

**W STRONĘ EDUKACJI  
DWUJĘZYCZNEJ DZIECI  
GŁUCHYCH W POLSCE**

CO WIEMY? CZEGO NIE WIEMY?  
CO NALEŻY ZROBIĆ?

W stronę edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych w Polsce

Opracowanie: dr Magdalena Dunaj

Korekta: Ewa Twardowska

Projekt okładki: Bartosz Stępień

Projekt typograficzny i skład tekstu: Katarzyna Turkowska

© Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, 2016



ISBN 978-83-9359916-9-5

Publikacja bezpłatna

Wydawnictwo zrealizowane w ramach programu Obywatele dla Demokracji,  
finansowanego z Funduszy EOG

**W STRONĘ EDUKACJI  
DWUJĘZYCZNEJ DZIECI  
GŁUCHYCH W POLSCE**

CO WIEMY? CZEGO NIE WIEMY?

CO NALEŻY ZROBIĆ?



# SPIS TREŚCI

Wstęp _____	7
Raport z przeglądu literatury dotyczącej dwujęzycznej edukacji dzieci G/SłS _____	9
Dwujęzyczność – zestawienie bibliograficzne _____	53
Model edukacji dwujęzycznej dzieci G/SłS _____	63
Działania potrzebne do wprowadzenia modelu edukacji dwujęzycznej dzieci G/SłS	
Część A. Działania wymagające zmian legislacyjnych _____	97
Część B. Działania niewymagające zmian legislacyjnych _____	115
Część C. Harmonogram realizacji działań _____	161
Rekomendacje	
Rekomendacje dla Ministerstwa Edukacji Narodowej _____	167
Rekomendacje dla Ministerstwa Zdrowia _____	167
Rekomendacje dla Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej _____	167
Rekomendacje dla Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego _____	168



# WSTĘP

Opracowanie, które mają Państwo przed sobą, powstało w ramach realizacji projektu pt. *W stronę edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych w Polsce*. Projekt ten, jak również niniejsza publikacja, zostały sfinansowane przez Fundację Batoro w ramach programu „Obywatele dla Demokracji” współfinansowanego ze środków funduszy EOG.

Celem publikacji jest nie tylko prezentacja wypracowanego w ramach projektu modelu edukacji dwujęzycznej ale także zapoznanie czytelników z szerszym kontekstem dwujęzyczności. Publikacja składa się z pięciu części: raportu z przeglądu literatury dotyczącej dwujęzycznej edukacji dzieci G/SłS<sup>1</sup>, zestawienia bibliograficznego dotyczącego poruszanych zagadnień, modelu edukacji dwujęzycznej dzieci G/SłS, opisu działań potrzebnych do wprowadzenia modelu oraz rekomendacji dla Ministerstwa Edukacji, Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwa Zdrowia oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Nadszedł już czas, aby zakończyć jałowe spory o to, która z metod edukacji dzieci z uszkodzonym słuchem jest lepsza. Heterogeniczność, jaka cechuje tę grupę uczniów uniemożliwia stworzenie rozwiązania, które byłoby odpowiednie dla wszystkich. Dla części dzieci droga do piśmienności w języku polskim wiedzie przez polski język migowy. Taki właśnie cel przyświeca publikacji, którą trzymają Państwo w rękach: zwrócenie uwagi na to, że jedno z powszechnie na świecie przyjętych rozwiązań edukacyjnych związane z wykorzystaniem języka migowego jest w warunkach polskich praktycznie niedostępne. Uprzeżdżając głosy krytyczne tych z Państwa, którzy z pewnością zwrócą uwagę na funkcjonowanie w polskiej edukacji specjalnej systemu językowo-migowego, zaznaczę, że w prezentowanym w niniejszej publikacji ujęciu język migowy nie

---

<sup>1</sup> Tu i w dalszej części opracowania zastosowano skróty: G – głuche, SłS – słabosłyszące. Zapis G/SłS dotyczy wszystkich dzieci z uszkodzonym słuchem, dla których dwujęzyczne podejście jest potrzebne. Zdecydowano się na taką formę zapisu, żeby zwrócić uwagę na to, że audiologiczny poziom uszkodzenia słuchu (zarówno w aparatach/implantach jak i bez) nie zawsze przesądza o możliwościach nabywania języka polskiego na drodze słuchowej.

jest jedną z metod nauczania. Mówimy tu raczej o konsekwentnych oddziaływaniach wychowawczych, których celem jest umożliwienie dziecku rozwinięcia kompetencji komunikacyjnych i językowych nie tylko w jednym, ale w dwóch językach.

Paradoksalnie, urodzenie się głuchym lub słabosłyszącym z jednej strony stawia człowieka wobec niezliczonej liczby barier związanych z funkcjonowaniem w świecie zbudowanym przez i dla ludzi słyszących, z drugiej natomiast stwarza niepowtarzalną okazję narodzenia się w świecie głuchych, w społeczności osób posługujących się językiem migowym. System edukacji powinien każdemu człowiekowi dawać szansę jak najlepszego rozwoju i wykorzystania własnego potencjału. Dlatego warto i trzeba pracować nad rozwiązaniami, które będą nas przybliżać, także w Polsce, do wprowadzenia podejścia dwujęzycznego w edukacji dzieci G/SłS.

Nie wszystkie dzieci z uszkodzonym słuchem są jednakowe. Niektóre z nich mogą potrzebować języka migowego. Aby w pełni profesjonalnie zajmować się zagadnieniami rehabilitacji i edukacji dzieci z uszkodzonym słuchem trzeba być przygotowanym także i na taką ewentualność.

Na zakończenie kwestia najważniejsza. Dwujęzyczne podejście do edukacji dzieci G/SłS oznacza skupianie się na **DWÓCH** językach: języku polskim i polskim języku migowym. Ale nie w tym samym momencie. Po latach doświadczeń z systemem językowo-migowym w edukacji wiadomo, że sztuczne połączenie tych dwóch języków nie przyniosło oczekiwanych rezultatów. Dlatego trzeba nauczać tych dwóch języków osobno, z pełną świadomością procesu dydaktycznego dla każdego z języków. Tylko w takiej sytuacji polski język migowy będzie mógł stać się podstawą, językowym rusztowaniem, na którym można budować znajomość języka polskiego. Dla niektórych. Dla innych tą podstawą będzie język polski, podczas gdy polski język migowy będzie wyborem, świadomą decyzją związaną z własnym poczuciem tożsamości. Bez względu na to, jak przebiegać będzie ścieżka dwujęzyczności, jedno jest pewne: **lepiej, żeby osoby G/SłS dobrze znały dwa języki, niż żeby nie znały dobrze żadnego z nich.**



**RAPORT Z PRZEGLĄDU  
LITERATURY DOTYCZĄCEJ  
DWUJĘZYCZNEJ EDUKACJI  
DZIECI G/SŁS**



## WPROWADZENIE

W kontekście edukacji istoty problemów związanych z głuchotą nie stanowi kwestia fizycznego odbierania bodźców akustycznych ze środowiska. Nie jest to zatem zagadnienie czysto medyczne. Istota problemów związanych z głuchotą ma charakter językowy. Dokładniej rzecz ujmując, sprawa dotyczy akwizycji języka pierwszego. Jak zauważają autorzy podręcznika z zakresu otorynolaryngologii praktycznej dla studentów i lekarzy:

„W codziennej praktyce lekarskiej oraz niekiedy w piśmiennictwie używa się terminu „głuchota” do określenia niedosłuchu. Wydaje się to niesłuszne, mało precyzyjne i może być nieprawidłowo interpretowane, szczególnie przy formułowaniu orzeczeń pisemnych. Głuchota [*surditas*] oznacza zupełny brak odczucia dźwięku w uchu lub resztki słuchu w badaniu audiometrycznym (krzywa powietrzna poniżej 80dB), uniemożliwiające rozumienie mowy.”<sup>1</sup>

Ludzki narząd słuchu jest przystosowany do odbioru dźwięków o natężeniu od 0 dB (spadające liście) do 120 dB (odgłos silnika samolotu odrzutowego a zarazem próg bólu) oraz o częstotliwości od 20 do 20 000 Hz (herców). Dźwięki mowy mieszczą się w zakresie od 250 Hz do 4000 Hz oraz do 20 do 70 dB<sup>2</sup>. Uszkodzenie narządu słuchu ma wpływ na to, czy dźwięki mowy będą odbierane i w jakiej jakości. Medyczny wymiar głuchoty dotyczy fizycznych możliwości odbioru dźwięków, w tym dźwięków mowy. Współczesne rozwiązania technologiczne (aparaty słuchowe czy implanty ślimakowe) przynoszą znaczącą poprawę w tym zakresie, podnosząc próg słyszalności bądź bezpośrednio pobudzając nerw słuchowy. Jednak przywrócenie słuchu nie jest równoznaczne z wyposażeniem osoby czy dziecka głuchego w umiejętność słuchania dźwięków mowy. Jak zauważa Moore:

---

<sup>1</sup> K. Kochanek, *Zaburzenia słuchu*, [w:] *Otolaryngologia praktyczna. Podręcznik dla studentów i lekarzy*, t. 1, red. G. Janczewski, Gdańsk 2007, s. 8–11.

<sup>2</sup> Por. B. Szczepankowski, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa 1999, s. 59–65.

„Kiedy słuchamy dźwięków mających akustyczne cechy mowy wykorzystujemy w dość specyficzny sposób słuchania i oceny takich sygnałów, który nazywany jest modem mowy [...]. Mod mowy jest [...] modem niezwykłym, funkcjonuje bowiem dla całej klasy wysoce złożonych i zmiennych sygnałów akustycznych, których wspólną, najważniejszą cechą jest to, że wytwarzane są w kanale głosowym człowieka.”<sup>3</sup>

Celem rehabilitacji po przywróceniu fizycznej możliwości słyszenia powinno być zatem aktywowanie modu mowy, czyli nauka tego specjalnego sposobu słuchania, który umożliwia percepcję dźwięków mowy. Percepcja dźwięków, w tym dźwięków mowy, nie jest zjawiskiem czysto akustycznym<sup>4</sup>. Oznacza to, że można posiadać fizyczną możliwość słyszenia, tzn. mieć sprawny słuch ale nie umieć słyszeć dźwięków mowy. A to z kolei ma wpływ na przyswajanie języka fonicznego. Ćwiczenie dźwięków mowy jest pierwszą fazą tego procesu. Dźwięki słyszane przez dziecko w jego otoczeniu są tymi, którymi następnie uczy się ono posługiwać<sup>5</sup>. Ale jak wskazuje Alicja Rakowska:

„U dzieci niesłyszących nie ma okresu naśladowania dźwięków [...]. Dziecko, które nie słyszy dźwięków wytwarzanych przez siebie lub przez otoczenie, nie próbuje ich powtarzać, przez co nie rozwija sprawności ruchowej narządów mowy. Osłabione też zostają kontakty emocjonalne z osobami słyszącymi, co ogranicza motywację do mówienia, niezbędną dla rozwoju mowy.”<sup>6</sup>

Bez wyćwiczenia się w używaniu tej materii języka fonicznego, jaką są dźwięki mowy, dziecko z uszkodzonym słuchem nie ma podstaw do tego, aby rozwijać poszczególne aspekty wiedzy językowej, tj. fonologiczny, semantyczny, syntak-

---

<sup>3</sup> B.C.J. Moore, *Wprowadzenie do psychologii słyszenia*, przeł. A. Sęk, E. Skrodzka, Warszawa, Poznań 1999.

<sup>4</sup> Por. I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2005, s. 76; B.C.J. Moore, *Wprowadzenie do psychologii...*, dz. cyt., s. 315.

<sup>5</sup> I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, s. 85–86.

<sup>6</sup> A. Rakowska, *Jak porozumiewają się dzieci niesłyszące z osobami słyszącymi: analiza wybranych interakcji komunikacyjnych*, Kraków 2000.

tyczny i pragmatyczny<sup>7</sup>. Materiał dźwiękowy, z jakim ma do czynienia głuche dziecko w różnym stopniu odbiega zatem od tej fonicznej realizacji języka, do jakiej przyzwyczajone są osoby słyszące. W przypadku głuchoty odbiorczej ten materiał dźwiękowy ma w zasadzie charakter losowy. Umysł głuchego dziecka nie ma zatem możliwości rozpoznania w nim systemu językowego.

W przypadku niemal każdej osoby słyszącej akwizycja języka pierwszego odbywa się w sposób automatyczny. Dziecko w sposób spontaniczny nabywa kompetencji językowej i komunikacyjnej<sup>8</sup>. Oznacza to, że bez żadnych zabiegów ze strony opiekunów czy nauczycieli dziecko przebywając wśród innych ludzi, którzy posługują się danym językiem, samo wraz z upływem czasu zaczyna rozumieć wypowiedzi językowe i samodzielnie też takie wypowiedzi zaczyna produkować. Dziecko zaczyna mówić. Stwierdzenie, że dzieci same zaczynają w pewnym wieku mówić, wydaje się nie wykraczać poza obserwację dnia codziennego. Każdy, kto miał do czynienia z małymi dziećmi, wie, że tak po prostu się rzeczy mają. Równie potoczną obserwacją jest to, że dzieci głuche nie zaczynają mówić same z siebie. Powyższe zdanie nie jest jednak do końca prawdziwe. Istnieje język, w którym dzieci głuche mają szansę zacząć mówić same z siebie. Tym językiem jest język migowy.

Wśród ogromnej liczby języków naturalnych (nie: stworzonych celowo przez człowieka jak ma to miejsce w przypadku języków sztucznych, jak esperanto czy

---

<sup>7</sup> W ujęciu strukturalistycznym wskazuje się na to, że poszczególne poziomy struktury lingwistycznej języka są powiązane z procesami rozumienia języka: „Poziomowi fonologicznemu w strukturze wypowiedzi odpowiada przetwarzanie percepcyjne. Z poziomem leksykalnym wiąże się proces odszukiwania słowa w słowniku umysłowym człowieka i ustalenie odpowiedniości między jego reprezentacjami: fonologiczną, semantyczną i syntaktyczną. Informacje zawarte w strukturze syntaktycznej wypowiedzi podlegają w procesie rozumienia analizie i ponownej integracji w obrębie zdania. Z poziomem semantycznym wiążą się procesy integracji reprezentacji poszczególnych zdań w schematy wyższego rzędu obejmujące cały tekst” – cyt. za: A. Rakowska, dz. cyt., s. 31. Bez względu zatem na różne sposoby ujmowania elementów składowych systemu języka, opanowanie poziomu fonologicznego związanego z percepcją bodźców jest w porządku logicznym etapem pierwszym i koniecznym do zdobywania kolejnych poziomów kompetencji w języku.

<sup>8</sup> I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, dz. cyt., s. 79.

języki programowania komputerowego), którymi posługują się ludzie żyjący na ziemi wyróżnia się także grupę języków migowych<sup>9</sup> (najnowsza publikacja *Etno-  
loque* zawiera 138 języków migowych). Stwierdzenie, że język migowy jest naturalnym językiem pewnej grupy osób, opisuje nie tyle proces akwizycji tego języka, jego ontogenezę w przypadku każdej osoby głuchej, ile zwraca uwagę na procesy filogenetyczne. Język migowy jest naturalnym językiem osób głuchych, ponieważ powstaje on i rozwija się wewnątrz tej grupy osób, czego najlepszym przykładem jest powstanie i rozwój nikaraguańskiego języka migowego. Nikaraguański język migowy jest jednym z najmłodszych języków migowych – jego historia liczy sobie niespełna 40 lat. Do końca lat 70. XX wieku w Nikaragui nie istniał państwowy system edukacji głuchych. Osoby głuche żyły zazwyczaj w swoich słyszących rodzinach, z rzadka jedynie wysłane były do specjalnych klas w szkołach masowych, częściej zamykane w specjalnych zakładach leczniczych. Osoby głuche w Nikaragui pozostawały w izolacji nie tylko od społeczeństwa słyszącego, ale także w izolacji od innych głuchych<sup>10</sup>. Brak jakiejkolwiek formy socjalizacji (szkoła z internatem, kluby dla głuchych, kościoł) był jedną z podstawowych przyczyn, dla których język migowy przed utworzeniem szkoły dla głuchych w Nikaragui nie istniał. Nie sam zatem medyczny fakt głuchoty przyczynił się do powstania nikaraguańskiego języka migowego, ale możliwość przebywania ze sobą przez dłuższy czas większej liczby osób głuchych. Po kilku próbach podejmowania edukacji głuchych, prowadzonych na mniejszą, lokalną skalę, w 1977 roku w miejscowości Mangua powstało Narodowe Centrum Edukacji Specjalnej, w którym naukę rozpoczęło 49 głuchych uczniów i uczennic<sup>11</sup>. Niemal połowę tej grupy sta-

---

<sup>9</sup> To, że grupa ludzi posługuje się danym językiem nie oznacza, że jest on uregulowany w systemie prawnym danego państwa (por. *The status of sign languages in Europe*, red. N. Timmermans, Council of Europe, 2005). Ta rozbieżność między codziennością, praktyką życia codziennego obywateli a widocznością tych praktyk w systemie prawnym danego państwa najlepiej obrazuje możliwy rozdzźwięk między polityką a życiem społecznym.

<sup>10</sup> Por. R.J. Senghas, *New Ways to Be Deaf in Nicaragua: Changes in Language, Personhood and Community*, [w:] *Many ways to be Deaf. International Variation in Deaf Communities*, red. L. Monaghan, C. Schmaling, K. Nakamura, G.H. Turner, Washington 2003, s. 260–282; L. Polich, *The emergence of the Deaf community in Nicaragua. "With Sign Language You Can Learn So Much"*, Washington 2005.

<sup>11</sup> L. Polich, *The emergence of the Deaf community...*, dz. cyt., s. 24–52.

nowiły osoby, które dopiero zaczynały swoją przygodę z edukacją, a tym samym swoje życie poza domem rodzinnym. Szkoła dynamicznie się rozwijała. W roku 1983 liczba uczniów wynosiła już 400 osób, a oferta edukacyjna została wzbogacona o kształcenie zawodowe. Tym samym głusi uczniowie przebywali w jednej placówce od wczesnych lat dziecięcych aż do wczesnej dorosłości, tj. do około 15 roku życia. Na początku, w roku 1977, uczniowie nie posługiwali się językiem migowym (nikaraguańskim językiem migowym) w jego dzisiejszej formie. W ciągu swojego życia nie mieli kontaktów z dorosłymi głuchymi użytkownikami języka migowego, od których mogliby się tego języka nauczyć. W swoich rodzinnych domach używali „znaków domowych”<sup>12</sup> (ang. *homesign*). „Znaki domowe” to gestowy system komunikacji, który jest rozwijany przez osoby głuche do porozumiewania się ze słyszącymi rodzicami i rodzeństwem. Ten system komunikacji powstaje samorzutnie, tzn. bez kontaktu z jakimkolwiek w pełni skonwencjonalizowanym językiem mówionym czy migowym. „Znaki domowe” są z jednej strony dowodem na istnienie uniwersalnej kompetencji językowej, na którą bezpośredniego wpływu nie ma zdolność słyszenia. Potencjalnie zatem już „znaki domowe” przeczą przekonaniu o wyłącznie fonicznym charakterze zjawisk językowych. Dalsze badania lingwistyczne prowadzone przez 20 lat w środowisku głuchych Nikaraguańczyków dostarczyły jeszcze bardziej interesujących danych. Nikaraguański język migowy, który powstał samoczynnie wśród nikaraguańskich uczniów szkoły specjalnej w Mangui, posiadał takie cechy gramatyczne, które są specyficzne dla innych, starszych języków migowych i nie występują w językach fonicznych. Przykładem cechy, której samorzutne powstanie i rozwój w nikaraguańskim języku migowym potwierdziły badania lingwistyczne, jest modulacja przestrzenna. Ta cecha gramatyczna odpowiada m.in. za wskazywanie osoby/liczby, dostarczanie informacji o charakterze deiktycznym, jak również tych dotyczących lokalizacji i czasu. Modulacja przestrzenna wskazuje także na relacje gramatyczne, czego przykładem może być zagadnienie pozycji podmiotu i dopełnienia względem czasownika. W jednym z badań, na grupie 24 głuchych w wieku od 7 do 32 lat, zwrócono uwagę na fakt, że rozwój języka jako systemu dokonuje się w serii kolejnych procesów uczenia się języka przez dzieci. Uczestni-

---

<sup>12</sup> Stosuje pisownię „znaki domowe” za: P. Tomaszewski, *Język dzieci głuchych – wskazówki dla edukacji szkolnej*, „Szkoła Specjalna” 2005, nr 3, s. 171.

cy wspomnianego badania byli podzieleni na dwie grupy z uwagi na okres, w którym po raz pierwszy zetknęli się ze społecznością głuchych. Pierwsza grupa składała się z uczniów, którzy należeli do początkowych roczników uczniów szkoły w Mangui. Natomiast drugą grupę stanowili uczniowie, którzy względem osób z pierwszej grupy byli już „następnym pokoleniem” w tej szkole. Mimo tego, że pierwsza grupa uczniów dysponowała różnorodnymi źródłami językowymi (jak np. międzyjęzykiem tej części uczniów, którzy wspólnie kształcili się w szkołach bez internatu przed 1977 rokiem, poszczególnymi systemami znaków domowych, które każdy z uczniów wniósł ze sobą do szkoły, a także gestami towarzyszącymi mówionemu językowi hiszpańskiemu), nie udało jej się „zgramatyzalizować” języka, ukonstytuować go do etapu pełnej kompleksowości. Pierwszej grupie udało się na tyle usystematyzować zasoby językowe, którymi dysponowali, że powstał częściowo ustrukturyzowany system językowy. Drugą grupę badanych stanowiły osoby, które przed rozpoczęciem nauki zetknęły się już z tym częściowo ustrukturyzowanym systemem językowym. I to on posłużył im jako materiał do zbudowania bardziej ustrukturyzowanego systemu językowego, a w konsekwencji nikaraguańskiego języka migowego.

