004/2005). Tożsamość kulturowa w kontekście wyzwań edukacji międzykulturowej. W: K. Rędziński, I. Wagner (red.), *Edukacja – różnica i tożsamość* (s. 21–30). Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza.
- Nikitorowicz J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Prillwitz, S. (1996). *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Sielatycki, M. (2004). Metody nauczania w edukacji międzykulturowej. W: A. Klimowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa: poradnik dla nauczyciela* (s. 30–34). Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Sowa, J. (1997). *Pedagogika specjalna w zarysie*. Rzeszów: Fosze.

- Szczepankowski, B. (1999). *Niesłyszący, głusi, głuchoniemi: wyrównywanie szans*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szczurek-Boruta, A. (2007). *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szkudlarek, T. (2003). Pedagogika międzykulturowa. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki* (tom 1, s. 415–424). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Świdziński, M. (2007). Jak Głusi przyswajają język: o językach migowych i miganych. W: I. D. Grzesiak (red.), *Język migowy we współczesnym szkolnictwie na świecie i w Polsce: materiały konferencyjne* (s. 16–24). Malbork: Stanisław Sumowski. Pobrane z: <http://www.kuratorium.gda.pl/pliki/Materialy%20konferencyjne%2031.03.07%20Malbork.pdf>
- Wojakowski, D. (2004). Edukacja w społeczeństwie wielokulturowym w teorii socjologicznej i praktyce społecznej. W: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku* (s. 97–103). Kraków: Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Krakowie.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (2012). Dz.U. 2012, poz. 1169.
- Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się (2011). Dz.U. 2011, nr 209, poz. 1243.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 grudnia 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (2014). Dz.U. 2014, poz. 1993.
- Projekt założeń do projektu ustawy o języku migowym i innych środkach wspierania komunikowania się (2008, 15 grudnia). Pobrane 19 stycznia 2015, z: <http://dudala.nazwa.pl/dd/wp-content/uploads/2013/04/Zalozenia-do-ustawy-o-jezyku-migowym-15-12-2008.pdf>

#### BILINGUAL LEARNING FOR LANGUAGE DEVELOPMENT OF DEAF CHILDREN IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL EDUCATION

**ABSTRACT:** The article includes an analysis of issues concerning the question of intercultural pedagogy, i.e. the notions of multiculturalism and interculturalism, creating identity in the context of multiculturalism and multicultural and intercultural education. It also presents the situation of people with hearing impairment and the culture they create on the basis of sign language, a way of communication different from the dominant one, in relation with the culture of the dominant group, people who are perfectly able and use the phonic language. Coexistence of distinct cultures of unequal status in the same area has consequences for the education of a deaf child. One solution might be a method of bilingual teaching that enables unimpeded development (in particular language development) while passing on norms and values typical of the minority culture and acquiring general facts in a manner appropriate to the learner's needs.

**KEYWORDS:** intercultural education, multiculturalism, interculturalism, bilingual teaching, sign language.

*pa*

- 
1. Wątki poruszane w niniejszym artykule znajdują swoje rozwinięcie w przygotowywanej przeze mnie dysertacji doktorskiej pt. *Wzajemne uczenie się siebie osób głuchych i słyszących w projekcie edukacyjnym. Z badań w działaniu*, przygotowywanej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu pod opieką naukową promotora Prof. DSW, dr hab. Bogusławy Doroty Gołębiak oraz promotora pomocniczej dr Małgorzaty Piaseckiej.