W przypadku nikaraguańskiego języka migowego mamy do czynienia z powstaniem języka niejako „z niczego”. Dodatkowo zaś obserwowane podobieństwo jego cech gramatycznych do cech gramatycznych innych języków migowych pozwala traktować przykład nikaraguańskiego języka migowego w sposób paradygmatyczny i przyjmować, że powstawanie innych języków migowych musiało przebiegać w podobny sposób.

Wnioski, jakie można wyprowadzić z historii o nikaraguańskim języku migowym, są dwojakiego rodzaju. Po pierwsze, zdolność do tworzenia języka jest gatunkową cechą człowieka. Jeżeli foniczna forma języka (język mówiony) jest niedostępna (z powodu głuchoty), ludzie tworzą i rozwijają inną, dostępną, wizualno-przestrzenną formę języka (język migowy). Po drugie, stan głuchoty nie jest po prostu sytuacją uszkodzenia ciała, ale raczej pewną sytuacją egzystencjalną. Jak dla zdrowego słyszącego dziecka przyswojenie mowy jest procesem spontanicznym, tak dla zdrowego głuchego dziecka przyswojenie migania jest także procesem spontanicznym.

Akceptacja tego faktu nie przychodzi jednak z łatwością. Dla rodzica, któremu rodzi się głuche dziecko, perspektywa migania jest równoznaczna z przy-



znaniem, że dziecko jest inne, inne niż rodzic, inne niż większość społeczeństwa, w którym żyje. Ale głuche dziecko jest inne i takie pozostanie, nawet po zaprotezowaniu. Propozycja dwujęzyczności akceptuje tę inność przy jednoczesnym akcentowaniu konieczności funkcjonowania w społeczeństwie ludzi słyszących. Głusi powinni być dwujęzyczni nie dlatego, że taka jest moda lub panująca ideologia. Głusi powinni być dwujęzyczni dlatego, że rodząc się głuchymi znajdują się w tej wyjątkowej sytuacji przynależności do pewnej zbiorowości, której wkład w ogólnoludzkie dziedzictwo kulturowe polega na stworzeniu i rozwijaniu języka migowego (nie jednego, wielu różnych języków migowych).

Ale istnieje także inny powód, dla którego głusi powinni być dwujęzyczni. Skutki rehabilitacji po przywróceniu fizycznej zdolności słyszenia są trudne do przewidzenia. U jednych osób udaje się aktywować specjalną umiejętność słyszenia dźwięków mowy niezbędną do rozpoczęcia naturalnego procesu przyswajania języka fonicznego, a u innych ta umiejętność pozostaje nieaktywna. Można by metaforycznie powiedzieć, że umysły jednych ludzi akceptują zmianę w postaci nowych bodźców, bodźców słuchowych, podczas gdy umysły innych ludzi nie godzą się na nią i wolą bardziej polegać na bodźcach wizualnych. Właśnie te niedające się przewidzieć skutki rehabilitacji to jeden z najmocniejszych argumentów przemawiających za edukacją dwujęzyczną i, szerzej, dwujęzycznym wychowaniem dzieci głuchych. Dzięki dwujęzyczności redukujemy niemal do minimum zagrożenie tym, że wskutek niepowodzeń w rehabilitacji dziecko pozostanie zupełnie „bez języka”. Deprywacja językowa, czyli pozbawienie dziecka możliwości zdobycia solidnych podstaw w jakimkolwiek języku, rodzi bardzo poważne zagrożenia dla rozwoju emocjonalnego, społecznego i intelektualnego jednostki<sup>13</sup>. W gruncie rzeczy mamy tutaj do czynienia ze wszystkimi, szeroko opisywanymi w literaturze surdopedagogicznej konsekwencjami, jak m.in.: deficyt doświadczeń poznawczych, niski poziom kompetencji językowych, bariery w komunikowaniu się, specyfika procesów poznawczych, specyficzne opóźnienia lub zakłócenia niektórych funkcji in-

---

<sup>13</sup> T. Humphries i in., *Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches*, „Harm Reduction Journal” 2012, no. 9 (16).

telektualnych, problemy natury emocjonalno-społecznej<sup>14</sup>. Przyczyną tych wszystkich problemów nie jest jednak sam medyczny fakt głuchoty, ale decyzje, jakie podejmuje się wobec głuchego dziecka. Alternatywą nie jest tutaj: „mówić czy migać?” ale raczej „dać dwa języki czy nie dać żadnego?”.

Czym zatem jest dwujęzyczność? Dwujęzyczność to sytuacja, w której osoba posiada biegłość w posługiwaniu się dwoma językami. Uważa się, że zawsze jeden z tych języków jest językiem prymarnym<sup>15</sup>. W przypadku dwujęzyczności osób głuchych mamy do czynienia z dwujęzycznością cross-modalną, tzn. umiejętnością posługiwania się dwoma językami o różnej modalności. Według Ewy Lipińskiej dwujęzyczność oznacza:

„Opanowanie dwu języków w takim stopniu, jak społecznie ekwiwalentni ich jednojęzyczni nosiciele [. . .]. Polega na umiejętności posługiwania się wszystkimi sprawnościami w języku ojczystym i drugim oraz na częstym używaniu obydwu języków w różnych sytuacjach i z różnymi uczestnikami aktu komunikacji.”<sup>16</sup>

Postulat dwujęzycznej edukacji dzieci głuchych łączy się zatem z przyjęciem następujących założeń:

- uznanie języka migowego za język naturalny i uznanie jego prawnego statusu w danym państwie;
- równy nacisk na zdobywanie porównywalnych kompetencji w języku polskim i w języku migowym;

---

<sup>14</sup> D. Podgórska-Jachnik, *Głusi. Emancypacje*, Łódź 2013, s. 89–92.

<sup>15</sup> Pojęcie „języka ojczystego” (prymarnego) nie jest jednoznaczne na gruncie badań językoznawczych. Możliwe są co najmniej cztery ujęcia definicyjne w zależności od tego, jakie kryterium (pochodzenie, stosunek do języka, kompetencja, funkcja) zostanie przyjęte. Język ojczysty może być rozumiany jako język, którego dana osoba nauczyła się jako pierwszego (pochodzenie) lub jako język, z którym dana osoba identyfikuje się lub jest identyfikowana jako *native speaker* (stosunek do języka) lub język, który dana osoba zna najlepiej (kompetencja) lub wreszcie jako język, którego dana osoba używa najczęściej (funkcja), por. T. Skutnabb-Kangas, *Bilingualism Or Not: The Education of Minorities*, Multilingual Matters, Clevedon 1981, s. 12–16.

<sup>16</sup> E. Lipińska, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków 2003, s. 115.

- nadanie równego statusu językowi migowemu i językowi polskiemu;
- zgoda najbliższego otoczenia dziecka na stworzenie mu warunków do kształtowania kompetencji zarówno w języku polskim, jak i w języku migowym, co w praktyce oznacza naukę języka migowego przez najbliższe otoczenie dziecka.

## **EDUKACJA DWUJĘZYCZNA DZIECI GŁUCHYCH W SZWECJI, NORWEGII I CZECHACH**

W 2010 roku w Brukseli przez przedstawicieli krajowych stowarzyszeń głuchych państw członkowskich Unii Europejskiej oraz Islandii, Norwegii i Szwajcarii została podpisana Brukselska Deklaracja Języka Migowego w Unii Europejskiej. Deklaracja została podpisana na zakończenie konferencji *Wdrożenie prawodawstwa języka migowego* zorganizowanej przez dr. Adama Kosę, głuchego posła Parlamentu Europejskiego, oraz Europejską Unię Głuchych (EUD). Deklaracja podkreśla szczególne znaczenie edukacji w języku migowym:

„Szczególnie wzywamy państwa członkowskie Unii Europejskiej do zapewnienia równych szans w dostępie do edukacji dla użytkowników języka migowego. Nauczyciele muszą być przeszkoleni, aby stać się w pełni dwujęzyczni, preferowani winni być naturalni użytkownicy języka migowego. Jest to niezbędne do zapewnienia odpowiedniego wykształcenia każdemu głuchemu lub słabosłyszącemu dziecku”.

Deklaracja Brukselska postuluje takie zmiany w podejściu do edukacji dzieci głuchych, które w różnych formach mają miejsce na kontynencie europejskim już od 30 lat. Niekwestionowanym pionierem dwujęzycznego podejścia do edukacji dzieci głuchych jest Szwecja. W niniejszym opracowaniu szwedzkiemu modelowi edukacji dwujęzycznej poświęcone zostanie najwięcej uwagi z dwóch co najmniej powodów. Po pierwsze dlatego, że przykład szwedzki dotyczy nie wybranych placówek edukacyjnych, ale całego systemu edukacji. Po drugie, z uwagi na najdłuższy okres stosowania dwujęzycznego podejścia do edukacji dzieci głuchych był w tym kraju czas na ujawnienie się rozmaitych trudności z tym związanych, na objęcie ich debatą i na sformułowanie postulatów w zakresie możliwych rozwiązań dla tych trudności.

Wybór pozostałych krajów też nie jest przypadkowy. Przykład Norwegii pokazuje, w jaki sposób można stosować dwujęzyczne podejście do edukacji dzieci głuchych w systemie edukacji, w którym odstąpiono od kształcenia w szkolnictwie specjalnym, wykorzystując jednocześnie potencjał tkwiący w dawnych szkołach dla głuchych. Przykład Czech z kolei jest, jak się wydaje, najbardziej typowy dla obecnej rzeczywistości edukacyjnej w Europie. Podejście dwujęzyczne jest bardziej wynikiem procesów empowermentowych zachodzących w społeczności osób głuchych niż efektem określonej polityki edukacyjnej państwa. Nacisk na dwujęzyczną edukację dzieci głuchych płynący ze środowiska osób głuchych skutkuje, po pierwsze, usunięciem przeszkód legislacyjnych uniemożliwiających ten typ edukacji, a po drugie, podejmowaniem działań w tym zakresie raczej na poziomie poszczególnych placówek edukacyjnych.

Trzy przedstawione poniżej przykłady funkcjonowania edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych można widzieć jako trzy modele edukacji dwujęzycznej: model systemowy, model indywidualistyczny i model szkolny. W pierwszym z nich opcja edukacyjna dla dziecka głuchego jest następująca: albo szkoła masowa albo szkoła dla głuchych, w której obowiązuje podejście dwujęzyczne. W modelu drugim dziecko głuche uczy się w szkole masowej, a jego indywidualne potrzeby związane z edukacją dwujęzyczną są realizowane za pośrednictwem specjalnie do tego wyodrębnionej sieci placówek o charakterze edukacyjno-doradczym. W modelu trzecim to indywidualny wybór określonej placówki zapewniającej edukację dwujęzyczną spośród innych placówek oferujących edukację dla dzieci głuchych stwarza dziecku głuchemu możliwość kształcenia zarówno w języku migowym, jak i w języku fonicznym.

## **SZWECJA**

Dwujęzyczne podejście do edukacji głuchych w Szwecji jest rozwiązaniem systemowym. Oznacza to, że jednym z celów edukacji w szkołach specjalnych dla osób głuchych jest dwujęzyczność. Charakterystyczne dla szwedzkiego modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych są dwie kwestie: model nie dotyczy jedynie wąsko pojętej edukacji dzieci głuchych, ale uwzględnia także szeroko pojętą edukację otoczenia dzieci głuchych, tj. rodziców i nauczycieli, a w dalszej kolejności także całego słyszącego społeczeństwa, po drugie, wdrożenie

modelu było możliwe dzięki dokonanej zmianie perspektywy, która polegała na odejściu od poszukiwania rozwiązań zmierzających do przystosowania osób głuchych do życia w społeczeństwie słyszących i przejściu w kierunku zmian, jakie powinny dokonać się w społeczeństwie słyszących po to, aby osoby głuche mogły w nim w pełni uczestniczyć.

Za przełomowy w podejściu do edukacji dzieci głuchych w Szwecji powszechnie uznaje się rok 1981:

„W maju 1981, szwedzki parlament zadecydował, że «głusi muszą być dwujęzyczni, żeby funkcjonować pomiędzy sobą i w społeczeństwie. Dwujęzyczność w ich przypadku oznacza, że muszą oni być biegli w ich gestowo-wizualnym języku i w języku, który ich otacza, szwedzkim».”<sup>17</sup>

Deklaracja szwedzkiego parlamentu niosła za sobą co najmniej dwie implikacje. Po pierwsze, nie tylko uznano istnienie języka migowego, ale także nadano mu status języka, którym posługuje się określona grupa szwedzkich obywateli. Szwedzki język migowy przestał być środkiem komunikacji osób niepełnosprawnych, a zaczął być językiem. Wymóg dwujęzyczności zrównał szwedzki język migowy z językiem szwedzkim. Dwujęzyczność zakłada bowiem posługiwanie się w codziennym życiu dwoma odrębnymi systemami językowymi. Po drugie, i to wydaje się daleko istotniejszą konsekwencją deklaracji szwedzkiego parlamentu, dwujęzyczność jest warunkiem funkcjonowania społecznego – zarówno w społeczeństwie określonego państwa, jak w społeczności osób głuchych. Tym samym prawnie usankcjonowana została społeczna rzeczywistość Szwecji, w której żyją osoby głuche posługujące się w swoim codziennym życiu językiem migowym. Państwo dostrzegło migających obywateli. W 2009 roku w ustawie językowej (Language Act) szwedzki język migowy został wskazany jako jeden z języków Szwecji, a osobom głuchym, słabosłyszącym i wszystkim, które tego potrzebują, przyznano prawo do uczenia się, rozwijania i wykorzystywania szwedzkiego języka migowego.

---

<sup>17</sup> *The status of sign languages in Europe*, dz. cyt., s. 77. To i wszystkie kolejne tłumaczenia cytatów z literatury anglojęzycznej – M.D.

Osiągnięcie celu, jaki został wyznaczony w roku 1981 – dwujęzyczności głuchych – nie byłoby możliwe bez zmiany podejścia do edukacji głuchych. Proces systemowego przechodzenia ku dwujęzycznej edukacji głuchych przebiegał stopniowo. Zapoczątkowały go jeszcze w latach 70. XX wieku badania nad szwedzkim językiem migowym, prowadzone m.in. przez Britę Bergman i Inger Ahlgren. Podstawowe ustalenia badaczek dotyczyły m.in.: szwedzkiego systemu językowo-migowego. Podobnie jak w innych krajach w owym czasie, także w Szwecji system językowo-migowy został pomyślany jako standaryzacja znaków migowych używanych przez głuchych, której podstawowym celem miało być dopasowanie ich do słów języka szwedzkiego w stosunku 1:1. Taki system miał ułatwić poznawanie języka fonicznego. Okazało się jednak, że nie spełnia pokładanych w nim nadziei. Dzieciom głuchym nie ułatwiał nauki języka szwedzkiego, a osobom słyszącym nie dawał możliwości rozumienia komunikatów w szwedzkim języku migowym. Co więcej, okazało się, że w percepcji dzieci głuchych system językowo-migowy nie był wcale językiem szwedzkim, ale specjalnym sposobem migania, któremu towarzyszyły ruchy warg. Używanie systemu językowo-migowego nie rozbudzało świadomości posługiwania się językiem innym niż migowy, a raczej uczyło określonego, szkolnego sposobu migania. Z chwilą rozpoznania nieskuteczności systemu językowo-migowego uwaga lingwistów skierowała się ku naturalnemu językowi migowemu i to on stanowią przedmiot ich dalszych badań, a w konsekwencji podstawę dla stworzenia dwujęzycznego podejścia w edukacji dzieci głuchych.

Początkową fazą edukacji dwujęzycznej było prowadzenie dwujęzycznych klas eksperymentalnych. Nauczyciele współpracowali z badaczami. W 1982 roku powstała pierwsza dwujęzyczna eksperymentalna klasa w Manilla School, jednej z pięciu szkół kształcących dzieci głuche. Uczniowie tej klasy byli w wieku około 8 lat i posiadali wczesny dostęp do języka migowego. Grupa ta wspólnie uczyła się szwedzkiego i była nauczana przez parę głuchy-słyszący nauczyciel. Podstawę rozwijanego modelu Kristina Svartholm określiła w sposób następujący:

„Język migowy jest traktowany jako język pierwszy osób głuchych, język szwedzki jako język drugi. A zatem język migowy jest nauczany jako język macierzysty w szkołach; jest to także język nauczania wszystkich szkolnych

przedmiotów, łącznie z językiem szwedzkim. Co do języka szwedzkiego, pisana forma tego języka – to znaczy forma całkowicie dostępna za pośrednictwem wzroku – jest uważana za podstawową dla nauczania języka, nie zaś mowa. Różne rodzaje tekstów (w orygl. *meaningful written language*) są prezentowane dzieciom w języku migowym i wyjaśniane im w kontraście do tego języka. W ramach tego podejścia, proces uczenia się języka społeczeństwa i proces uczenia się czytania są traktowane jako jeden i ten sam proces.”<sup>18</sup>

## Organizacja nauczania w szkołach dla głuchych

Edukacja dwujęzyczna dzieci głuchych odbywa się w obrębie szwedzkiego systemu edukacji. Obejmuje on nauczanie przedszkolne (od 1 do 6 roku życia), nauczanie obowiązkowe (9-letnia szkoła podstawowa i 3-letnia szkoła ponadpodstawowa) oraz różne dalsze formy kształcenia (ludowe szkoły wyższe, wyższa edukacja zawodowa, uniwersytety i kolegia uniwersyteckie). Edukacja dzieci głuchych odbywa się w ramach szkolnictwa specjalnego, w ramach którego nauka w szkole podstawowej trwa 10 lat, a w szkole ponadpodstawowej 4 lata. W Szwecji jest 5 podstawowych szkół specjalnych, w których prowadzi się kształcenie głuchych uczniów. Szkoły te są zlokalizowane w różnych częściach kraju: Manillaskolan w Sztokholmie, Birgittaskolan w Örebro, Östervångskolan w Lund, Kristinaskolan w Härnosand, Vänerskolan w Vänersborg, szkoła ponadpodstawowa dla uczniów głuchych Sweden's National Upper Secondary School for the Hard of Hearing w Örebro.

Szkoły dla głuchych w Szwecji są prowadzone przez państwo. Obecnie zajmuje się tym powołana w 2000 roku Narodowa Agencja ds. Specjalnych Potrzeb w Edukacji i Szkół (National Agency for Special Needs Education and Schools). Rodzice, którzy zdecydują o posłaniu swoich dzieci do jednej z państwowych szkół dla głuchych, mają zapewnione pokrycie kosztów zarówno nauki w tych szkołach, podróży, jak i zakwaterowania dzieci w ciągu tygodnia nauki, jeżeli odległość ze szkoły do domu tego wymaga. Jednocześnie nacisk kładziony jest na to,

---

<sup>18</sup> K. Svartholm, *Bilingual education for the deaf: Evaluation of the Swedish model*, [w:] *Deaf Children and Bilingual Education. Proceedings of the International Conference on Bilingual Education of Deaf Children*, red. G.L. Zaitseva, A.A. Komarova, D.M. Pursglove, Moscow 1996, s. 136–146.

żeby dzieci przebywały w swoim otoczeniu rodzinnym jak najczęściej i, o ile to możliwe, stawia się raczej na opłacanie kosztów codziennego dojazdu do szkoły.

Nie każde dziecko, które posiada ubytek słuchu, uczęszcza do szkół specjalnych. W 2007 roku spośród całej grupy uczniów posiadających jakiś rodzaj uszkodzenia słuchu 84% pobierało naukę w szkołach masowych (79% spośród uczniów noszących aparaty słuchowe i 27% spośród uczniów posiadających implanty słuchowe)<sup>19</sup>. Pozostałe 16% kształciło się w środowisku specjalnie do tego przygotowanym, tj. w specjalnych klasach (*hearing classes*) w szkołach masowych, finansowanych i organizowanych przez samorząd lokalny i regionalny (9,1% uczniów), w regionalnych szkołach z klasami specjalnymi (*hearing classes*) finansowanych i organizowanych przez regionalne władze samorządowe i państwo (38,9% uczniów) oraz w państwowych szkołach specjalnych dla głuchych (52% uczniów).

## **Program nauczania**

W szwedzkim systemie edukacji obowiązuje podejście zorientowane na efekty kształcenia. Na szczeblu krajowym (tj. rząd) na drodze ustaw i zarządzeń określone są programy nauczania, cele kształcenia i plany zajęć. W roku 1983 został przygotowany suplement do ramowego programu nauczania dla szkół obowiązkowych (szkoła podstawowa i szkoła średnia I stopnia). W suplemencie tym, przeznaczonym dla szkół kształcących osoby głuche, język migowy został wprowadzony jako język nauczania oraz jeden z języków nauczanych obok angielskiego i szwedzkiego.

W roku 1994 wprowadzony został kolejny suplement, w którym wymagania względem szkół specjalnych dla dzieci głuchych zostały podwyższone. Celem edukacji było już nie tylko dążenie do dwujęzyczności, ale zapewnienie jej osiągnięcia na koniec okresu nauki. Cele, jakie postawiono edukacji dzieci głuchych, były następujące:

„Dwujęzyczność to znaczy umiejętność posługiwania się szwedzkim językiem migowym, umiejętność czytania w języku szwedzkim i umiejętność

---

<sup>19</sup> Por. K. Svartholm, *Bilingual education for deaf children in Sweden*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 2010, nr 13 (2), s. 169.



wyrażania własnych myśli zarówno za pomocą szwedzkiego języka migowego jak i za pomocą pisemnej formy języka szwedzkiego umiejętność komunikacji w piśmie w języku angielskim.”<sup>20</sup>

Programy nauczania dla szkół specjalnych i szkół powszechnych są porównywalne. Różnice dotyczą takiego przedmiotu, jak muzyka, który nie jest nauczany w szkole specjalnej. Miejsce tego przedmiotu w programie nauczania zajmuje przedmiot o nazwie „ruch i teatr” (Movement and Drama). W szkole specjalnej nauczany jest też język migowy. Warto zaznaczyć, że w ostatniej aktualizacji programu nauczania dla szkół powszechnych język migowy pojawił się jako przedmiot do wyboru dla uczniów słyszących.

W Szwecji szczególny nacisk położony jest na ten sam poziom wymagań między uczniami szkół ogólnodostępnych i szkół specjalnych dla głuchych.

## **Kompetencje nauczycieli**

Kluczowe kompetencje nauczycieli dzieci głuchych to obecnie: umiejętność komunikowania się w szwedzkim języku migowym, znajomość zagadnień związanych z dwujęzycznością, umiejętność porównywania lingwistycznych struktur języka szwedzkiego i szwedzkiego języka migowego<sup>21</sup>.

## **Szkolenie nauczycieli**

Szwedzki język migowy był nauczany na Uniwersytecie w Sztokholmie od 1980 roku. Wraz z wprowadzeniem dwujęzycznej edukacji do szkół specjalnych dla głuchych przygotowane zostały kursy w zakresie szwedzkiego języka migowego dla nauczycieli. Umiejętność posługiwania się językiem migowym stała się warunkiem wstępnym uczestniczenia w studiach i kursach pedagogicznych. W 1989 roku Wydział Języka Migowego na Uniwersytecie w Sztok-

---

<sup>20</sup> Tamże, s. 161.

<sup>21</sup> S. Bagga-Gupta, L. Domfors, *Pedagogical issues in Swedish deaf education*, [w:] *Many ways to be deaf: International variation in Deaf communities*, red. L. Monaghan, Washington 2003, s. 72.

holmie otrzymał 5-letni ministerialny grant na stworzenie i przeprowadzenie kursów języka migowego dla pracujących w szkołach specjalnych dla głuchych nauczycieli. Każdej wiosny dwudziestu nauczycieli ze wszystkich szkół dla głuchych otrzymywało oddelegowanie na semestr nauki języka migowego<sup>22</sup>.

Szkolenia nauczycieli odbywały się równolegle z rozwojem wiedzy w zakresie edukacji dwujęzycznej. Badania prowadzone były w ścisłej współpracy ze szkołami i nauczycielami. W szkołach organizowane są seminaria, kursy i wykłady przybliżające wyniki badań.

## Dostępne materiały

Wszelkie materiały dydaktyczne wypracowywane były stopniowo przy dużym udziale nauczycieli zaangażowanych w proces dwujęzycznej edukacji dzieci głuchych, jak również przy wsparciu badaczy zajmujących się językiem migowym i edukacją dwujęzyczną, głównie z Uniwersytetu w Sztokholmie. Niektóre z takich materiałów powstawały w ramach specjalnie prowadzonych w tym celu projektów. W ramach jednego z takich projektów powstał podręcznik do nauki czytania przeznaczony dla pierwszych etapów nauczania. Podręcznik nosi tytuł *Adam's Book*. Jest on wyjątkowy pod kilkoma względami. Po pierwsze, jest opracowany zarówno w formie pisemnej w języku szwedzkim, jak i w formie migowej w szwedzkim języku migowym. Po drugie, bohaterem książki jest głuchy chłopiec i wszystkie opowiadania zawarte w książce pokazane są z jego perspektywy. Jak zauważa Mahshie:

„Zarówno książka jak i nagrania prezentują serię interesujących opowiadań o głuchym dziecku, jego szkolnych kolegach i rodzinie. Książka bardzo przyciąga uwagę ze względu na zawarte w niej kolorowe ilustracje i treści tam zawarte [...] [jest to książka o] zdrowym, szczęśliwym głuchym dziecku i jego codziennych sukcesach i porażkach. Książka napisana jest pełnymi zdaniami, zawierającymi rozmaite konstrukcje gramatyczne, nie zaś monotonnym, przygotowanym specjalnie dla początkujących typem zdań języka szwedzkiego. Książka i nagrania opowiadają te same historie. Wiele z nich dotyczy głównego nurtu kultury

---

22 Por. S.N. Mahshie, *Educating Deaf Children Bilingually. With Insights and Applications from Sweden and Denmark*, Washington 1995, s. xxxii.

szwedzkiej, jak również niektórych innych kultur występujących w tym kraju oraz sposobu, w jaki żyją tam ludzie głusi.”<sup>23</sup>

Celem innego projektu było opracowanie gramatyki języka szwedzkiego i szwedzkiego języka migowego dla nauczycieli dzieci głuchych. Opis ten, uzupełniony o część zawierającą metodologiczne sugestie nauczycieli, został wydany jako podręcznik metodyczny<sup>24</sup>.

Niemniej jednak w 2003 roku Bagga-Gupta pisała, że:

„Szczegółowy program nauczania dla języka szwedzkiego jako «drugiego języka» Głuchych w szkołach RGD/RGH został dopiero ostatnio oficjalnie dokładnie sformułowany [...] i istnieje mało materiałów do nauczania szwedzkiego jako «drugiego języka» dla Głuchych uczniów. W wielu programach szkół średnich nauczyciele nie mają dostępu do żadnych materiałów nauczania, które brałyby pod uwagę fakt, że pisany język szwedzki jest konceptualizowany jako «język drugi» dla głuchych uczniów.”<sup>25</sup>

Widać wyraźnie, że rozwój materiałów dydaktycznych odbywa się stopniowo. W pierwszej kolejności opracowywane były podstawowe materiały do nauki czytania, a dopiero z czasem, wraz z przechodzeniem dwujęzycznych uczniów do następnych etapów edukacji, pojawia się potrzeba opracowywania podręczników, które w lepszy sposób odzwierciedlałyby zadania i cele, jakie stawia się edukacji dwujęzycznej uczniów głuchych, zwłaszcza zaś w obszarze nauki języka migowego i języka szwedzkiego.

## **NORWEGIA**

Edukacja głuchych w Norwegii odbywa się w ramach szerszej koncepcji edukacji dla wszystkich, jaka przyświeca polityce edukacyjnej tego państwa. Kluczowy dla tej koncepcji jest sposób, w jaki rozumie się kwestię dopasowania

---

<sup>23</sup> Tamże, s. 3.

<sup>24</sup> K. Svartholm, *Bilingual education for deaf children...*, dz. cyt., s. 165–166.

<sup>25</sup> S. Bagga-Gupta, L. Domfors, *Pedagogical issues...*, dz. cyt., s. 73.

edukacji do potrzeb uczniów. Wszyscy uczniowie, a więc także i ci, którzy doświadczają specjalnych trudności lub mają specjalne potrzeby w jakimś zakresie, powinni otrzymywać takie zadania edukacyjne, które są odpowiednie do ich możliwości. Nie chodzi o to, żeby wszyscy uczyli się dokładnie tego samego i w taki sam sposób, ale żeby wszyscy otrzymali edukację o takiej samej wartości. W związku z tym za kluczowe uznaje się indywidualne dopasowywanie edukacji do potrzeb określonych uczniów. Drugim istotnym elementem norweskiego podejścia było umożliwienie uczniom pobierania nauki w lokalnych szkołach znajdujących się blisko ich miejsca zamieszkania. Podsumowując, każdy uczeń powinien otrzymać edukację dostosowaną do jego indywidualnych potrzeb, bez względu na to, gdzie będzie się uczył. Powyższe założenia polityki edukacyjnej dotyczą także edukacji uczniów głuchych.

W roku 1997 norweskie ministerstwo edukacji przyjęło regulacje prawne, w których znalazła się definicja głuchego ucznia. Według tej definicji za ucznia głuchego uznaje się takiego, który używa języka migowego do komunikacji w swoim środowisku społecznym, jak również do pozyskiwania informacji. Osoby, które funkcjonują jako dwujęzyczne (tj. posługują się językiem norweskim i norweskim językiem migowym) też mogą być zaliczone do kategorii ucznia głuchego. Charakterystyczne jest to, że definicja przyjęta przez norweskie ministerstwo edukacji w sposób zdecydowany odchodzi od medycznego definiowania głuchoty na rzecz definicji w oparciu o kategorię języka.

W Norwegii za organizację edukacji obowiązkowej odpowiedzialne są samorządy gminne. Dzieci głuche mają prawo do nauki w języku migowym, ale nie oznacza to, że edukacja ta odbywa się w szkołach specjalnych. Dawny system państwowych szkół specjalnych został w Norwegii w 1992 roku przekształcony w sieć regionalnych centrów wsparcia pod nazwą Statped<sup>26</sup>, których zadania w odniesieniu do edukacji dzieci głuchych są następujące: pomaganie lokalnym samorządom i szkołom we właściwej realizacji procesu kształcenia dzieci głu-

---

<sup>26</sup> Statped jest specjalną agencją rządową, zarządzaną przez norweskie ministerstwo edukacji, powołaną w celu umożliwienia uczniom i osobom dorosłym posiadającym specjalne potrzeby edukacyjne aktywnego uczestnictwa w edukacji, pracy i społeczeństwie. Statped prowadzi programy doradcze, szkolenia, warsztaty oraz szkoły. Statped posiada cztery regionalne centra, a główna jej siedziba mieści się w Oslo. Strona internetowa agencji: [www.statped.no](http://www.statped.no).

chych, organizowanie różnych form kształcenia opartego na podejściu dwujęzycznym dla dzieci głuchych, organizowanie szkoleń w zakresie norweskiego języka migowego dla słyszących rodziców dzieci głuchych.

W Norwegii istnieje jedna szkoła dla dzieci głuchych prowadzona przez Statped w Trondheim. Kształcą się tam dzieci w podejściu dwujęzycznym. Pozostałe dzieci głuche uczęszczają do szkół lokalnych prowadzonych przez gminy albo do specjalnych klas dla głuchych dzieci w tych szkołach. Dzieci głuche mogą realizować część zajęć z obowiązującego ich programu nauczania dla głuchych w ośrodkach Statped. W takim przypadku większości przedmiotów dziecko uczy się w szkole gminnej a lekcje języka migowego pobiera w ośrodku Statped. Wszystko to odbywa się w ramach jednego programu nauczania. W Norwegii podstawowym wyróżnikiem edukacji głuchych nie jest forma kształcenia, ale właśnie program kształcenia. Dzieci głuche obowiązują program nauczania przygotowany z myślą o nich. Został on wprowadzony w 1997 roku. Jedną z podstawowych zasad, na których zbudowany został program nauczania dla dzieci głuchych, mówi o tym, że każde dziecko ma prawo w pełni rozwinąć tkwiący w nim potencjał w takim środowisku, które respektuje język dziecka, czyli norweski język migowy oraz jego kulturę, czyli w tym przypadku kulturę głuchych. Jednocześnie uznaje się, że dziecko głuche powinno rozwinąć umiejętności potrzebne mu do funkcjonowania w społeczeństwie ludzi słyszących. Dlatego dwujęzyczność jest podstawowym celem edukacji dzieci głuchych. Podstawa programowa obowiązująca dzieci głuche w dużej części zakłada realizowanie przez nie tych samych przedmiotów, które realizują dzieci słyszące. Jednakże w ramach tej podstawy programowej znalazły się także cztery przedmioty, które są zaprojektowane specjalnie z myślą o dzieciach głuchych: norweski język migowy jako język pierwszy, język norweski dla uczniów głuchych, teatr i rytmika, język angielski dla uczniów głuchych. Jak widać, zmiany w podstawie programowej mające na celu jej dopasowanie do potrzeb uczniów głuchych biorą pod uwagę zarówno ich specyficzną sytuację językową, jak i fizyczne ograniczenia związane z niesłyszeniem. Wymienione przedmioty włączone są do norweskiego systemu egzaminów na takich samych prawach, jak ich odpowiedniki dla dzieci słyszących. Dzięki temu uczniowie głusi mają pełen dostęp do edukacji wyższej.

Prawo do nauki w języku migowym jest zapisane w norweskim odpowiedniku polskiej ustawy o systemie oświaty (sekcja 2–6 i 3–9 norweskiej ustawy o educa-

cji). Dzieci, dla których pierwszym językiem jest język migowy, albo te, które na podstawie oceny ekspertów potrzebują takiego rodzaju nauczania, mają prawo zarówno do tego, żeby ich kształcenie odbywało się w języku migowym, jak i do tego, żeby same uczyły się języka migowego. Prawo to przysługuje zarówno na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum, jak i na poziomie szkoły średniej. W regulacjach dotyczących szkolnictwa na poziomie średnim ustawa mówi też o prawie do tłumacza języka migowego, jeżeli uczeń zdecyduje się pobierać naukę w szkole dla słyszących. Ustawa wspomina także o prawie do nauki w środowisku języka migowego, przez co rozumiane są te szkoły, które są przygotowane do tego, żeby używać języka migowego, jak i nauczać w tym języku.

Przysługujące głuchym dzieciom prawo do nauki języka migowego jest w głównej mierze realizowane przez Statped. Poza prowadzeniem dwujęzycznej szkoły dla głuchych Statped świadczy następujące usługi:

- informacje i wsparcie dla rodziców i opiekunów dzieci, u których niedawno zdiagnozowano występowanie uszkodzenia słuchu;
- warsztaty dla rodziców małych głuchych dzieci, których celem jest zapoznanie z tematyką głuchoty;
- programy szkoleniowe w zakresie języka migowego dla rodziców i opiekunów dzieci głuchych;
- program doradczy dla rodziców i opiekunów dzieci głuchych w wieku przedszkolnym, którzy chcą rozwijać u swoich dzieci umiejętność mówienia;
- program dla rodziców, opiekunów i specjalistów z otoczenia dziecka głuchego, który uczy, jak można wykorzystywać w komunikacji z dzieckiem język norweski wspomagany miganiem;
- indywidualny program dla rodziców dzieci głuchych posiadających implant słuchowy lub aparaty słuchowe, którzy chcą pomagać swoim dzieciom w rozwijaniu umiejętności słyszenia i mowy;
- indywidualny program szkoleniowy dla rodziców w zakresie języka migowego;
- warsztaty dla uczniów, których celem jest budowanie pozytywnego poczucia tożsamości jako osoby głuchej oraz zwiększanie ich świadomości i wiedzy w zakresie tego, czym jest głuchota;

- program edukacji w niepełnym wymiarze czasu, w zależności od lokalnych uwarunkowań – głuche dziecko może uczyć się części przedmiotów nie w szkole, do której uczęszcza, ale w centrum Statped.

Regionalne centrum Statped w Trondheim zajmuje się opracowywaniem materiałów dydaktycznych dostosowanych do podstawy programowej dla uczniów głuchych.

Od nauczycieli, którzy ucząją dzieci głuche, wymagane są potwierdzone formalnym dokumentem umiejętności w zakresie języka migowego na poziomie odpowiadającym 30 punktom ECTS<sup>27</sup>.

## CZECHY

Pod pewnymi względami sytuacja edukacji osób głuchych w Czechach przypomina sytuację w Polsce. W Czechach istnieje 13 szkół dla dzieci głuchych, a większość z nich stosuje oralne podejście do edukacji lub filozofię komunikacji totalnej. Zaledwie 13% nauczycieli tych szkół zna czeski język migowy<sup>28</sup>. Liczba głuchych nauczycieli pozostaje także na bardzo niskim poziomie. Niemniej jednak istnieją pewne zasadnicze różnice. Istotą czeskich rozwiązań w zakresie dwujęzyczności dzieci głuchych jest usunięcie formalnych przeszkód, które uniemożliwiałyby szkołom wybór takiego podejścia edukacyjnego.

W Republice Czeskiej prawo do komunikacji i edukacji w czeskim języku migowym, jak również prawo do nauki tego języka przyznaje osobom głuchym Ustawa o komunikacyjnych systemach osób głuchych i głuchoniewidomych z 11 czerwca 1998 (Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, nowelizacja w 2008 roku). Ustawa wskazuje, że czeski język migowy jest uważany za język podstawowy dla tych osób niesłyszących, które same uwa-

---

<sup>27</sup> 60 punktów ECT oznacza ukończenie jednego roku studiów.

<sup>28</sup> Jest to ogólna liczba nauczycieli znających czeski język migowy. Oznacza to, że istnieją szkoły, w których znaczna część nauczycieli zna ten język, jak również szkoły, w których żaden z nauczycieli nie posługuje się czeskim językiem migowym.

zają ten język za swoją główną formę komunikacji. Za osoby niesłyszące wedle ustawy uznawane są:

- osoby, które nie słyszą od urodzenia lub utraciły słuch, zanim rozwinęły umiejętność mówienia;
- osoby z całkowitą lub funkcjonalną głuchotą, które słuch utraciły po nabyciu umiejętności mówienia;
- osoby niedosłyszące, których percepcja słuchowa uniemożliwia pełną komunikację za pomocą mowy i słuchu.

Zapisy nowelizacji ww. ustawy nadają czeskiemu językowi migowemu status oficjalnego języka oraz podkreślają jego wagę w edukacji osób z uszkodzonym słuchem.

W polityce edukacyjnej Republiki Czeskiej nacisk położony jest na włączanie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym dzieci głuchych) do edukacji powszechnej. Może się to odbywać poprzez tworzenie klas dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach masowych. Istnieją jednak w Czechach także szkoły, które zajmują się kształceniem wyłącznie dzieci głuchych. Dwujęzyczna metoda edukacji w przedszkolu i szkole podstawowej została wprowadzona w szkole w Brnie, w Pradze – Vymolova, Hradec Kralove oraz w Pradze – Holeckova. W tych dwóch ostatnich szkołach prowadzi się także kształcenie metodą dwujęzyczną w szkole zawodowej i w technikum.

Decyzja o zastosowaniu podejścia dwujęzycznego jest podejmowana przez szkoły. Taką możliwość stwarzają ramowe programy nauczania:

„Program przedstawia m.in. cele oraz zakres wiedzy i umiejętności, jakie powinni zdobyć uczniowie, a także dziedziny i ogólne treści kształcenia oraz wymagany poziom osiągnięć na każdym etapie. Na podstawie programu ramowego szkoły opracowują własne programy nauczania, włącznie z treściami i oczekiwanymi osiągnięciami, adekwatne do poszczególnych przedmiotów czy grup uczniów. Ramowy program nauczania określa dziewięć głównych obszarów kształcenia składających się z jednego lub więcej tematów edukacyjnych, treści międzyprzedmiotowych, dodatkowych tematów edukacyjnych i kluczowych kompetencji absolwenta. Określa on również podstawy programowe tematów, na przykład zalecane treści oraz efekty kształcenia pod koniec każdego okresu (pierwszy etap podzielony jest na pierwszy i drugi okres: odpowiednio



lata 1–3 i 4–5). Obszary kształcenia to: języki i komunikacja językowa, matematyka i jej zastosowanie, technologie informacyjno-komunikacyjne, ludzie i ich świat, ludzie i społeczeństwo, ludzie i natura, kultura i sztuka, ludzie i zdrowie, ludzie i świat pracy. Treści międzyprzedmiotowe składają się z edukacji: osobistej, społecznej, dla demokratycznego obywatelstwa, ukierunkowanej na myślenie w europejskim i globalnym kontekście, wielokulturowej, nauki o środowisku oraz nauki o mediach.”<sup>29</sup>

Na podstawie ramowych programów nauczania szkoły same przygotowują własne szkolne programy nauczania. Nauczyciele sami mogą wybierać metody nauczania.

Czeska izba tłumaczy języka migowego<sup>30</sup> oferuje wszystkim osobom pracującym lub planującym pracę z osobami niesłyszącymi (a więc także nauczycielom) możliwość wzięcia udziału w *Certyfikowanym programie kształcenia w zakresie komunikacji z osobami z uszkodzonym narządem słuchu*. Program przewiduje naukę w trzech specjalizacjach:

- tłumacz z czeskiego języka migowego (nauka trwa od 1 do 3,5 roku);
- tłumacz czeskiego systemu językowo-migowego (nauka trwa od 8 m-cy do 2,5 roku);
- wizualizator mowy dla języka czeskiego (nauka trwa od 5 m-cy do 2 lat).

## **PODSTAWOWE TRUDNOŚCI I KORZYŚCI DWUJĘZYCZNEGO PODEJŚCIA DO EDUKACJI DZIECI GŁUCHYCH**

Dwujęzyczne podejście do edukacji dzieci głuchych, podobnie jak każde inne rozwiązanie przyjmowane w obrębie polityki edukacyjnej, może pociągać za sobą zarówno trudności, jak również wiązać się z określonymi korzyściami. Dwujęzyczne podejście do edukacji dzieci głuchych z jednej strony wpisuje się w sięgającą początków instytucjonalnego kształcenia dzieci głuchych debatę dotyczącą metod kształcenia (oralizm vs manualizm), a z drugiej strony jest propozycją, która wydaje się łączyć sporne jak dotąd stanowiska. Zagadnie-

---

<sup>29</sup> Za: <http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/czechy.pdf> [dostęp: 20.05.2015].

<sup>30</sup> Organizacja pozarządowa zrzeszająca tłumaczy czeskiego języka migowego.

niem o znaczeniu fundamentalnym jest w tym przypadku status języka migowego w obrębie polityki językowej danego państwa. Aby w ogóle możliwe było mówienie o podejściu dwujęzycznym w edukacji, muszą istnieć odpowiednie przepisy, które sankcjonują funkcjonowanie języka migowego jako języka, którym posługuje się część obywateli danego państwa. Oficjalne uznanie statusu języka migowego<sup>31</sup> jest warunkiem koniecznym i podstawowym dla wprowadzenia podejścia dwujęzycznego do edukacji dzieci głuchych. Jednakże proces takiego uznania w systemie prawnym danego państwa uzależniony jest od wielu czynników. Zaliczyć do nich można m.in.: obowiązującą politykę językową, istnienie (lub jej brak) tradycji rozwiązywania problemów mniejszości językowych w danym państwie, stan badań językoznawczych nad językiem migowym w danym państwie, istniejącą tradycję badań w obrębie pedagogiki i surdopedagogiki, czy wreszcie polityczną sprawczość środowiska osób głuchych w danym państwie.

Codziennej praktyce edukacyjnej dzieci głuchych towarzyszy specyficzny rodzaj napięcia związany z dwoma sposobami postrzegania głuchoty: społecznym i medycznym<sup>32</sup>. Pozytywnemu wartościowaniu głuchoty traktowanej jako przejaw różnorodności gatunku ludzkiego towarzyszy świadomość zagrożeń dla rozwoju językowego wynikających z uszkodzenia słuchu. Niewątpliwie jednym z największych wyzwań związanych z dwujęzycznym podejściem do edukacji dzieci głuchych jest nabywanie języka migowego przez dzieci głuche rodziców słyszących. W początkowej fazie badań nad dwujęzycznością bimodalną (język foniczny + język migowy) przyjmowano założenia oparte na ba-

---

<sup>31</sup> Zapisy dotyczące języka migowego zawarte zostały w konstytucjach Austrii (2005), Portugalii (2005), Finlandii (1995) oraz Węgier (2011). Osobne ustawy regulujące kwestie języka migowego zostały przyjęte w Republice Czeskiej, Belgii, na Cyprze, na Węgrzech, na Litwie, w Rumunii, na Słowacji, w Słowenii, w Polsce oraz w Hiszpanii. Kwestie języka migowego w edukacji zostały uregulowane w stosownych przepisach w Belgii, Danii, Estonii, Finlandii, Grecji, Irlandii, na Litwie, w Holandii, Portugalii, na Słowacji, w Szwecji – por. M. Wheatley, A. Pabsch, *Sign Language Legislation in the European Union*, ed. II, European Union of the Deaf, Brussels 2012.

<sup>32</sup> R.A. Swanwick, *Policy and practice in sign bilingual education: development, challenges and directions*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 2010 (13 II), s. 154.

daniach dwujęzyczności unimodalnej (dwa języki foniczne). Według J. Cumminsa<sup>33</sup> biegłość w jednym języku L1 może przełożyć się na biegłość w drugim języku L2 pod warunkiem, że zapewniony zostanie adekwatny dostęp do języka L2 oraz motywacja do uczenia się go. Biegłość, do której odnosił się Cummins, dotyczyła poznawczo-akademickiej sprawności językowej (CALP – cognitive academic language proficiency) w odróżnieniu od podstawowych interpersonalnych umiejętności komunikacyjnych (BICS – basic interpersonal communication skills). Tych ostatnich dzieci nabywają podczas nieformalnych interakcji z innymi ludźmi, natomiast biegłość językową potrzebną w rozwoju poznawczo-akademickim (a zatem w procesie edukacji) rozwija kształcenie szkolne. Osiągnięcie poznawczo-akademickiej sprawności w jednym języku wspomaga osiągnięcie jej w drugim języku. Wczesne programy edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych opierały się właśnie na tej hipotezie. Okazuje się jednak, że, po pierwsze, nie jest do końca jasne, czy te ustalenia dotyczą także dwujęzyczności bimodalnej. Powstaje pytanie, w jaki sposób język migowy, nie posiadając odpowiadającego mu pisma, mógłby przyczynić się do wspomagania znajomości języka fonicznego właśnie w formie pisemnej. Jednak istotniejszym zagadnieniem pozostaje stworzenie dzieciom głuchym posiadającym słyszących rodziców adekwatnego dostępu do języka migowego. Zapewnienie takiego dostępu wiąże się z koniecznością rozpoczęcia przez rodziców nauki języka migowego już w momencie narodzin głuchego dziecka. Językoznawcy zdają sobie sprawę z faktu, że słyszący rodzice nie będą natywnymi użytkownikami języka migowego, tzn. ich kompetencje w tym języku mogą nie zapewnić dziecku takiego dostępu do materiału językowego, jaki mają dzieci słyszące w rodzinach dwujęzycznych. Z drugiej jednak strony znajomość języka migowego sprzyja nawiązywaniu kontaktu z dzieckiem już od najwcześniejszego etapu jego życia, co sprzyja jego rozwojowi poznawczemu i emocjonalnemu. Podkreśla się, że nawet w sytuacji wczesnego implantowania język migowy odgrywa szczególnie istotną rolę w komunikacji, stanowiąc punkt wyjścia do dalszego, długotrwałego procesu rehabilitacji. W szczególności zaś spełniony zostaje warunek

---

<sup>33</sup> J. Cummins, *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*, „Review of Educational Research” 1979, nr 49, za: <http://www.eric.ed.gov> [dostęp: 04.05.2011].

jak najpełniejszego dostępu do języka we wczesnej fazie rozwoju poznawczego i emocjonalnego dziecka, tj. do 3 roku życia. Jak wskazuje I. Kurcz<sup>34</sup> pierwsze 3–4 lata życia dziecka to etap rozwoju języka. Na przykładzie języków fonicznych Kurcz wskazuje na 4 fazy rozwoju języka: od etapu gaworzenia, przez wypowiedzi jednowyrazowe, dwuwyrazowe, kilkuwyrazowe aż do pełnych zdań. Rozwój języka migowego przebiega według tego samego schematu. Jak zauważa P. Tomaszewski:

„We wczesnym etapie opanowywania znaków migowych dziecko głuche rodziców głuchych z początku nieprecyzyjnie tworzy znaki, które są zbliżone do prawidłowych, z powodu małej precyzji ruchów jego rąk [...]. Z czasem znaki stają się coraz bardziej precyzyjne i zróżnicowane, co prowadzi do rozszerzenia słownictwa języka migowego [...]. W dalszym etapie rozwoju językowego następuje stopniowe przechodzenie od dwugestowych wypowiedzi, przez które dziecko przekazuje podstawowe relacje semantyczne, do podstaw językowych, czyli wypowiedzi dojrzałych i poprawnych pod względem gramatycznym.”<sup>35</sup>

W dwujęzycznym podejściu do edukacji podkreśla się rolę, jaką może i powinien odgrywać język migowy na tym wczesnym etapie rozwoju językowego dzieci głuchych. Brak fizycznych przeszkód w przyswajaniu języka migowego przez dziecko głuche sprzyja uruchomieniu procesów poznawczych związanych z rozwojem językowym w tym samym okresie, w którym są one uruchamiane w przypadku dzieci słyszących. Bez względu na dalszy przebieg rehabilitacji ten wczesny dostęp do języka migowego pozwala ograniczać ewentualne negatywne skutki uszkodzenia słuchu dla rozwoju poznawczego i emocjonalnego dziecka.

Powyższe ustalenia mają bezpośredni związek z dwujęzycznym podejściem do edukacji dzieci głuchych z kilku co najmniej powodów. Po pierwsze, ewentualne zaburzenia rozwoju powstałe na tym wczesnym etapie życia dziecka mają bezpośredni wpływ na jego dalsze osiągnięcia edukacyjne. W skrajnych

---

<sup>34</sup> I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2005, s. 85–86.

<sup>35</sup> P. Tomaszewski, *Rozwój językowy dziecka głuchego: wnioski dla edukacji szkolnej*, „*Audiofonologia*” 2000, t. XVI, s. 41.

przypadkach, dzieci pozbawione odpowiedniej opieki i stymulacji językowej trafiają do instytucji edukacyjnych w wieku 6–7 lat, nie posiadając w pełni rozwiniętego żadnego języka (ani fonicznego, ani migowego). W takiej sytuacji mają szansę nadrobienia powstałych w ten sposób opóźnień w rozwoju. Dziecko może doświadczyć porażek edukacyjnych, a tym samym zostać pozbawione możliwości samorozwoju, zdobycia pracy i uczestnictwa w życiu społecznym. Po drugie, jak najpełniejsze opanowanie języka (czy to migowego, czy fonicznego) jest wstępnym warunkiem prowadzenia edukacji szkolnej. W podejściu dwujęzycznym nacisk położony jest na dalszy rozwój językowy (język migowy + język foniczny), na pełną komunikację z głuchym uczniem i stworzenie mu odpowiedniego środowiska do nauki. Niemniej jednak podstawowym warunkiem sukcesu każdego podejścia edukacyjnego jest wczesny etap pracy z dzieckiem. Dlatego wyzwaniem dla dwujęzycznej edukacji dzieci głuchych jest jak najwcześniejsze włączanie ich w proces oddziaływań edukacyjnych, co najmniej na etapie przedszkola, a często jeszcze wcześniej, poprzez oddziaływania pedagogiczne w środowisku dziecka. Trudność związana z dwujęzycznym podejściem do edukacji wiąże się zatem m.in. z koniecznością podejmowania działań edukacyjnych równocześnie z działaniami o charakterze medycznym i rehabilitacyjnym.

Kolejną trudnością związaną z dwujęzycznym podejściem do edukacji jest kwestia właściwych kompetencji osób pracujących z dziećmi głuchymi, począwszy od lekarzy, przez logopedów, pracowników socjalnych aż po nauczycieli. Można tutaj napotkać problemy dwojakiego rodzaju. Po pierwsze, wyzwaniem pozostaje znajomość języka migowego. Po drugie natomiast duże utrudnienie stanowi brak odpowiedniej wiedzy i świadomości związanej z głuchotą w kontekście języka migowego. Słabości dwujęzycznej edukacji głuchych dotyczą m.in.: braku programów treningowych dotyczących dwujęzycznej edukacji głuchych przeznaczonych dla nauczycieli, brak spójnych/konsekwentnych standardów zatrudniania nauczycieli osób głuchych, brak wyszkolonych edukatorów do prowadzenia programów dwujęzycznej edukacji głuchych<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> I.M. Munoz-Baell i in., *Evidence-based public health policy and practice: Preventing disability through understanding international megatrends in Deaf bilingual education*, „Journal of Epidemiology and Community Health” 1979, 62 (2), s. 135.

Powyższe zagadnienia można postrzegać nieco szerzej – jako problem implementacji wiedzy naukowej do praktyki pedagogicznej. Ważnym czynnikiem tego procesu są zmiany społeczne i polityczne, polegające na wzroście świadomości tego, czym jest głuchota, uznaniu statusu języków migowych, uznaniu praw mniejszości oraz polityczny aktywizm na rzecz dwujęzycznej edukacji głuchych<sup>37</sup>. Dwujęzyczne podejście do edukacji dzieci głuchych wiąże się z koniecznością odejścia od medycznego modelu niepełnosprawności na rzecz społecznego ujęcia tej kategorii. W modelu społecznym niepełnosprawność nie jest sprawą prywatną, dotyczącą jedynie jednostki, ale rozumiana jest jako pewien rodzaj sytuacji społecznej, w której jednostka ze względu na swoje cechy ma ograniczone możliwości pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Działania, które należy podejmować, nie polegają zatem wyłącznie na poddawaniu jednostki procesowi leczenia/rehabilitacji, ale na zmianie jej otoczenia, zmianie sytuacji społecznej, w której ta jednostka się znajduje. W przypadku osób głuchych w obrębie społecznego modelu niepełnosprawności możliwe staje się dostrzeżenie faktu, że w gruncie rzeczy mamy do czynienia z dwoma sytuacjami społecznymi, z których tylko jedna jest źródłem niepełnosprawności. Wśród innych osób migających głusi nie doświadczają barier w komunikowaniu się, mogą swobodnie i w pełni wyrażać swoje myśli, a także pozyskiwać informacje. Dostrzeżenie tego faktu pozwala na lepsze zrozumienie tego, że w przypadku głuchoty istotą problemu jest nie tyle fizyczna trudność w odbiorze bodźców słuchowych, co społeczna odmowa przyznania osobom głuchym prawa do swobodnej komunikacji, edukacji i rozwoju w dostępnym im fizycznie języku migowym. Pytania, jakie są stawiane w związku z dwujęzycznym podejściem do edukacji, można sformułować następująco: czy słyszcząca większość społeczeństwa jest w stanie w pełni zaakceptować głuchotę wraz z właściwym jej sposobem komunikacji? czy w słyszącym społeczeństwie osoba głucha może pozostać głucha, czy raczej powinna dążyć do tego, żeby stać się osobą słyszącą? W dwujęzycznym podejściu do edukacji to właśnie akceptacja głuchoty stwarza możliwość uczestnictwa w słyszącym społeczeństwie. Głuche dziecko ma pełne prawo do właściwego ze względu na swój wiek rozwoju językowego i emocjonalnego, a także prawo do jak najlepszego opanowania języka fonicznego i mowy,

---

<sup>37</sup> Tamże, s. 134.

po to, aby jego funkcjonowanie w społeczeństwie ludzi słyszących było możliwe najbardziej dla niego satysfakcjonujące. W dwujęzycznym podejściu do edukacji zakłada się, że głuche dziecko posiada własną drogę dojścia do umiejętności pisania i czytania, niezbędnych w dorosłym życiu. Droga ta wiedzie poprzez język migowy.

Procesowi rozwoju kadry szkół dla głuchych z internatem prowadzących nauczanie metodą dwujęzyczną poświęcony był projekt prowadzony przez New Mexico School for the Deaf w Stanach Zjednoczonych. W ramach projektu zorganizowano m.in. seminaria dla nauczycieli, podczas których zapoznawali się oni z wybranymi lekturami dotyczącymi dwujęzyczności, akwizycji języka pierwszego, gramatyki języka migowego. Następnie zadaniem nauczycieli było krytyczne odniesienie nowo zdobytej wiedzy do własnej praktyki pedagogicznej. W prowadzonych przez siebie dzienniczkach nauczyciele opisywali własne spostrzeżenia, z których znaczna część dotyczyła roli, jaką nowa wiedza odegrała w procesie ich samoświadomości:

„Zdałam sobie sprawę, że to, że wybrałam bycie nauczycielką dzieci głuchych i to, że wiem więcej o głuchych niż przeciętna osoba słyszająca, nie gwarantuje mi, że nie zachowuję się «audystycznie».”<sup>38</sup>

Przekonania nauczycieli i innych specjalistów podejmujących pracę z dziećmi głuchymi, w szczególności zaś to, w jaki sposób definiują oni język, procesy przyswajania i nauczania języka oraz to, czym dla nich jest język migowy w edukacji, ma wpływ na ich pracę. Dlatego także ewaluacja wyników dwujęzycznego podejścia w edukacji dzieci głuchych nastęrcza określonych trudności. W sytuacji, w której nauczyciele (o ile nie są natywnymi użytkownikami języka migowego) uczą w języku, który nie jest ich językiem naturalnym, wyniki procesu nauczania są pochodną nie tylko zdolności dziecka, ale także umiejętności językowych nauczyciela. Istotną kwestią w dwujęzycznym podejściu do edukacji jest zatem wypracowanie adekwatnych i jednoznacznych

---

<sup>38</sup> S.M. Nover, J.F. Andrews, *Critical pedagogy in deaf education: Bilingual methodology and staff development: Year 1 (1997–1998)*, New Mexico School for the Deaf, Santa Fe 1998, s. 27.

systemów oceniania kompetencji językowych w języku migowym<sup>39</sup> zarówno nauczycieli, jak i uczniów.

Wśród korzyści wynikających ze stosowania metody dwujęzycznej w innowacyjnej klasie w Instytucie Głuchoniemych w Warszawie wskazano na następujące kwestie:

- „język migowy i kultura niesłyszących jest w pełni akceptowana
- dzieci mają świetny kontakt z nauczycielem, zaspokojona zostaje potrzeba komunikacji i kontaktu z drugim człowiekiem
- dla dzieci staje się jasne, że język migowy i język polski są różne, nie wolno ich dowolnie mieszać, każdy język rządzi się innymi regułami
- język polski to świat kolorowych, ciekawych książeczek wartych przeczytania i możliwych do zrozumienia dzięki tłumaczeniu jego pojęć i zasad w języku migowym
- dzieci odkrywają niekłamaną przyjemność komunikowania się w języku polskim
- wiadomości o otaczającym świecie z zakresu przyrody, historii i in. mogą być przekazywane w całym bogactwie treści.”<sup>40</sup>

Przytoczona powyżej wypowiedź jest charakterystyczna dlatego, że wskazuje na dwie podstawowe korzyści dwujęzycznego podejścia do edukacji: pełny dostęp do przekazywanych przez nauczyciela treści oraz wzrost motywacji do nauki. Stawiane przed dziećmi wymagania były dostosowane do ich możliwości nie poprzez sukcesywne obniżanie oczekiwań wskutek braku osiągnięcia oczekiwanych efektów kształcenia, ale poprzez dbałość o proces komunikacji będący podstawą procesu kształcenia. Motywacja do nauki jest pochodną tej zmiany, a także wynikiem wzrostu poczucia pewności siebie w środowisku,

---

<sup>39</sup> C. Dubuisson i in., *Bilingualism and deafness: correlations between deaf student's ability to use Quebec Sign Language and their reading comprehension in French*, [w:] *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*, red. C. Plaza-Pust, E. Morales-López, vol. 38, Amsterdam/Philadelphia 2008, s. 56–64.

<sup>40</sup> A. Bednarska, M. Dobrowolska, *Lekcje dwujęzyczne w szkołach dla dzieci głuchych*, [w:] „Nauczyciel w Świecie Ciszy” 2005, nr 7, s. 32.



w którym głuchota dziecka i związany z nią preferowany sposób porozumiewania się znajdują uznanie i akceptację. Jakkolwiek bezpośredni wpływ języka migowego na wzrost kompetencji w języku fonicznym czy na umiejętność czytania i pisanie pozostaje nie do końca zbadany, to jednoznacznie wskazuje się na korzyści dla emocjonalnego i społecznego rozwoju dziecka płynące z dwujęzycznego podejścia do edukacji. Wśród uczniów używających języka migowego i pozytywnie identyfikujących się ze środowiskiem osób głuchych obserwuje się wyższy poziom poczucia pewności siebie w porównaniu z głuchymi uczniami w szkołach masowych. Co więcej, w krajach, w których systemowo stosuje się dwujęzyczne podejście do edukacji dzieci głuchych nie zaobserwowano, charakterystycznego dla innych krajów, efektu zwiększonej ilości problemów w zakresie zdrowia psychicznego głuchych dzieci i młodzieży<sup>41</sup>.

Podstawową korzyścią dwujęzycznego podejścia do edukacji dzieci głuchych, które kładzie szczególny nacisk na jak najwcześniejszy dostęp do pełnej komunikacji językowej, jest stworzenie głuchym uczniom bezpiecznej sytuacji komunikacyjnej, która gwarantuje im poczucie ogólnego dobrostanu emocjonalnego. To z kolei stanowi warunek efektywnego procesu edukacyjnego.

## **PRZEGLĄD BADAŃ DOTYCZĄCYCH WYNIKÓW EDUKACJI PROWADZONEJ METODĄ DWUJĘZYCZNĄ**

W poniższym przeglądzie uwaga została skupiona na dwóch zagadnieniach szczegółowych: wpływie znajomości naturalnego języka migowego na naukę czytania i pisanie w języku fonicznym oraz czynnikach mających wpływ na proces badania osiągnięć uczniów w dwujęzycznym podejściu do edukacji.

Problem poprawy umiejętności pisanie i czytania u uczniów głuchych niemal od początków ich edukacji instytucjonalnej stanowi jedno z podstawowych wyzwań pedagogicznych. Należy zwrócić uwagę, że odróżniamy tutaj umiejętność mowy od umiejętności pisanie i czytania. Założeniem podejścia

---

<sup>41</sup> M. Hintermair, *Psychological development in deaf and hard of hearing children in the twenty first century: opportunities and challenges*, [w:] *Bilingualism and bilingual deaf education*, red. M. Marschark, G. Tang, H. Knoors, Oxford 2014, s. 162.

dwujęzycznego do edukacji uczniów głuchych jest przede wszystkim osiągnięcie biegłości w pisaniu i czytaniu, które są umiejętnościami koniecznymi dla osiągania sukcesów na każdym kolejnym etapie edukacyjnym. W związku z niejednoznacznymi wynikami prowadzonych badań odnośnie skuteczności dwujęzycznego podejścia do edukacji dzieci głuchych w zakresie poprawy ich umiejętności pisania i czytania konieczne wydaje się także zwrócenie uwagi na to, że sam sposób realizowania dwujęzycznego nauczania ma wpływ na jego efekty. Różnorodność zmiennych, tj. stopień niedosłuchu, rodzaj rehabilitacji, kwalifikacje nauczycieli, poziom kompetencji językowych nauczycieli, wiek, w jakim dziecko przyswoiło sobie język migowy, język, jakim posługuje się rodzina dziecka, a nawet sposób definiowania tego, co rozumiemy przez umiejętność czytania – wszystkie te czynniki mają wpływ na wyniki przeprowadzonych badań. W obliczu tak złożonych procesów trudno o naukowe dowody, które jednoznacznie potwierdzałyby skuteczność określonej metody. Nie musi to oznaczać jednak nieskuteczności dwujęzycznego podejścia do edukacji, które jest czymś więcej niż tylko określoną metodą nauczania. To właśnie wprowadzenie języka migowego do edukacji umożliwiło podejmowanie badań nad językowym funkcjonowaniem dzieci głuchych. Mamy do czynienia z procesem, który nieustannie ewoluuje. Opisanie wszystkich jego zmiennych i zoperacjonalizowanie ich w taki sposób, aby stanowiły użyteczne narzędzie praktyki edukacyjnej, nie jest zakończone. Warto mieć świadomość takiego stanu rzeczy. Pozwala to jeszcze lepiej zrozumieć, że w przypadku dwujęzycznego podejścia do edukacji mamy do czynienia z materią dwóch żywych, nieustannie ewoluujących języków i związanych z nimi procesów, które można opisywać w kategoriach neurologicznych, psychologicznych, socjologicznych, lingwistycznych. Właśnie dlatego zagadnienie edukacji dzieci głuchych jest obszarem nieustannych debat, kontrowersji, ciągle na nowo podejmowanych prób i wyciągania wniosków z niepowodzeń.

Zagadnieniem dwujęzycznego podejścia do edukacji zajmowali i zajmują się naukowcy reprezentujący rozmaite dyscypliny, m.in. Ruth Swanwick (edukacja głuchych, Uniwersytet w Leeds, Wielka Brytania), Carolina Plaza-Pust (językoznawstwo, Uniwersytet Johanna Wolfganga Goethego we Frankfurcie nad Menem, Niemcy), Verena Krausneker (lingwistyka stosowana, Uniwersytet w Wiedniu, Austria), Nathalie Niederberger (psycholingwistyka, Uniwer-

sytet w Genewie, Szwajcaria), Marc Marschark (psycholingwistyka, Rochester Institute of Technology, Rochester, USA), Harry Knoors (edukacja specjalna, psycholingwistyka, Uniwersytet w Nijmegen, Holandia), Kristen Svartholm (językoznawstwo, Uniwersytet w Sztokholmie, Szwecja), Connie Mayer (edukacja głuchych, Uniwersytet w Yorku, Kanada), Carol Erting (antropologia kulturowa, edukacja głuchych, Uniwersytet Gallaudeta w Waszyngtonie, USA) czy Piotr Tomaszewski (psycholingwistyka, Uniwersytet Warszawski, Polska). Powyższa, bardzo wybiórcza lista, pozwala zrozumieć, po pierwsze, z jak zróżnicowanymi danymi empirycznymi mamy do czynienia w literaturze przedmiotu, a po drugie, ustalenia jak wielu dyscyplin naukowych mogą i powinny zostać zaimplementowane do praktyki edukacyjnej. Oznacza to między innymi, że dwujęzyczne podejście do edukacji dzieci głuchych pociąga za sobą konieczność takiego konstruowania programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli dzieci głuchych, które przynajmniej w podstawowym zakresie umożliwiłoby zapoznanie się z aktualną wiedzą w zakresie dwujęzyczności osób głuchych.

W przeglądzie literatury przedmiotu zaskakujący może wydawać się fakt stosunkowo niewielkiej liczby badań dotyczących ewaluacji szwedzkiego modelu dwujęzyczności. Dostępne opracowania z jednej strony zdają się dostarczać danych potwierdzających skuteczność tego podejścia, z drugiej jednak strony wskazuje się na to, że poprawa w osiągnięciach edukacyjnych głuchych uczniów jest daleko mniejsza od początkowo zakładanej. K. Heiling<sup>42</sup> zwraca uwagę na poprawę poziomu osiągnięć w nauce między głuchymi osobami poddanymi badaniom w latach 60. i uczniami badanymi w latach 1985 i 1989 w Szwecji, a więc już po wprowadzeniu reformy dwujęzyczności. Starsi głusi w pisanych przez siebie tekstach posługiwali się utartymi frazami, schematycznymi, stereotypowymi, podczas gdy młodsi nie tylko popełniali mniejszą ilość błędów gramatycznych, ale także w sposób wyraźny „pisali od siebie”. Pisanie było czynnością, która w pewnym sensie sprawiała im przyjemność, mogła być dla nich czynnością twórczą. Wzrost poziomu osiągnięć w nauce związany jest, zdaniem Heiling, z osiąganiem biegłości w języku pierwszym, szwedzkim języku migowym. Heiling zwraca uwagę także na fakt, że mimo obserwowanej

---

<sup>42</sup> K. Heiling, *Bilingual vs. oral education*, [w:] *Issues Unresolved: New Perspectives on Language and Deaf Education*, red. A. Weisel, Washington 1998, s. 147.

poprawy umiejętności głuchych uczniów nadal pozostają na niższym poziomie niż umiejętności ich słyszących rówieśników. Heiling podkreśla też pozytywny wpływ wczesnego przyswojenia języka na osiągnięcia edukacyjne.

W edukacji dzieci głuchych umiejętność czytania wydaje się być kluczowym czynnikiem sukcesu edukacyjnego. Odpowiedź na pytanie o to, czy znajomość języka migowego, a szerzej dwujęzyczne podejście do edukacji dzieci głuchych korzystnie wpływa na rozwijanie ich zdolności czytania w języku fonicznym, wymaga uprzedniego zdefiniowania tego, co rozumiemy, przez zdolność czytania. Rozumienie tekstu czytanego zależy zarówno od umiejętności sprawnej pracy z tekstem jak i od naszej ogólnej wiedzy o świecie, osobistej motywacji, wyobraźni, a także pragmatycznej wiedzy językowej, tj. wiedzy dotyczącej tego, jak należy posługiwać się danym językiem w rozmaitych sytuacjach (inaczej w urzędzie, a inaczej w rozmowie z kolegami). Na rozwój zdolności czytania ze zrozumieniem mają wpływ: doświadczenia związane z czytaniem w danym języku i mówieniem w danym języku, umiejętności słuchania ze zrozumieniem, umiejętności rozpoznawania poszczególnych wyrazów i ich znaczenia, a także to, na ile dana osoba zwraca uwagę na to, czy tekst, który czyta, posiada sens<sup>43</sup>. Właśnie w związku z tym, że tak wiele czynników ma wpływ na zdolność czytania, trudno o ustanowienie jednoznacznej relacji między znajomością języka migowego i zdolnością czytania.

Niemniej jednak można mówić o pozytywnym wpływie dwujęzycznego podejścia do nauczania z uwagi na wyniki badań, które wskazują na to, że ograniczone doświadczenia językowe głuchych dzieci mogą prowadzić do deficytów w wiedzy, która jest niezbędna do tego, żeby pracować z tekstem i samemu monitorować własny poziom rozumienia tego tekstu<sup>44</sup>. Omawiając wyniki pracy eksperymentalnej klasy dwujęzycznej w Szwecji K. Svartholm wskazała na różnice w sposobach czytania między uczniami z klasy, w której wprowadzono podejście dwujęzyczne, i tymi, którzy byli uczeni bardziej tradycyjnymi metodami (z uży-

---

<sup>43</sup> R.A. Swanwick i in., *Practitioner Talk on Deaf Children's Reading comprehension: Analysing Multiple Voices*, „Deafness and Education International” 2012, nr 14 (2), s. 102.

<sup>44</sup> Por. M. Marschark, *Raising and educating a deaf child: a comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators*, Oxford 2007.

ciem systemu językowo-migowego lub podejścia totalnej komunikacji). Strategia czytania wśród uczniów grupy nauczanej dwujęzycznie związana była m.in. z umiejętnością identyfikowania nowych nieznanymi słów i aktywnego poszukiwania ich sensu na podstawie wskazówek czerpanych z kontekstu, w jakim te słowa wystąpiły, świadomością tego, czy dokładne rozumienie znaczenia danego słowa jest niezbędne do zrozumienia sensu całości tekstu. Zupełnie inny sposób czytania charakteryzował pozostałych uczniów, którzy czytali słowo po słowie przekładając je na migi, ale bez rozumienia sensu zdania. Svartholm konkluduje, że wszelkie stwierdzenia związane z ograniczeniami pamięci krótkotrwałej uczniów głuchych powinny być wsparte zrozumieniem sposobu, w jaki uczniowie są uczeni czytania i co czynność czytania dla nich oznacza:

„Jeżeli znaczenie ma mniejsze znaczenie dla ich «czytania», zwracanie uwagi na to, jakie różnice znaczeniowe znajdują swoje odbicie w małej zmianie pisowni [...] może stać się również mało istotne dla nich.”<sup>45</sup>

W kontekście tych uwag język migowy jest tym narzędziem, które umożliwia nauczycielowi kontakt z głuchym uczniem i weryfikację zdobytej przez niego kompetencji w języku drugim, będącym przedmiotem nauczania. Jest to ponadto język, poprzez który dziecko może zdobyć wiedzę o świecie niezbędną do dalszego rozwijania umiejętności szkolnych, tj. m.in. czytania ze zrozumieniem.

C. Mayer i G. Leigh<sup>46</sup> zwracają uwagę, że wobec braku jednoznacznych dowodów na skuteczność dwujęzycznego podejścia do edukacji głuchych w odniesieniu do poprawy umiejętności czytania i pisanie w języku fonicznym warto zwrócić uwagę na dwa aspekty modelu dwujęzyczności, których ujęcie teoretyczne nie do końca odpowiada edukacyjnej praktyce. Chodzi mianowicie o osiaganie biegłości w języku pierwszym (tj. w języku migowym) przez głuchych uczniów oraz o odpowiednią ekspozycję na język drugi (język foniczny),

---

<sup>45</sup> K. Svartholm, *Bilingual education for the deaf...*, dz. cyt.

<sup>46</sup> C. Mayer, G. Leigh, *The changing context for sign bilingual education programs: Issues in language and the development of literacy*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 2010, nr 13 (2), s. 175–186.

która jest warunkiem jego rozwoju. Znaczna większość dzieci głuchych – tych, które mają słyszających rodziców – nie opanowuje języka migowego na poziomie natywnym przed pójściem do szkoły (dzieje się tak z rozmaitych powodów). W efekcie ich pozycja w początkowej fazie dwujęzycznego programu nauczania może być opisana jako „uczący się języka pierwszego”, tj. języka migowego. Taka sytuacja pozostaje w sprzeczności z teoretycznymi założeniami modelu, zgodnie z którymi przyjmuje się biegłość w jednym języku na początku edukacji. Być może te opóźnienia mają wpływ na niższe w stosunku do oczekiwanych efekty procesu edukacji. Po drugie, opanowanie umiejętności czytania i pisania w języku drugim, zgodnie z przyjmowanym modelem dwujęzyczności, powinno być poprzedzone osiągnięciem pewnego poziomu znajomości tego języka. W przypadku dzieci głuchych oczekuje się, że nauczą się one pisania i czytania w języku, którego nie znają. Wobec powyższego rodzi się pytanie o rolę umiejętności mówienia w programach dwujęzycznej edukacji dzieci głuchych.

Doświadczenia edukacji dwujęzycznej w takich krajach jak Szwecja, Norwegia, Dania i Wielka Brytania w połączeniu z obserwacją zmian w populacji uczniów głuchych wynikających z rozwoju technologii (implanty ślimakowe) oraz upowszechnienia się praktyk wczesnego wykrywania uszkodzenia słuchu prowadzą do postulatów zmiany sposobu definiowania tego, w jaki sposób powinna być rozumiana edukacja dwujęzyczna. Praktyka edukacji dwujęzycznej wiązała się ze stworzeniem podziałów na tych, którzy posługują się językiem migowym, i na tych, którzy posługują się językiem fonicznym. S. Easterbrooks wskazuje, że mamy do czynienia z dwiema grupami głuchych dzieci: tymi, które staną się piśmienne dzięki kanałowi słuchowemu, i tymi, dla których droga do piśmienności wiedzie ścieżką wizualną. Jednak w przeciwieństwie do dawniej toczonych sporów nie stoimy w obliczu alternatywy: albo mówienie albo miganie, ale raczej musimy przyjąć, że w przypadku głuchych dzieci zawsze możemy mieć do czynienia z jedną z dwóch możliwości, dlatego wszelkie programy nauczania powinny taką ewentualność uwzględnić<sup>47</sup>. Ten nowy sposób postrzegania rozwoju językowego i edukacji dzieci głuchych wiąże się także

---

<sup>47</sup> S.R. Easterbrooks, *Evidence-based curricula and practices that support development of reading skills*, [w:] *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, red. M. Marschark, P.E. Spencer, vol. 2, New York 2010, s. 113.

z położeniem nacisku na tworzenie sieci wymiany wiedzy między praktykami, nauczycielami pracującymi z dziećmi głuchymi. R. Swanwick<sup>48</sup> zwraca uwagę na potrzebę badań językowego funkcjonowania dzieci głuchych w praktyce szkolnej i w codziennym życiu. W tym ujęciu głuchota wiąże się raczej z zagadnieniami plurilingwizmu, a przyjmowany model języka i głuchoty powinien skupiać się na korzyściach, jakie dziecko może czerpać ze swoich wielojęzycznych i multimodalnych kompetencji językowych.

Należy zwrócić uwagę, że w badaniach nad piśmiennością (ang. *literacy*) dzieci głuchych można zaobserwować charakterystyczną zmianę podejścia. Piśmienność jest w tym nowym paradygmacie badawczym rozumiana w kategoriach praktyk komunikacyjnych osadzonych w określonym kontekście społecznym, a nie w kategoriach neutralnych indywidualnych umiejętności danego ucznia. Pociąga to za sobą zmiany w metodologii badawczej. Uwaga jest skupiona raczej na interakcjach i praktykach edukacyjnych, jakie można zaobserwować w środowisku szkolnym i domowym głuchego dziecka niż na opisach wybranych cech głuchego ucznia, takich jak stopień niedosłuchu, status rodziców (niesłyszący vs słyszący) czy poziom inteligencji. W tego typu badaniach język migowy jest konceptualizowany jako „normalny” język, równie złożony i kompletny, jak rozmaite języki foniczne. Osoby głuche, w tym głuche dzieci, są definiowane jako przedstawiciele dwu- lub wielojęzycznej mniejszości, której codzienne funkcjonowanie opiera się na częstych kontaktach z przedstawicielami słyszącej większości<sup>49</sup>. Jedno z podstawowych pytań, na które usiłuje się odpowiedzieć w tego typu badaniach, dotyczy źródeł zróżnicowania w umiejętnościach czytania i pisania wśród głuchych uczniów. Bez względu na rodzaj podejść edukacyjnych, wedle których kształcone są głuche dzieci, umiejętności większości z nich w zakresie pisania i czytania pozostają na poziomie niższym niż u ich słyszących rówieśników. Jednocześnie jednak jest wiele osób głuchych, które doskonale opanowały te umiejętności. Nowy paradygmat badawczy zakłada m.in. stosowanie podejść etnograficznych, obserwacje interakcji i praktyk

---

<sup>48</sup> R.A. Swanwick i in., *Shifting contexts and practices in sign bilingual education in northern Europe*, [w:] *Bilingualism and Bilingual Education*, red. M. Marschark, H. Knoors, G. Tang, Oxford 2014, s. 292–306.

<sup>49</sup> S. Bagga-Gupta, *Literacies and deaf education: a theoretical analysis of international and Swedish literature*, Stockholm 2004, s. 87.

komunikacyjnych w klasie, nagrywanie ich i analizowanie, jak również formalne i nieformalne wywiady z nauczycielami, rodzicami i uczniami.

Badania, w odniesieniu do edukacji dwujęzycznej w Ameryce Północnej, prowadzone w obrębie tego paradygmatu, umożliwiły wyróżnienie pięciu podejść do budowania połączeń między amerykańskim językiem migowym a językiem angielskim:

1. języki migane i systemy językowo-migowe;
2. wykorzystanie alfabetu palcowego, *initialized signs i chaining*;
3. glossy;
4. systemy sign writing;
5. systemy wskazówek fonologicznych i fonemicznych.

Jak zauważa S. Bagga-Gupta:

„Pierwsze podejście, kładąc nacisk na solidne podstawy w ASL, sugeruje, że określona ilość migania opartego na języku angielskim jest kluczowa dla rozwoju piśmienności. Drugie podejście oparte jest na odkryciach badaczy zainteresowanych codziennym użyciem dwóch języków. Odkrycia te sugerują, że kompetentni językowo nauczyciele/dorośli skupiają się na równoważnym przedstawianiu w języku migowym i języku fonicznym. Trzecie podejście postuluje użycie glos jako edukacyjnego środka dostarczającego podstawowych umiejętności pisania i czytania, które następnie mogą zostać przetransponowane na umiejętności posługiwania się pisanym językiem angielskim. Czwarte podejście opiera się na rozmaitych wysiłkach podejmowanych w różnych częściach świata zmierzających do stworzenia wizualnego systemu zapisu języków migowych [...]. Piąte podejście skupia się na tych aspektach fonologicznych, które pozostają niedostępne w odbiorze audiologicznym [...], czytanie mowy z ust, daktylografia, artykulacja słów są postrzegane jako drogi do tego, aby połączyć oba języki.”<sup>50</sup>

W tym kontekście podejście w szwedzkim modelu dwujęzycznym uznaje się za odmienne, oparte na modelu gramatyki kontrastywnej i zakładające wprowadzanie pisemnego języka szwedzkiego na późniejszym etapie nauczania oraz pomijanie języka mówionego w praktyce edukacyjnej.

---

<sup>50</sup> Tamże, s. 136–137.



Przedstawione zróżnicowane sposoby, w jakie przebiegają konkretne praktyki komunikacyjne w klasie szkolnej, pozwalają lepiej zrozumieć źródła przyczyn trudności w jednoznacznej interpretacji wyników badań dotyczących związków między dwujęzycznym podejściem do edukacji dzieci głuchych a osiągnięciami edukacyjnymi uczniów mierzonymi za pomocą standardowych testów. Realizacja nauczania dwujęzycznego różni się nie tylko między poszczególnymi państwami czy systemami edukacyjnymi, ale także między poszczególnymi szkołami a nawet oddziałami. Na to zróżnicowanie wpływ mają zarówno oficjalnie przyjmowane podejścia metodyczne, filozofie nauczania, jak również kompetencje językowe poszczególnych nauczycieli i ich sposoby komunikacji z uczniami w klasie. Nie tyle wiedza dotycząca poszczególnych języków migowych, co kwestia związków między określonymi elementami języka migowego a alfabetycznym systemem pisma jest tym obszarem badawczym, który może mieć znaczący wpływ na wyjaśnienie związków między znajomością języka migowego a rozwojem piśmienności<sup>51</sup>. Na przykład N. Niederberger wskazuje na pozytywny wpływ znajomości naturalnego języka migowego na naukę pisania i czytania w języku fonicznym na przykładzie badań prowadzonych na grupie 39 dwujęzycznych głuchych dzieci we francuskojęzycznej części Szwajcarii<sup>52</sup>. Rezultaty jej badań podkreślają szczególną rolę umiejętności narracyjnych i umiejętności związanych z rozumieniem tekstu migowego w rozwijaniu umiejętności pisania i czytania w języku francuskim.

R. Johnson, S. Liddell, C. Erting<sup>53</sup> zidentyfikowali trzy główne procesy socjalizacji językowej: celowe nauczanie ASL, naśladowanie ASL, niecelowa transmisja ASL. Pierwszy proces zachodzi wtedy, gdy nauczyciel celowo poprawia błędy językowe popełniane przez uczniów. Drugi proces wiąże się z obecnością głuchego asystenta w roli modelowej – przykład dorosłej osoby głuchej posłu-

---

<sup>51</sup> Tamże, s. 145.

<sup>52</sup> N. Niederberger, *Does the knowledge of a natural sign language facilitate Deaf children's learning to read and write? Insights from French Sign Language and written French data*, [w:] *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*, red. C. Plaza Pust, E. Moralez-Lopez, Amsterdam/Philadelphia 2008, s. 29–50.

<sup>53</sup> R. Johnson, S. Liddell, C. Erting, *Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education*, Washington D.C. 1989.

gującej się ASL, której sposób wypowiedzania się i zachowania komunikacyjne są naśladowane przez dzieci. Trzeci proces związany jest ze strukturą komunikacji w klasie i poza nią (np. jadalnia). Zaobserwowano, że 67% wszystkich wypowiedzi uczniów należy do głuchych dzieci głuchych rodziców. Oznacza to dla innych dzieci m.in. zwiększenie czasu ekspozycji na materiał językowy pochodzący od natywnych użytkowników. W podobnie zróżnicowany sposób przebiega socjalizacja językowa w przypadku języka angielskiego. W procesie celowego nauczania języka angielskiego podkreślano sposoby, w jakie głuchy asystent zwracał uwagę uczniów na to, że pewne sytuacje komunikacyjne są silnie nacechowane interpretacją charakterystyczną dla świata słyszących i dlatego wymagają użycia określonego sposobu migania opartego na języku angielskim. Praktyka komunikacyjna głuchego asystenta pozwalała lepiej zrozumieć, jak przebiegają procesy przełączania kodów z angielskiego na ASL. W procesie drugim, związanym z naśladowaniem języka angielskiego kluczową rolę odgrywało tłumaczenie przez nauczyciela na język foniczny wypowiedzi w ASL. Tłumaczenie to miało szczególne znaczenie dla tych dzieci, które bardziej polegały na kanale słuchowym. Obserwacja trzeciego procesu ujawniła różnice w posługiwaniu się miganym angielskim przez głuchego asystenta i słyszącego nauczyciela. Słyszący nauczyciel błędnie artykułował znaki, co skutkowało m.in. zmianą ich znaczenia. Głuchy asystent rzadko błędnie tłumaczył angielskie słowa i często włączał znaki migowe dla każdego angielskiego słowa, które było kluczowe dla rozumienia całości tekstu. Nienatywny użytkownik języka angielskiego, reprezentowany przez głuchego asystenta, okazał się lepszym nauczycielem tego języka niż jego natywny użytkownik, słyszący nauczyciel.

Badania La Bue zwracają uwagę na to, że nawet nauczyciel posiadający dobre intencje i pozytywnie nastawiony do poszukiwania nowych metod skutecznego nauczania głuchych może w swojej praktyce edukacyjnej uniemożliwiać uczniom podejmowanie prób samodzielnego czytania. Wysiłki nauczyciela zmierzające do przedstawienia uczniom poszczególnych elementów struktury naracyjnej omawianego tekstu skupiały się w pierwszej kolejności na ponownym opowiadaniu tekstu w języku migowym, a w znacznie mniejszym stopniu na pracy z samym tekstem. Jak zaważa La Bue:

„Nauczycielka była świadoma, że ten tekst może być za trudny do czytania dla wszystkich uczniów i że trzymanie książki przed nimi po to, żeby czytali może okazać się bezowocne i budzące w uczniach strach. [...] Dane pokazują, że wysiłki nauczyciela nie wspierały starań uczniów o to, żeby nauczyć się czytać [...]. Nauczycielka była świadoma ograniczonych kompetencji uczniów w języku angielskim i rekompensowała to przedstawiając im językowo uproszczoną wersję opowiadania. Starła się również nauczyć swoich uczniów więc podawała im informacyjnie wzbogaconą wersję opowiadania. Ale założony cel jej aktywności w klasie nie był spełniony. Dzieci nie czytały ani nie były uczone czytania.”<sup>54</sup>

Na podstawie przytoczonych obserwacji praktyki pedagogicznej można sformułować pytanie o to, czego w rzeczywistości uczą się głuche dzieci w klasie szkolnej? Coraz większa liczba badaczy zdaje się dostrzegać doniosłą rolę, jaką może odegrać zwrócenie uwagi na rzeczywiste praktyki komunikacyjne, w których uczestniczą dzieci głuche w procesie edukacji.

Na podstawie przeglądu literatury poświęconej zagadnieniom efektywności dwujęzycznego podejścia do edukacji można sformułować kilka wniosków odnoszących się do pytania o pedagogiczną skuteczność tego podejścia. W pierwszej kolejności należy zaznaczyć, że wobec rosnącej liczby badań lingwistycznych i neurolingwistycznych, w debacie dotyczącej edukacji dzieci głuchych stopniowo odchodzi się od opowiadania się za jednym stanowiskiem, jedną określoną metodą pracy. Znacząca rola języka migowego w edukacji dzieci głuchych jest przyjmowana jako fakt. Niemniej jednak tym, co wciąż pozostaje w obszarze zainteresowań, jest ustalenie, na czym dokładnie ta rola polega i w jaki dokładnie sposób język migowy wspomaga procesy rozwoju piśmienności w językach fonicznych. Badacze odchodzą od traktowania uczniów głuchych jako grupy homogenicznej i heterogeniczność tej populacji przyjmują jako jedno z podstawowych założeń. Cechą wspólną tej zróżnicowanej pod wieloma względami grupy jest dwu- lub wielojęzyczność, osiągnana na różnych etapach życia i poprzez różne sytuacje komunikacyjne. Niewątpliwym osiągn-

---

<sup>54</sup> M.A. La Bue, *Language and learning in a deaf education classroom: practice and paradox*, [w:] *Sociolinguistics in deaf communities*, red. C. Lucas, Washington 1995, s. 192.

nięciem dwujęzycznego podejścia do edukacji i prowadzonych w związku z tym badań jest pełniejsze zrozumienie językowego funkcjonowania osób głuchych. Przyjmowane do niedawna modele, zgodnie z którymi język migowy i język foniczny konceptualizowane były jako odrębne obszary pomiędzy którymi porusza się dziecko głuche, zostają zastąpione modelami, w których oba języki jednocześnie stanowią komunikacyjne wyposażenie dziecka głuchego. Zasady przełączania się między kodami, wykorzystywana określonego repertuaru umiejętności językowych są przyswajane przez dziecko w każdej sytuacji komunikacyjnej, w jakiej się ono znajduje. Dlatego weryfikacja skuteczności podejścia dwujęzycznego do edukacji musi zakładać m.in. badanie tego, w jakich rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych znajdowało się dziecko w procesie edukacji. Sytuacji komunikacyjnej nie tworzą postulaty, ale rzeczywiste zachowania jej uczestników, tj. dorosłych: nauczycieli, rodziców, specjalistów i dzieci. Klasa szkolna jest tylko jednym z możliwych miejsc obserwacji. Tak samo istotne wydają się inne miejsca, jak dom rodzinny czy internat. W badaniach uwzględniających dwujęzyczne podejście do edukacji podkreśla się, że mniej ważne może być to, jakiego języka używamy, niż to, w jaki sposób uczymy głuche dzieci<sup>55</sup>.

Na zakończenie wypada zwrócić uwagę na powtarzający się wniosek, że zasadniczym warunkiem sukcesu edukacyjnego dzieci głuchych nie jest posługiwanie się konkretnym językiem o określonej modalności, ale zapewnienie dzieciom wczesnego dostępu do języka i osiągnięcia w nim możliwie wysokiej biegłości. W tym kontekście ocenia się, że wpływ podejścia dwujęzycznego na rozwój języka jest pozytywny, ponieważ wczesne włączenie języka migowego zapewnia dostęp do języka w ogóle.

---

<sup>55</sup> M. Marschark, G. Tang, H. Knoors, *Perspective on bilingualism...*, dz. cyt., s. 455.

**DWUJĘZYCZNOŚĆ  
- ZESTAWIENIE  
BIBLIOGRAFICZNE**



## **JĘZYK MIGOWY (ogólnie)**

Armstrong David F., Wilcox Sherman E.

2007: *The gestural origin of language*. Oxford: Oxford University Press.

Krysiak Adrian P.

2012: *Języki migowe jako języki naturalne. Dane biolingwistyczne*. „Nowa Audiofonologia” nr 1 (1), s. 19–27.

Meier Richard P.

2002: *Why different, why the same? Explaining effects and non-effects of modality upon linguistic structure in sign and speech*, [w:] *Modality and structure in signed and spoken languages*. Red. R. P. Meie, K. Cormier, D. Quinto-Pozos. Cambridge, s. 1–25.

Polich Laura

2005: *The emergence of the Deaf community in Nicaragua*. “With Sign Language You Can Learn So Much”. Washington: Gallaudet University Press.

Sacks Olivier

1990: *Zobaczyć głos*. Przeł. A. Małczyński. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

## **ROZWÓJ JĘZYKOWY DZIECI GŁUCHYCH A JĘZYK MIGOWY**

Dziemidowicz Czesław

1996: *Dziecko głuche i język ojczysty*. Bydgoszcz: TANAN.

Emmorey Karen

2002: *Language, cognition and the brain. Insights from sign language research*, Lawrence Erlbaum Associates.

Goldin-Meadow Susan, Feldman Heidi

1975: *The creation of a communication system: A study of deaf children of hearing parents*. Sign Language Studies 8.

Goldin-Meadow Susan, Mayberry Rachel

2001: *How do profoundly deaf children learn to read?* Learning Disabilities Research & Practice 16 (4).

Goldin-Meadow Susan, Mylander Carolyn

1998: *Spontaneous sign systems created by deaf children in two cultures*. „Nature” 391 (15).

Bonvillian John D., Orlansky Michael D., Novack Lesley Lazin

1983: *Developmental milestones: Sign language acquisition and motor development*. „Child Development” 54 (6), s. 1435–1445.

Kurcz Ida

1992: *Język a psychologia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

2005: *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar.

Kushalnagar Poorna, et al.

2010: *Infants and children with hearing loss need early language access*. „The Journal of Clinical Ethics” 21.2: 143.

Lenneberg Eric Heinz

1980: *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*. Red. Grace W. Shugar, Magdalena Smoczyńska. Warszawa: PWN.

Tomaszewski Piotr

2000: *Rozwój językowy dziecka głuchego: wnioski dla edukacji szkolnej*. „Audiofonologia”, t. XVI, s. 21–57.

Tomaszewski Piotr, Bandurski Marcin

2007: *Rozwój językowy i poznawczy dzieci głuchych a strategie wychowawcze ich rodziców*, [w:] *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością*. Red. Ewa Pisula, Dorota Danielewicz. s. 167–203. Gdańsk: Wydawnictwo HARMONIA.

## **DOROSŁE ŻYCIE OSOBY GŁUCHEJ**

Bartnikowska Urszula

2008: *Znaczenie języka migowego w życiu rodzin osób niesłyszących*, [w:] *Język migowy w XXI wieku na świecie i w Polsce*. Red. Iwona Grzesiak. Fundacja na Rzecz Osób Głuchych i Języka Migowego, Stowarzyszenie Rehabilitacji i Pomocy Osobom z Wadą Słuchu „Pokonać ciszę”.

Branson Jan, Miller Don

2002: *Damned for their difference: the cultural construction of deaf people as disabled*. Washington: Gallaudet University Press.

Długolecka Lucyna

2009: *Znaczenie komunikacji migowej dla niesłyszących*, [w:] *Młodzież głucha i słabo słyszająca w rodzinie i otaczającym świecie*. Red. Joanna Kobosko. Warszawa: Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”.



Kowal Justyna

2008: *Głusi i ich języki obce a motywacja do nauki*, [w:] *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. Red. Anna Michońska-Stadnik, Zdzisław Wąsik. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, seria: *Philologica Wratislaviensia: Acta et Studia*.

Leigh Irene W.

2009: *A lens on deaf identities: Perspectives on deafness*. New York: Oxford University Press.

Podgórska-Jachnik Dorota

2013: *Głusi. Emancypacje*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

### **DWUJĘZYCZNOŚĆ (ogólnie)**

Kurcz Ida (red.)

2007: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Cummins Jim

1979: *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*, [w:] *Review of Educational Research*, 49/1979, <http://www.eric.ed.gov> [dostęp: 04.05.2011].

1980: *The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue*, [w:] *TESOL Quarterly*, vol. 14, June 1980, no. 2, [www.jstor.org](http://www.jstor.org) [dostęp: 04.05.2011].

1981: *Bilingualism and Minority-Language Children*. Language and Literacy Series. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, <http://eric.ed.gov/?id=ED215557> [dostęp: 30.04.2015].

Cummins Jim, Swain Merrill

1986: *Bilingualism in education: Aspects of theory, research, and practice*, Essex UK: Longman Group UK Limited.

Krashen Stephen

1981: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press Inc. First internet edition December 2002, <http://www.sdkrashen.com> [dostęp: 04.05.2011].

Lipińska Ewa

2003: *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*.  
Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

### **DWUJĘZYCZNOŚĆ (aspekt języka migowego)**

Ahlgren Inger, Hyltenstam Kenneth (red.)

1994: *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg: Signum Verlag

Bavelier Daphne, Newport Elissa L., Supalla Ted,

2003: *Signed or Spoken: Children Need Natural Languages*, [w:] „Cerebrum”  
5/2003, <http://www.bcs.rochester.edu/people/newport/pdf/Bavelieretal-Cerebrum03.pdf> [dostęp: 15.05.2015].

Baker Colin, Prys Jones Sylvia

1998: *Bilingual education for deaf and hearing impaired people*, [w:] *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, Avon, UK: Multilingual Matters, s. 563–569.

Bouvet Danielle

1996: *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka głuchego*. Przeł. Rafał Gąłkowski. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Grosjean, François.

2008: *Studying bilinguals*. Oxford University Press.

Heiling Kerstin

1998: *Bilingual vs. oral education*, [w:] Amatzia Weisel (red.), *Issues Unresolved: New Perspectives on Language and Deaf Education*, Washington: Gallaudet University Press, s.141–147.

Humphries Tom, i inni

2012: *Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches*. „Harm Reduction Journal” 9 (16).

Mahshie Shawn Neal

1995: *Educating Deaf Children Bilingually. With Insights and Applications from Sweden and Denmark*. Washington: Gallaudet University Press.

*Mówić czy migać...*

2005: *Mówić czy migać. Prawo dziecka głuchego do wychowania dwujęzycznego*, [w:] *Spółczeństwo równych szans. Tendencje i kierunki zmian*. Red. Danuta Gorajewska. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, s. 113–124.

- Marschark Marc, Tang Gladys, Knoors Harry (red.)  
 2014: *Bilingualism and bilingual deaf education*. Oxford: Oxford University Press.
- McKee David, Russell S. Rosen, and McKee Rache (red.)  
 2014: *Teaching and Learning Signed Languages: International Perspectives and Practices*. Palgrave Macmillan, 2014.
- Plaza-Pust Carolina  
 2005: *Sign Bilingual Education and Inter-modal Language Contact: On the Relation of Psycholinguistic and Pedagogical Factors in Deaf Bilingualism*, [w:] *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Red. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan. Somerville, MA: Cascadilla Press, s. 1842–1854.
- Plaza-Pust Carolina, Morales-López Esperanza  
 2008: *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Périer Oliver  
 1992: *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*. Przeł. Tadeusz Gałkowski, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

## **POLITYKA JĘZYKOWA**

- Johnson Robert, Liddell Scott, Erting Carol  
 1989: *Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education*, Washington D.C.: Gallaudet Research Institute.
- Munoz-Baell Irma M. i in.  
 2008: *Evidence-based public health policy and practice: Preventing disability through understanding international megatrends in Deaf bilingual education*. „Journal of Epidemiology and Community Health (1979)” 62 (2), s. 131–137.
- Language, a right...*  
 1999: *Language, a right and a resource. Approaching linguistic human rights*. Red. Kontra Mikols. Budapest: Central European University Press.
- Leeson Lorraine  
 2006: *Signed Languages in Education in Europe – a preliminary exploration*. Strasburg: Council of Europe, Language Policy Division, <http://www.tara.tcd.ie/handle/2262/27000> [dostęp: 12.04.2015].

Swanwick Ruth, Gregory Susan

2007: *Sign bilingual education: Policy and practice*. Coleford, Gloucestershire:

Douglas McLean

Timmermans Nina (red.)

2005: *The status of sign languages in Europe*. Council of Europe

Wheatley Mark, Pabsch Annika

2012: *Sign Language Legislation in the European Union – Edition II*. Brussels: EUD

## **EDUKACJA DWUJĘZYCZNA DZIECI GŁUCHYCH – SZWECJA**

Bagga-Gupta Sangeeta, Lars-Åke Domfors

2003: *Pedagogical issues in Swedish deaf education*. [w:] *Many ways to be deaf:*

*International variation in Deaf communities*. Red. Leila Frances Monaghan.

Washington: Gallaudet University Press, s. 67–88.

Bergman Brita

1994: *Signed languages*. Red. Ahlgren Inger Hyltenstam Kenneth: *Bilingualism*

*in Deaf Education*. Signum Verlag, s. 15–36.

Rydberg Emelie, Gellerstedt Lotta C., Danermark Berth

2009: *Toward an equal level of educational attainment between deaf and hearing*

*people in Sweden?* „Journal of Deaf Studies and Deaf Education” 14 (3), s. 312–323.

Svartholm Kristina

1993: *Bilingual education for the deaf in Sweden*. *Sign Language Studies* 81 (1),

s. 291–332.

1998: *Bilingual education for the deaf: Evaluation of the Swedish model*, [w:] *Deaf*

*Children and Bilingual Education. Proceedings of the International Conference*

*on Bilingual Education of Deaf Children*. Red. Galina Zaitseva, Anna Koma-

rova, Michael Pursglove. Moscow, April 1996. Moscow: Zagrey, s. 136–146.

2009: *Bilingual Education for the Deaf*, [w:] *New Ideas in Studying and Sup-*

*porting the Development of Exceptional People. Essays in Honor of Tadeusz*

*Galkowski*. Red. Ewa Pisula, Piotr Tomaszewski. Warsaw: Warsaw Univer-

sity Press, s. 180–195.

2010: *Bilingual education for deaf children in Sweden*. „International Journal of

*Bilingual Education and Bilingualism*” 13 (2), s. 159–174.

2014: *35 years of bilingual deaf education-and then?* „Educar em Revista” SPE-2,

s. 33–50.

## **EDUKACJA DWUJĘZYCZNA DZIECI GŁUCHYCH – NORWEGIA**

Hyde Merv, Ohna Stein Erik, Hjulstadt Oddvar

2005: *Education of the deaf in Australia and Norway: A comparative study of the interpretations and applications of inclusion*. „American Annals of the Deaf” 50 (5), s. 415–426.

Erik Ohna Stein

2005: *Researching classroom processes of inclusion and exclusion*. „European Journal of Special Needs Education” 20 (2), s. 167–178.

Roald Ingvild

2002: *Norwegian deaf teachers' reflections on their science education: Implications for instruction*. „Journal of Deaf Studies and Deaf Education” 7 (1), s. 57–73.

## **EDUKACJA DWUJĘZYCZNA DZIECI GŁUCHYCH – CZECHY**

Jitka Sinecka

Czech Republic. *Empowerment of d/Deaf community through education (1945–2006)*, [w:] *Disability and the politics of education.: an international reader*. Red. Susan Lynn Gabel, Scott Danforth. New York: Peter Lang Publishing, s. 275–289.

Wiśniewska Anna

2011: *Czeska droga ku dwujęzycznemu nauczaniu niesłyszących*, [w:] *Edukacja niesłyszących. Publikacja konferencyjna*. Red. E. Twardowska, M. Kowalska. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, s. 171–191.

## **PIŚMIENNOŚĆ**

Bagga-Gupta Sangeeta

2004: *Literacies and deaf education: a theoretical analysis of international and Swedish literature*. Stockholm: Skolverket (Forskning i fokus 23).

Svartholm Kristina

1998: *Reading strategies in bilingually educated deaf children. Some preliminary findings*. ACFOFOS. Surdit  et acc s   la langue  crite. De la recherche   la pratique. Paris: CTNERHI.

Spencer, Patricia Elizabeth, Marschark, Marc

*Evidence-based Practice in Educating Deaf and Hard-of-hearing Students*. Oxford University Press, 2010.

Hermans Daan, i inni

2008: *The relationship between the reading and signing skills of deaf children in bilingual education programs*. „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”.

Chamberlain, Charlene, Morford Jill P., Mayberry Rachel I.

2000: *Language acquisition by eye*. Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates, s. 129–259.

## **PORADNIKI DLA NAUCZYCIELI I RODZICÓW**

Aunola Ulla, Kulterer Christine, Miettinen Kaija

2006: *Curricula for sign language as mother tongue, written language as a second language for the deaf. Teacher's guide*. Helsinki: Finnish National Board of Education, Universität Klagenfurt.

Baker-Shank Charlotte, Cokely Dennis

1999: *American Sign Language. A teacher's resource text on grammar and culture*. Washington: Gallaudet University Press.

Marschark Mark

2007: *Raising and educating a deaf child: a comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators*, Oxford University Press.

Marschark Mark, Lang Harry, Albertini John

2002: *Educating deaf students: from research to practice*, Oxford University Press.

# **MODEL EDUKACJI DWUJĘZYCZNEJ DZIECI G/SŁS**





## DLACZEGO NIE?

Ruth Swanwick zwraca uwagę na powtarzające się w literaturze przedmiotu głosy nawołujące do wskazania przykładów sukcesów edukacyjnych nauczania dwujęzycznego. Krytycy dwujęzycznego podejścia do edukacji dzieci G/SiS podnoszą kwestię braku badań, które wskazywałyby na wyższość (rozumianą w kategoriach lepszych osiągnięć szkolnych uczniów) tego akurat podejścia względem innych. Jak zauważa Swanwick:

„Ta krytyka napędza bezowocną i problematyczną dyskusję z kilku względów. Po pierwsze, edukacja dwujęzyczna nie powstała z założeniem, że będzie lepszym podejściem niż wszystkie inne. Założeniem przyświecającym temu podejściu była raczej chęć odpowiedzi na językowe i edukacyjne problemy tych głuchych dzieci, dla których podejścia oparte na języku mówionym okazały się nie dość inkluzywne. Po drugie, mierzenie sukcesów danego podejścia edukacyjnego w terminach osiągnięć edukacyjnych przyćmiewa dyskusję na temat szerszych i fundamentalnych lingwistycznych, kognitywnych i społeczno-emocjonalnych efektów. Po trzecie, stworzenie badania w małej i heterogenicznej populacji, które demonstrowałoby wyższość jednego podejścia edukacyjnego nad innym, jest obarczone problemami metodologicznymi. «Słabe» ugruntowanie w literaturze nie jest ograniczone jedynie do edukacji dwujęzycznej. Nie ma takiego podejścia w edukacji głuchych, które zostałoby jednoznacznie zidentyfikowane jako lepsze niż każde inne.”<sup>1</sup>

Proponowane w niniejszym fragmencie podejście opiera się na kilku przesłankach badawczych. Po pierwsze, mózg ludzki jest w stanie przyswoić sobie zarówno język migowy, jak i mówiony i nie czyni zasadniczo rozróżnienia między nimi. Oba sposoby komunikacji są z kognitywnego punktu widzenia językowymi sposobami komunikacji. Uprzednie opanowanie języka nie ma negatywnego wpływu na rozwój mowy. Przeciwnie, wspiera ją. Jak najwcześniejszy dostęp do języka (mówionego lub miganego) jest czynnikiem niewątpliwie najbardziej wspierającym późniejszy rozwój mowy. Skupianie się wyłącznie na mowie w początkowym okresie (kiedy dziecko nie ma pełnego dostępu do języka mówionego), bez zapewnienia dziecku dostępu do języka wizualnego, może skutkować opóźnieniami w rozwoju.

---

<sup>1</sup> R. Swanwick, *Deaf children's bimodal bilingualism and education*, „Language Teaching” 2016, nr 49 (01), s. 21.

Skoro zatem wczesny dostęp do języka migowego będzie z całą pewnością wspomagać rozwój języka polskiego i mowy, a wczesne skupienie się wyłącznie na mowie może nie przynieść oczekiwanych rezultatów i w konsekwencji prowadzić do opóźnień w rozwoju, to dlaczego nie zastosować podejścia dwujęzycznego? Ono nie zaszkodzi, a na pewno wspomogę rozwój językowy dziecka.

## **CZYM JEST EDUKACJA DWUJĘZYCZNA DWUMODALNA?**

Edukacja dwujęzyczna w realiach polskich to taki rodzaj kształcenia, który wspiera akwizycję, rozwój i wykorzystanie polskiego języka migowego i języka polskiego. Ponieważ mówienie w języku polskim stanowi komponent tego podejścia, bardziej precyzyjne wydaje się określenie edukacja dwujęzyczna dwumodalna. Należy jednak podkreślić, że komponent ten powinien być każdorazowo dostosowany do indywidualnej charakterystyki dziecka i celów, jakim jest w stanie ono sprostać.

Najkorzystniejszym modelem dla edukacji dzieci niesłyszących jest tzw. model addytywny, który charakteryzuje się rozwijaniem odpowiednich kompetencji<sup>2</sup> zarówno w języku prymarnym (L1), jak i języku drugim (L2). Model addytywny zapewnia, że „uczniowie zdobywają odpowiednie kompetencje w L1 i dodatkowo w języku obcym L2, nie obniżając swojej kompetencji w języku prymarnym L1”<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> „Kompetencja językowa czyli zdolności umysłowe człowieka pozwalające budować dowolną liczbę zdań ze skończonego zbioru elementów językowych oraz odróżniać zdania poprawne gramatyczne od zdań niepoprawnych. Zdolności te mają w dużej mierze charakter wiedzy nieuświadomionej i cechują wszystkich rodzimych użytkowników języka. One też sprawiają, że tworzenie zdań jest aktem twórczym, ponieważ mówiący, stosując reguły budowy zdań, mogą reagować językowo poprawnie w zupełnie dla nich nowych sytuacjach. Kompetencja komunikacyjna czyli świadoma lub nie uświadomiana wiedza o systemie aktów mowy, który obowiązuje w danej wspólnocie społecznej, tj. o regułach używania języka w różnych sytuacjach stwarzanych przez tę wspólnotę.” Definicje przytoczone za: S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 2001, s. 33–39.

<sup>3</sup> J. Iluk, *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice 2000, s. 27.

Idea edukacji dwujęzycznej z językiem migowym wpisuje się w szerszy kontekst CLIL (Content and Language Integrated Learning), czyli zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego polegającego na jednoczesnym nauczaniu przedmiotu i języka obcego<sup>4</sup>.

Konieczne wydaje się podkreślenie, że dwujęzycznego podejścia do edukacji nie należy utożsamiać z metodą. Metoda nauczania, zgodnie ze słownikiem pojęć pedagogicznych to: „systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający osiągnięcie celów kształcenia [...]. Podział najbardziej pełny obejmuje cztery grupy metod nauczania, którym odpowiadają cztery rodzaje uczenia się: 1) metody podające (uczenie się przez przyswajanie), 2) metody problemowe (uczenie się przez odkrywanie), 3) metody waloryzujące (uczenie się przez przeżywanie), 4) metody praktyczne (uczenie się przez działanie)”<sup>5</sup>. W dwujęzycznym podejściu do edukacji dzieci z uszkodzonym słuchem stosowane mogą być wszystkie z czterech grup metod nauczania. To podejście do edukacji zwraca uwagę na kwestie kompetencji komunikacyjnych i językowych, uznając je za warunek wstępny realizacji efektywnego procesu kształcenia. Metody nauczania są jednym z elementów procesu kształcenia, ale w daleko mniejszym stopniu przesadzają o jego efektywności, niż ma to miejsce w przypadku kompetencji językowych i komunikacyjnych ucznia.

## **DLA KOGO EDUKACJA DWUJĘZyczna DWUMODALNA?**

Edukacja dwujęzyczna dwumodalna jest przeznaczona dla tych uczniów z uszkodzonym słuchem, którzy tego potrzebują, i dla tych uczniów z uszkodzonym słuchem, których rodzice zdecydowali się na takie podejście edukacyjne dla swojego dziecka. Co to oznacza? Grupa dzieci z uszkodzonym słuchem jest grupą heterogeniczną i nie można stworzyć jednego modelowego opisu przedstawiciela tej grupy, dla którego to opisu stworzono by następnie adekwatny model edukacji. Co więcej, za niewłaściwe należałoby uznać tego

---

<sup>4</sup> Więcej na ten temat można znaleźć w publikacji pod redakcją Zuzanny Dziegielewskiej pt. *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i w Europie*, Warszawa 2007.

<sup>5</sup> J. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 233.

typu postępowanie. Dlatego proponując model kształcenia dwujęzycznego dwumodalnego z góry zakłada się opcjonalność takiego rozwiązania.

Opierając się na dotychczasowych doświadczeniach edukacji dzieci z uszkodzonym słuchem należy zauważyć, że:

1. na etapie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, a zatem przed osiągnięciem przez nie wieku szkolnego i w warunkach umożliwiających mu komunikację zarówno w języku polskim, jak i w języku migowym, możliwe jest dokonanie oceny dalszych potrzeb dziecka w zakresie rozwoju językowego i komunikacyjnego;
2. właściwa diagnoza kompetencji językowych i komunikacyjnych dziecka stanowi dla rodziców jedną z przesłanek wyboru dalszego sposobu kształcenia dziecka;
3. prawo rodzica do decydowania o sposobie komunikowania się z dzieckiem i do wyboru sposobu kształcenia dziecka jest prawem niezbywalnym, a wpływać na wybory rodziców można jedynie poprzez udzielanie możliwie pełnej informacji co do wad i zalet poszczególnych rozwiązań.

Wobec powyższego w opisie modelu edukacji dwujęzycznej dwumodalnej wskazać można jedynie pewne warunki brzegowe, które powinno spełniać dziecko, aby mogło skorzystać z proponowanych w modelu rozwiązań. Tymi warunkami są:

1. wprowadzenie komunikacji w języku migowym w rodzinie od początku życia dziecka;
2. udział dziecka w programie wczesnego wspomagania rozwoju, który uwzględnia zarówno rozwijanie komunikacji migowej, jak i komunikacji w języku polskim;
3. chęć rodziców/otoczenia dziecka do nauki języka migowego;
4. rodzice dokonują wyboru dwujęzycznego podejścia edukacyjnego dla dziecka.

Komunikacja migowa jako pierwszy stopień na drodze do komunikacji w języku polskim i do pełnej rehabilitacji mowy z wykorzystaniem środków wspomagających słyszenie wydaje się być optymalnym podejściem w edukacji, także w perspektywie ostatnio opublikowanych badań dotyczących procesu rehabilitacji mowy po wszczepieniu implantu ślimakowego. Jednym z najważniejszych wniosków płynących z tych badań jest związek okresu korzystania z implantu ślimakowego i rozwoju mowy:

„Wyniki przeprowadzonych badań pokazują, że dzieci użytkujące wszczep ślimakowy dłużej niż siedem lat uzyskują jednak lepsze postępy w zakresie rozumienia, produkcji mowy, trwałego zasobu pojęć w stosunku do dzieci korzystających z implantu poniżej siedmiu lat. Uzyskane wyniki wskazują, że możliwość długoletniego dostępu do języka mówionego na drodze słuchowej, po zaimplantowaniu w pewnym stopniu daje szansę na ograniczenie bariery fonetycznej, z którą dzieci z głuchotą prelingwalną muszą się zmagać z racji swojej niepełnosprawności.”<sup>6</sup>

Wobec przytoczonych wyników badań na gruncie edukacji można postawić pytanie: czy w trakcie rehabilitacji słuchu i mowy dziecko z uszkodzonym słuchem osiąga dojrzałość szkolną do uczestniczenia w zajęciach prowadzonych jedynie w języku polskim? Czy wobec wyników badań nie należałoby projektować przynajmniej początkowych etapów kształcenia z wykorzystaniem zarówno języka migowego, jak i języka polskiego?

## **ZAŁOŻENIA MODELU EDUKACJI DWUJĘZYCZNEJ DZIECI G/SŁS**

1. Uszkodzenie słuchu może powodować trudności w nabywaniu i posługiwaniu się językiem fonicznym. Trudności te mogą dotyczyć zarówno kwestii związanych z artykulacją poszczególnych głosek, jak i mieć zasięg znacząco większy i obejmować możliwość rozwoju systemu języka fonicznego, a w dalszej kolejności możliwość rozwoju umiejętności związanych z wizualną reprezentacją tego języka, tj. czytaniem i pisanem. Przyjmuje się, że podstawowy problem związany z uszkodzeniem słuchu ma charakter językowy.
2. Istnieją dwa, równorzędne z lingwistycznego punktu widzenia, języki: język migowy i język polski. Ich status socjolingwistyczny (tzw. siła języka) jest różny m.in. z uwagi na dysproporcje w liczbie użytkowników obu języków.

---

<sup>6</sup> M. Magierska-Krzysztoń, M. Posłuszna, *Rozwój mowy i języka u dzieci zaimplantowanych przed trzecim rokiem życia*, „Nowiny Lekarskie” 2011, R. 80, nr 4, s. 269.

3. Język migowy z uwagi na swoją wizualno-przestrzenną modalność i charakterystyczny sposób artykulacji (m.in. za pomocą rąk i twarzy) może zostać przez osoby z uszkodzeniem słuchu przyswojony bez przeszkód. W przypadku dzieci G/SłS język migowy może być odpowiednikiem języka fonicznego w procesie ontogenezy językowej, czyli rozwoju języka u danej osoby.
4. Znajomość języka migowego jest niezbędna dla rozwoju intelektualnego, społecznego i emocjonalnego dzieci G/SłS: „Jak wykazał Cummins (1986) na podstawie swoich badań empirycznych, największy efekt w kształceniu bilingwalnym osiąga się wtedy, jeśli poziom opanowania L1 jest wystarczająco wysoki. Wysnuwa stąd wniosek, że poziom L1 determinuje poziom opanowania L2. Ewentualne braki w języku ojczystym uniemożliwiają lub znacznie utrudniają opanowanie języka obcego w tych zakresach, w jakich one występują. Zależność efektywności kształcenia L2 od poziomu L1 wynika z przekonania, że wysoki poziom L1 stwarza większe możliwości transferu poznanych oraz opanowanych w L1 strategii tworzenia i definiowania pojęć, percepcji informacji o wyższym stopniu abstrakcyjności, umiejętności pragmalingwistycznych oraz dyskursywnych i in. Tak więc ten, kto chce osiągnąć wyższy stopień kompetencji L2, musi także zadbać o odpowiednio wysoki poziom języka ojczystego, zwłaszcza w tych rejestrach, których używa się prawie wyłącznie w warunkach szkolnych. Uznając pogląd Cumminsa za słuszny, rozwój języka ojczystego w zakresie dyskursu naukowego powinien wyprzedzać jego naukę w języku obcym, podczas gdy bilingwalne nauczanie zakłada co najwyżej równoczesny rozwój umiejętności dyskursu naukowego w obu językach”<sup>7</sup>.
5. Język migowy nie jest jedynie metodą/środkiem wspierania komunikacji, ale w pełni rozwiniętym językiem, którym posługuje się społeczność osób G/SłS w Polsce.
6. Znajomość języka polskiego (przynajmniej w jego formie wizualnej, tzn. w piśmie) jest niezbędna do funkcjonowania w społeczeństwie, w którym znaczącą większość stanowią ludzie słyszący.
7. Dziecko G/SłS dysponuje potencjałem do tego, aby stać się osobą dwujęzyczną, tzn. posiadać umiejętności posługiwania się zarówno polskim językiem migowym, jak i językiem polskim w swoim codziennym życiu. Wybór jednego

---

<sup>7</sup> J. Iluk, *Nauczanie bilingwalne...*, dz. cyt. s. 55.

z języków w konkretnej sytuacji uzależniony jest od jej charakteru: współrozmówców, tematu rozmowy, miejsca rozmowy, wykonywanej czynności itd. Umiejętność każdorazowego dopasowania języka do sytuacji stanowi jedną ze składowych kompetencji językowych związanych z dwujęzycznością.

8. W przypadku większości dzieci G/SiS (zwłaszcza tych, które posiadają słyszających rodziców nieznających języka migowego) muszą zostać podjęte specjalne działania, aby mógł rozpocząć się naturalny proces akwizycji języka migowego.

9. Warunkiem edukacji dwujęzycznej dzieci G/SiS jest wczesne podjęcie działań zmierzających do uzyskania „normalnego” rozwoju językowego przynajmniej w jednym języku. Działania te powinny być podjęte i prowadzone zanim dziecko rozpocznie obowiązkową edukację szkolną (0–3 lata i później do 6 roku życia).

10. Dwujęzyczne podejście do edukacji dzieci G/SiS służy dostosowaniu procesu kształcenia do potrzeb tych dzieci.

## **UWAGI OGÓLNE**

**Model edukacji dwujęzycznej dwumodalnej dla dzieci G/SiS** w może być realizowany zarówno w oparciu o system szkolnictwa specjalnego, jak i w szkołach ogólnodostępnych. Podstawowym warunkiem realizacji tego modelu jest odpowiednio przygotowana kadra, której potrzeby w zakresie kompetencji w nauczaniu bilingwalnym można sformułować w sposób następujący:

- „1. kompetencja językowa zbliżona do kompetencji językowych natywnych użytkowników języka migowego
2. wysoka elastyczność w użyciu różnych stylów językowych, w szczególności języka fachowego danej dziedziny wiedzy
3. wiedza na temat umiejętności i sprawności receptywnego i produktywnego przetwarzania językowego
4. znajomość teorii dotyczących nabywania języka drugiego i dwujęzyczności
5. znajomość problematyki lingwistyki języków fachowych

6. znajomość aspektów dydaktyki języka obcego w dydaktyce przedmiotu niejęzykowego
7. znajomość technik pracy i uczenia się odnoszących się do języka i przedmiotu niejęzykowego
8. znajomość zasad i aktywne wspieranie form samodzielnej pracy ucznia
9. znajomość możliwości wspierania rozwoju receptywnych i produktywnych sprawności językowych
10. znajomość zasad opisu zjawisk kulturowych (procedury etnograficzne, analiza dyskursu)
11. znajomość naukowych podstaw danej dziedziny przedmiotowej w kulturze docelowej
12. znajomość tekstów źródłowych i materiałów przedmiotowych w kulturze docelowej
13. umiejętność wykorzystania nowych technologii w nauczaniu zintegrowanym
14. znajomość kultury docelowej na podstawie dłuższego pobytu w danym kraju”<sup>8</sup>

W odniesieniu do tej specyficznej grupy językowej, jaką stanowią osoby posługujące się językiem migowym, i ich kulturowego funkcjonowania w [ŚWIAT-GLUCHY]<sup>9</sup> model edukacji dwujęzycznej zakłada konieczność znajomości przez specjalistów zagadnień z zakresu antropologii głuchoty (kultura i zwyczaje głuchych, języki migowe na świecie, działalność międzynarodowa organizacji zrzeszających osoby głuche, historia głuchych, ciekawe postaci ze świata głuchych) oraz wybranych zagadnień z obszaru *deaf studies* (konceptje:

---

<sup>8</sup> D. Wolff, *Tworzenie curriculum i kształcenie nauczycieli w dwujęzycznym nauczaniu przedmiotów niejęzykowych*, [w:] M. Dakowska, M. Olpińska-Szkiełko, *Edukacja dwujęzyczna w przedszkolui w szkole*, Warszawa 2014, s. 109–111.

<sup>9</sup> Konceptję „świata głuchych” rozwija szczegółowo M. Dunaj, *GLUCHY-ŚWIAT. Głuchota w perspektywie antropologii zaangażowanej*. Na ten temat piszą też m.in.: B. Bahan, *Comment on Turner*, „Sign Language Studies” 1994, nr 84 (3), s. 241–249, H. Lane, R. Hoffmeister, B. Bahan, *A journey into the deaf-world*, San Diego 1996.



*deafhood, deaf gain, deaf space, deaf art*, „świat głuchy”)<sup>10</sup>. Innym obszarem, z którym powinny zapoznawać się osoby chcące pracować w modelu edukacji

---

<sup>10</sup> *Deaf studies* stanowią interdyscyplinarny kierunek badań nad głuchotą, funkcjonowaniem społeczności osób głuchych, a także różnymi aspektami życia społecznego związanego z głuchotą. W obrębie *deaf studies* prowadzone są badania z zakresu językoznawstwa, antropologii, ekonomii, historii, psychologii, nauk politycznych, a także socjologii. Najważniejszymi ośrodkami naukowymi w tej dziedzinie są Gallaudet University w Waszyngtonie (USA), Max Planck Institute for Psycholinguistics w Nijmegen (Holandia), Centre for Sign Linguistics and Deaf Studies na Chińskim Uniwersytecie w Hong Kongu czy Deaf Studies Research Unit na Uniwersytecie Victorii w Wellington (Nowa Zelandia). Czasopisma w całości poświęcone problematyce *deaf studies* to m.in.: „American Annals of the Deaf” (Gallaudet University Press), „Journal of Deaf Studies and Deaf Education” (Oxford Journals), „Sign Language Studies” (Gallaudet University Press). Więcej na ten temat można znaleźć w: M. Sak, *Deaf studies w Polsce*, [w:] *Deaf Studies w Polsce*, red. M. Sak, Łódź 2014, s. 7–16.

Koncepcja *deafhood* została rozwinięta przez brytyjskiego antropologa Paddy Ladda, pracującego na Uniwersytecie w Bristolu i przedstawiona m.in. w następujących pracach: *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney 2003; *Deafhood: A concept stressing possibilities, not deficits*, „Scandinavian Journal of Public Health” 2005, nr 33, s. 12–17; *What is Deafhood and why is it important*, [w:] *The Deaf Way II reader. Perspectives from the Second International Conference on Deaf Culture*, red. H. Goodstein, Washington 2006, s. 245–250.

Koncepcja *deaf gain* rozwijana jest przez parę amerykańskich naukowców z Uniwersytetu u Gallaudeta w Waszyngtonie: H-Dirksen L. Bauman, specjalizująca się w literaturze amerykańskiego języka migowego, studiach kulturowych oraz studiach krytycznych, oraz historyka J. M. Murraya. Prezentację tej koncepcji znaleźć można m.in. [w:] *Reframing: From Hearing loss to Deaf Gain*, przeł. F. Brizendine, E. Shenker, „Deaf Studies Digital Journal” 2009, nr 1; [http://dsdj.gallaudet.edu/assets/section/section2/entry19/DSDJ\\_entry19.pdf](http://dsdj.gallaudet.edu/assets/section/section2/entry19/DSDJ_entry19.pdf) [dostęp: 1.03.2015]; *Deaf gain. Raising the stakes for human diversity*, Minneapolis, London 2014.

Koncepcja *deaf space* jest rozwijana przez architekta H. Bauman z Uniwersytetu Gallaudeta w Waszyngtonie. Jej prezentację znaleźć można m.in. [w:] *Deaf space design guideliness*, Washington 2010; *Deaf space. An architecture toward a more livable and sustainable world*, [w:] *Deaf gain. Raising the stakes for human diversity*, red. H-D. L. Bauman, J. J. Murray, Minneapolis, London 2014, s. 375–401.

dwujęzycznej są zagadnienia mniejszości, dyskryminacji i jej przeciwdziałania oraz praw człowieka ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji językowych praw człowieka.

## MODEL EDUKACJI DWUJĘZCZNEJ DZIECKA G/SŁS

<b>P.0</b> <b>INFORMACJA DLA RODZICÓW W PLACÓWKACH SŁUŻBY</b> <b>ZDROWIA</b>		
<b>P.E. JEDNOSTKI EDUKACYJNE</b>		
<b>P.E.1</b> <b>WCZESNE WSPOMAGANIE</b> <b>ROZWOJU</b>	<b>P.E.2</b> <b>SZKOŁA/ODDZIAŁ</b> <b>DWUJĘZCZNY</b>	
<b>P.W. JEDNOSTKI WSPIERAJĄCE</b>		
<b>P.W.1</b> <b>OTOCZENIE</b> <b>JĘZYKOWE</b>	<b>P.W.2</b> <b>DIAGNOZA</b>	<b>P.W.2</b> <b>METODYKA</b> <b>EDUKACJI</b> <b>DWUJĘZCZNEJ</b>

Model edukacji dwujęzycznej dzieci G/SłS uwzględnia trzy poziomy strukturalne. Poziom P.0. dotyczy jednostek systemu zdrowia. Poziom P.E. dotyczy jednostek, w których prowadzone jest kształcenie lub inne formy oddziaływań wychowawczych. Poziom P.W. dotyczy pozostałych jednostek, których działania mają bezpośredni wpływ na funkcjonowanie jednostek poziomu P.E. Poziom ten dotyczy zatem m.in. poradni psychologiczno-pedagogicznych, ośrodków kształcenia nauczycieli, organizacji zajmujących się prowadzeniem kursów polskiego języka migowego, a także uczelni wyższych. **Istotą modelu jest wyso-**

---

Koncepcja *deaf art* związana jest z manifestem De'VIA ogłoszonym w 1989 r. przez głuchych artystów: malarkę Betty G. Miller, rzeźbiarza Paula Johnstona, historyczkę sztuki Deborah M. Sonnenstrahl, malarza Chucka Bairda, rzeźbiarza Guya Wondera, malarza Alexa Wilhite'a, artystów Sandi Inches Vasnick, Nancy Creighton i artystkę wideo Lai-Yok Ho.

**ki stopień współzależności wszystkich tych trzech poziomów. Wprowadzanie zmian i rozwiązań wyłącznie na poziomie P.E. bez wprowadzania zmian i uwzględniania poziomów P.O. i P.W. nie przyniesie pozytywnych zmian w osiągniętych efektach kształcenia.** Ma to związek z językowym charakterem konsekwencji uszkodzenia słuchu. Procesy ontogenezy językowej w swojej zasadniczej formie przebiegają w okresie przed pójściem dziecka do szkoły. Z drugiej strony stworzenie odpowiedniego otoczenia językowego, które umożliwiłoby dzieciom G/SłS uruchomienie i rozwój naturalnych procesów akwizycji językowej wymaga określonych zabiegów pedagogicznych. W związku z tym przyjmuje się, że w modelu edukacji dwujęzycznej dziecka G/SłS **działania podejmowane zanim dziecko zostanie objęte obowiązkiem szkolnym stanowią integralny element modelu.**

Edukacja dwujęzyczna dziecka G/SłS wymaga podejmowania świadomych działań edukacyjnych względem dziecka i jego rodziny już od momentu narodzin dziecka. Z uwagi na fakt, że na tak wczesnym etapie rozwoju trudno przesądzać o tym, na ile skuteczne okażą się zabiegi lecznicze i rehabilitacyjne i czy dziecko będzie w stanie uczyć się w szkole masowej, **wczesny etap edukacji dwujęzycznej pomyślany jest jako propozycja dla każdego dziecka z uszkodzonym słuchem.** Wraz z obserwacją postępów w rozwoju językowym, które są na bieżąco monitorowane poprzez system ewaluacji kompetencji językowych, możliwe jest podejmowanie decyzji co do wyboru typu szkoły. Właściwa edukacja w modelu dwujęzycznym nakierowana jest na wykorzystanie językowego potencjału i zasobów dziecka G/SłS w celu:

1. osiągnięcia kompetencji komunikacyjnych **w języku polskim i w języku migowym;**
2. wyrównania szans edukacyjnych i zawodowych poprzez szczególne zwrócenie uwagi na **rozwój umiejętności pisania i czytania w języku polskim;**
3. wsparcia prawidłowego rozwoju społecznego i emocjonalnego dziecka z uszkodzonym słuchem.

Należy zwrócić uwagę, że proponowany **model może być zastosowany zarówno w skali mikro, jak i skali makro.** W skali makro funkcje poszczególnych poziomów pełną wyspecjalizowane jednostki, np. szkoła, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, ośrodek doskonalenia nauczycieli itd. W skali mikro wszystkie

funkcje modelu pełni jedna wyspecjalizowana jednostka, np. szkoła specjalna prowadząca kształcenia w systemie dwujęzycznym oraz oferująca przewidziane w modelu dwujęzycznym usługi dla rodzin i małych dzieci.

Wprowadzenie modelu edukacji dwujęzycznej powinno być poprzedzone przeprowadzeniem serii eksperymentów pedagogicznych przewidzianych w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz. U. 2002.56.506). Zgodnie z rozporządzeniem eksperyment pedagogiczny to działania służące podnoszeniu skuteczności kształcenia w szkole, w ramach których są modyfikowane warunki, organizacja zajęć edukacyjnych lub zakres treści nauczania, prowadzone pod opieką jednostki naukowej. Prowadzenie w danej szkole eksperymentu pedagogicznego wymaga zgody ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

Należy zwrócić uwagę, że w istniejących warunkach prawnych w zasadzie możliwe jest prowadzenie nauczania dwujęzycznego (przynajmniej na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym). Wymaga to jednak przygotowania odpowiedniego programu nauczania, który uwzględniałby m.in. wskazówki zawarte w poniższym modelu. O edukacji dwujęzycznej nie należy zatem myśleć jak o dodatkowym elemencie, który można by zaimplementować do już istniejących programów nauczania bądź zintegrować z tym, w jaki sposób obecnie prowadzone są zajęcia dla uczniów. O edukacji dwujęzycznej należy myśleć w kategoriach opracowania nowych programów nauczania, w których posługiwanie się językiem migowym w nauczaniu odgrywa rolę kluczową w rozwijaniu u uczniów kompetencji komunikacyjnych w języku polskim.

## **CHARAKTERYSTYKA POZIOMU PO**

Rodzice dzieci z uszkodzonym słuchem w pierwszej kolejności mają kontakt z systemem zdrowia, za sprawą m.in. programu przesiewowych badań słuchu u noworodków. W przypadku stwierdzenia uszkodzenia słuchu lub podejrzenia uszkodzenia słuchu rodzice otrzymują informację o konieczności kontaktu z poradnią audiologiczną. Dalsza droga rodzica/dziecka w tym systemie to wybór metody leczenia/rehabilitacji: wspomaganie słuchu za pomocą aparatów

słuchowych lub implantów ślimakowych. Kolejnym krokiem następującym po etapie wspomaganie słuchu jest etap rehabilitacji leczniczej (rehabilitacja słuchu i mowy). Zarządzenie nr 80/2013/DSOZ Prezesa Narodowego Funduszu Zdrowia z dnia 16 grudnia 2013 r. w sprawie określenia warunków zawierania i realizacji umów w rodzaju rehabilitacja lecznicza stanowi, że:

7. Rehabilitacja osób z dysfunkcją narządu słuchu i mowy w ośrodku lub oddziale dziennym, obejmuje w szczególności:

1. wielospecjalistyczną poradę terapeutyczną (konsylium);
2. świadczenia z zakresu diagnozy i terapii surdologopedycznej i logopedycznej;
3. świadczenia z zakresu treningu słuchowego;
4. świadczenia z zakresu usprawniania psychoruchowego świadczeniobiorcy;
5. świadczenia z zakresu diagnozy i terapii psychologicznej;
6. świadczenia z zakresu diagnozy i terapii surdopedagogicznej.
7. Zajęcia są prowadzone indywidualnie lub w grupie, przy czym na 1 terapeutę może przypadać nie więcej niż 4 świadczeniobiorców.
8. W przypadku rehabilitacji dzieci świadczeniodawca ściśle współpracuje z rodzicami lub opiekunami dziecka. Współpraca polega na uczestnictwie (w miarę możliwości) w pracy terapeuty z dzieckiem, poradnictwie i instruktażu, co do postępowania rehabilitacyjnego w życiu codziennym świadczeniobiorcy.

Specjalistami, którzy zgodnie z Zarządzeniem mogą prowadzić świadczenia rehabilitacji słuchu i mowy są logopeda ze specjalizacją w surdologopedii, psycholog i surdopedagog.

W modelu edukacji dwujęzycznej dwumodalnej zakłada się, że na etapie kontaktów ze specjalistami w systemie służby zdrowia (szpital położniczy, poradnia audiologiczna, ośrodki rehabilitacji leczniczej) rodzic otrzymuje informacje:

- o możliwości korzystania z programów wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, które prowadzone są w ramach systemu edukacji
- o możliwych postępach, jak i braku postępów w prowadzonej rehabili-

- tacji i konsekwencjach z tego wynikających dla dalszego funkcjonowania dziecka
- o wszystkich rodzajach podejść do komunikacji z dzieckiem (zarówno komunikacja oparta na mowie, jak i komunikacja oparta na języku migowym).

Warunek minimum na poziomie P.0. to pełna i rzetelna informacja dla rodziców. Warunek maksimum na poziomie P.0. to przygotowanie specjalistów prowadzących rehabilitację leczniczą do pracy z wykorzystaniem języka migowego i prowadzenie działań rehabilitacyjnych w podejściu dwujęzycznym.

Z uwagi jednak na fakt, że zgodnie z przepisami obowiązującymi w Polsce pacjentem objętym zabiegami rehabilitacyjnymi jest wyłącznie dziecko, a nie dziecko i rodzic/rodzice/rodzina – podejście dwujęzyczne nie jest możliwe do zastosowania z uwagi na ograniczenia w podejmowaniu działań nakierowanych na pracę z rodziną dziecka z uszkodzonym słuchem.

## **CHARAKTERYSTYKA POZIOMU P.E.**

W ramach poziomu P.E. wyróżnione zostały następujące elementy składowe:

P.E.1. Wczesne wspomaganie rozwoju,

P.E.2. Szkoła/oddział dwujęzyczny.

P.E.1. Wczesne wspomaganie rozwoju

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 roku w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz. U. Poz. 1257) dla dzieci z niepełnosprawnością, które posiadają opinię o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju wydaną przez publiczną lub niepubliczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną można organizować wczesne wspomaganie rozwoju. Zgodnie z rozporządzeniem celem wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka jest pobudzanie psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole. Działania w ramach wczesnego wspomaganie rozwoju realizowane są przez powołany w tym celu zespół specjalistów, w skład którego wchodzi: pedagog posiadający kwalifikacje odpowiednie do rodzaju niepełnosprawności dziecka, psycholog, logopeda oraz, w zależności od potrzeb dziecka i jego rodzi-

ny, inni specjaliści. Rozporządzenie wskazuje na następujące zadania zespołu wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci:

1. ustalenie, na podstawie opinii, o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, kierunków i harmonogramu działań w zakresie wczesnego wspomaganie i wsparcia rodziny dziecka;
2. nawiązanie współpracy z podmiotem leczniczym lub ośrodkiem pomocy społecznej w celu zapewnienia dziecku rehabilitacji, terapii lub innych form pomocy, stosownie do jego potrzeb;
3. opracowanie i realizowanie z dzieckiem i jego rodziną indywidualnego programu wczesnego wspomaganie, z uwzględnieniem działań wspomagających rodzinę dziecka w zakresie realizacji programu, koordynowania działań specjalistów prowadzących zajęcia z dzieckiem oraz oceniania postępów dziecka;
4. analizowanie skuteczności pomocy udzielanej dziecku i jego rodzinie, wprowadzanie zmian w indywidualnym programie wczesnego wspomaganie, stosownie do potrzeb dziecka i jego rodziny oraz planowanie dalszych działań w zakresie wczesnego wspomaganie.

Należy zatem przyjąć, że pod względem legislacyjnym opieka nad dzieckiem G/SłS i jego rodziną jest przewidziana. Poniższe wskazówki dotyczące kwestii wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym słuchem dotyczą zatem w głównej mierze założeń i kształtu przyjmowanego każdorazowo indywidualnego programu wczesnego wspomaganie rozwoju.

Jakość usług wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci zależy od jakości pracy specjalistów realizujących zadania wczesnego wspomaganie rozwoju. Marilyn Sass-Lehrer, profesor Uniwersytetu Gallaudeta, wskazuje, że dobry/skuteczny program wczesnego wspomaganie rozwoju:

- jest skoncentrowany na rodzinie i budowany w oparciu o zasoby i mocne strony rodziny po to, żeby wspierać rozwój dziecka i wspomagać jego procesy uczenia się;
- wspiera powiązania rodziny w obrębie jej kultury i społeczności oraz zapewnia rodzinie dostęp do zasobów, które wspomagają dobrostan dziecka i rodziny;
- dostarcza rodzinie informacji na temat specjalistycznych usług i wsparcia dla młodych dzieci głuchych i słabosłyszących i ich rodzin;

- zakłada taką współpracę z rodziną, która wzmacnia pewność siebie wśród członków rodziny i wyposaża ich w kompetencje, dzięki którym mogą podejmować świadome decyzje dotyczące przyszłości swojej i dzieci;
- zapewnia programy i usługi odpowiadające na emocjonalne potrzeby rodziny i ułatwiające jej zarówno adaptację do nowej sytuacji, jak i zrozumienie mocnych stron dziecka i jego potrzeb;
- dostarcza rodzinie informacji na temat znaczenia wcześnie nawiązanej komunikacji z dzieckiem i akwizycji językowej;
- ułatwia rodzinom zapoznanie się ze wszystkimi modalnościami, w jakich odbywać się może komunikacja językowa;
- ułatwia rodzicom i dzieciom taką komunikację, która jest w pełni dostępna dzięki wykorzystywanym wizualnym i/lub słuchowo/werbalnym strategiom komunikacji;
- zapewnia rodzinom i małym dzieciom dobre role modelowe osób głuchych i słabosłyszących po to, żeby wspierać komunikację w rodzinie i rozwój społeczno-emocjonalny dziecka;
- wykorzystuje interdyscyplinarne podejście do świadczenia kompleksowych i wysokiej jakości usług rodzicom i dzieciom. Usługi te są świadczone przez specjalistów, którzy są dobrze przygotowani do tego, żeby odpowiadać na potrzeby i obawy rodzin z dzieckiem głuchym/słabosłyszącym;
- wspiera proces adaptacji rodziny poprzez kontaktowanie rodziny z innymi rodzicami, jak również z innymi dorosłymi i dziećmi, którzy są głusi lub słabosłyszący;
- opiera się na współpracy z rodzicami w celu ustalenia sposobu, w jaki wizualne i słuchowe technologie komunikacyjne mogą polepszyć dostęp do języka i komunikacji dla dzieci;
- towarzyszy rodzicom w procesie poznawania wyjątkowych umiejętności i talentów ich dzieci i wspiera takie interakcje i takie podejście komunikacyjne, które wzmacnia rozwój ich dzieci;
- zapewnia rodzicom możliwości uczestniczenia w projektowaniu i ocenianiu programów, polityk i usług, przez co wspiera zaangażowanie rodziny we wszystkie aspekty systemu wczesnej interwencji;
- opiera się na współpracy ze specjalistami z zakresu medycyny, opieki zdrowotnej, audiologii, oraz na współpracy z systemami wczesnej inter-



- wencji na poziomie lokalnym, z lokalnymi organizacjami działającymi na rzecz osób głuchych i słabosłyszących;
- zapewnia zindywidualizowane podejście do diagnozy dziecka, działania są nakierowane na wspieranie mocnych stron i zasobów rodziny i dziecka;
  - wykorzystuje oparte na badaniach naukowych najlepsze praktyki wspierające ogólny rozwój małych głuchych i słabosłyszących dzieci i wychodzące naprzeciw potrzebom i obawom rodziny;
  - wykazuje efektywność poprzez ewaluację postępu uczynionego przez małe dzieci, adaptuje i koryguje usługi w zależności od potrzeb i ocenia poziom satysfakcji z usług dostarczanych rodzinom;
  - stawia rodzinom i specjalistom wysokie wymagania co do możliwości i potencjału małych dzieci, które są głuche i słabosłyszące<sup>11</sup>.

W podejściu dwujęzycznym programy wczesnego wspomaganie rozwoju pełnią zasadniczą rolę w procesie kształtowania kompetencji komunikacyjnych dziecka i rodziny w języku migowym i języku polskim we wczesnym etapie życia dziecka, przed osiągnięciem przez nie wieku szkolnego. W związku z tym programy wczesnego wspomaganie rozwoju w dwujęzycznym podejściu do edukacji pełnią funkcję przygotowania dziecka do podjęcia edukacji. Jako takie stanowią pierwszy, konieczny etap w edukacji dzieci z uszkodzonym słuchem. Konsekwencją przyjęcia takiego założenia w modelu edukacji dwujęzycznej dzieci z uszkodzonym słuchem jest:

- wymóg objęcia dziecka i rodziny programem wczesnego wspomaganie rozwoju przed rozpoczęciem właściwej edukacji szkolnej;
- zgoda rodziców na udział w programie wczesnego wspomaganie rozwoju przygotowującym dziecko do podjęcia edukacji w szkole/oddziale dwujęzycznym;
- takie opracowanie programu wczesnego wspomaganie rozwoju, które uwzględnia kształtowanie kompetencji komunikacyjnych dziecka i rodziny zarówno w polskim języku migowym, jak i w języku polskim.

---

<sup>11</sup> Por. M. Sass-Leher, *Early beginnings for children who are deaf or hard of hearing: guidelines for effective services*, za: <https://www.gallaudet.edu/clerc-center/info-to-go/early-intervention/family-and-professional-resources/early-beginnings.html>, s. 14–15 [dostęp: 10.01.2016].

## P.E.2. SZKOŁA/ODDZIAŁ DWUJĘZYCZNY

Na poziomie organizacyjnym jednostki edukacyjnej model zakłada:

1. nauczanie w systemie dwujęzycznym może być realizowane we wszystkich lub w wybranych oddziałach jednostki edukacyjnej (w pierwszym przypadku w oparciu o dotychczas funkcjonujące placówki specjalne, a w drugim przypadku na przykład na wzór tworzenia klas sportowych);
2. od pracowników jednostki (zarówno merytorycznych, jak i administracyjnych) wymagana jest znajomość języka migowego – określony poziom znajomości zależy od pełnionych funkcji – najwyższy poziom znajomości języka migowego wymagany jest od nauczycieli, którzy mają także obowiązek stałego rozwijania swoich umiejętności językowych;
3. przed nauczycielami pracującymi w podejściu dwujęzycznym stawiany jest wymóg znajomości języka migowego na poziomie minimum C1 zgodnie ze standardami określonymi w dokumencie *Sign language and the Common European Framework of References for Languages. Common Reference Level Descriptors*<sup>12</sup>;
4. polityka zatrudnieniowa jednostki edukacyjnej sprzyja zatrudnianiu nauczycieli, którzy z uwagi na własne doświadczenia głuchoty/niedosłuchu mogą występować w charakterze roli modelowej<sup>13</sup> dla niesłyszących uczniów.

---

<sup>12</sup> L. Leeson, B. van den Bogaerde, C. Rathman, T. Haugh, *Sign languages and the Common European Framework of References for Languages Common Reference Level Descriptors*, European Centre for Modern Languages, Graz 2015, <http://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/pro-sign/documents/Common-Reference-Level-Descriptors-EN.pdf> [dostęp: 10.01.2016].

<sup>13</sup> Jak zauważa antropolog Paddy Ladd, 250 lat pedagogiki osób głuchych przyniosło rozwój wielu perspektyw filozoficznych i podejść metodologicznych za wyjątkiem pedagogiki głuchych nauczycieli. Zgodnie z propozycją Ladda to praktyka pedagogiczna głuchych nauczycieli powinna stanowić podstawę dla wyznaczania standardów kwalifikacji dla nauczycieli słyszących. Na podstawie prowadzonych przez siebie badań Ladd zidentyfikował 6 obszarów, które charakteryzują pedagogiczną praktykę głuchych nauczycieli: rozwijanie umiejętności poznawczych, nauczanie rozumienia modalności, tworzenie bezpiecznego otoczenia kulturowego, przyspieszanie rozwoju językowego, identyfikowanie „miejsca Głuchych” w świecie, nauczanie tego, jak żyć w obu światach: słyszą-

W obszarze dydaktyki model zakłada:

1. W dwujęzycznej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej jednym z priorytetów jest rozwój językowy. Na tym etapie sugerowana jest dbałość o to, aby obu języków używać oddzielnie. Oddzielne używanie obu języków może dokonywać się poprzez podział ze względu na miejsce użycia, czas użycia, osobę używającą języka lub przedmiot. Dla przykładu w tym ostatnim przypadku program nauczania dwujęzycznego, który opierałby się na oddzielnym wykorzystaniu obu języków, zawierałby zajęcia z edukacji polonistycznej w języku polskim i w języku migowym<sup>14</sup>. Nauczyciel może też wyodrębnić podczas zajęć taki czas, w którym nauczanie polega wyłącznie na wykorzystaniu pisma w języku polskim – wtedy jest to wydzielony czas użycia języka polskiego podczas danej lekcji. Podobnie rzecz ma się z wydzielaniem odrębnego miejsca w przestrzeni klasy przeznaczonego wyłącznie na język polski i tam uczniowie prowadzą np. dyskusje wyłącznie w języku polskim, albo miejsca dla języka migowego, gdzie uczniowie oglądają np. wideo w języku migowym. Taki rodzaj podejścia umożliwia uczniom skupianie się i naukę jednego języka niezależnie od drugiego. Przesłanką to osobnego używania obu języków na wczesnoszkolnym etapie edukacji jest z jednej strony troska o to, żeby

---

cym i Głuchym. Ladd wskazuje na 37 strategii/umiejętności wykorzystywanych przez Głuchych nauczycieli, często nieświadomie. Należą do nich m.in.: stawianie dzieciom Głuchym wysokich wymagań, formułowanie wobec nich wymogu ciężkiej pracy, zachęcanie do prowadzenia obserwacji i introspekcji, zachęcanie do wzajemnego wspierania się, szczerość (bezceremonialność) Głuchych, która jest akceptowana przez dzieci, ponieważ wiedzą one, że są kochane, strategia wykorzystywania opowieści z życia, które można powiązać z omawianym akurat tematem, elastyczność/ umiejętność improwizacji, wykorzystanie umiejętności teatralnych/występowania przed publicznością, inne niż u słyszących nauczycieli poczucie czasu i tempo pracy, umiejętność natychmiastowego dostosowania się do indywidualnych potrzeb każdego dziecka z jednoczesnym utrzymaniem zaangażowania całej klasy. Postulat pedagogiki głuchych nauczycieli przekracza zatem wcześniejsze żądania zatrudniania głuchych nauczycieli w edukacji i zmierza w kierunku dokładnego zbadania i wyjaśnienia specyfiki praktyki pracy z dziećmi głuchymi przez tych nauczycieli.

<sup>14</sup> Nie oznacza to powtarzania tych samych treści w obu językach.

podczas nauki obu języków dzieci uczestniczyły w możliwie naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. To pozwala dzieciom funkcjonować jak inne osoby dwujęzyczne, tj. m.in. podejmować decyzje co do najlepszego w danej sytuacji komunikacyjnej użycia języka. Lekcje mówienia w takim układzie, opierające się wyłącznie na komunikacji oralnej, pomagają dziecku praktykować mówienie w otoczeniu bardziej przypominającym realne warunki i bardziej realistycznie oceniać poziom opanowanych umiejętności, w tym poziom zrozumiałości mowy dziecka bez posługiwania się dodatkowymi wskazówkami manualnymi (jak ma to miejsce w przypadku systemu językowo-migowego). Umożliwia to dziecku tym samym bardziej realistyczną ocenę własnych umiejętności zarówno w jednym, jak i w drugim języku.

2. Na kolejnych etapach edukacyjnych zarówno język polski, jak i język migowy są językami wykładowymi. Nauczyciel, dostosowując charakter pracy w klasie do językowych potrzeb swoich uczniów może wybierać spośród kilku strategii oddzielnego lub równoległego używania obu języków podczas lekcji.

Równoległe użycie obu języków nie oznacza ich jednoczesnego używania, ale zaplanowany i celowy proces wykorzystywania każdego z języków w toku lekcji. W tym typie używania języków można wyróżnić kilka strategii: 1. „Celowe Użycie Równoległe”, 2. „Zapowiedź – Rozwinięcie – Podsumowanie”, 3. tłumaczenie, 4. transjęzykowość. Pierwsza strategia polega na tym, że nauczyciel zmienia język wykładu w określonym celu, którym może być chęć podkreślenia ważnej treści, zwrócenie uwagi uczniów na określone słownictwo czy podsumowanie tematu. Dla przykładu, prowadząc lekcję w języku migowym nauczyciel może wypisywać na tablicy określone istotne informacje w języku polskim, tworząc w ten sposób notatkę albo eksponując ważne pojęcia. Druga strategia polega na tym, aby uczynić oba języki i treść dostępnymi. Nauczyciel wprowadza w temat oraz podsumowuje w jednym języku, a treść lekcji przekazuje w drugim języku. Strategia tłumaczenia polega na prezentacji określonej treści najpierw w jednym języku, a następnie w drugim. Przesłanką wykorzystania tej strategii podczas lekcji powinny być określone cele nauczania. Tłumaczenie powinno być używane w celu porównania i zestawienia (na zasadzie kontrastu) określonych aspektów dwóch języków, zrozumienia treści *implicite* zawartych w tekście i w celu wyjaśnienia wieloznacznych słów/znaków. Rutynowe tłumaczenie bez wyraźnie określonego

celu może powodować uzależnienie uczniów od tłumaczenia w przypadku języka, który jest opanowany przez nich w mniejszym stopniu. Ostatnia ze strategii polega na przekazywaniu treści w jednym języku i oczekiwaniu wykonania zadania (np. pracy domowej) w drugim języku. Jest to strategia wykorzystywana na wyższych poziomach edukacyjnych z uwagi na zakładany wyższy poziom kompetencji językowych uczniów.

3. W nauczaniu przedmiotowym proponuje się:
  - wprowadzenie przedmiotu „Język polski dla uczniów G/SłS”: język polski jest tu nauczany z wykorzystaniem metod glottodydaktycznych – celem jest osiągnięcie przez uczniów określonego poziomu biegłości językowej zgodnie ze standardami, o których mowa w Załączniku nr 1 do projektu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego;
  - wprowadzenie przedmiotu „Język migowy dla uczniów G/SłS” – celem jest osiągnięcie przez uczniów określonego poziomu biegłości językowej zgodnie ze standardami, o których mowa w *Sign languages and the Common European Framework of References for Languages. Common Reference Level Descriptors*;
  - wprowadzenie przedmiotu „Język polski – literatura i kultura dla uczniów G/SłS” – celem nauczania jest osiągnięcie przez uczniów określonego poziomu wiedzy i umiejętności w zakresie przewidzianym w obowiązującej podstawie programowej.
4. Przed uczniami stawia się wysokie wymagania zakładając, że są oni w stanie osiągnąć efekty kształcenia porównywalne do tych, jakie osiągają ich słyszący rówieśnicy.
5. W kształceniu uwzględnia się świadomy proces budowania pozytywnej tożsamości osoby głuchej poprzez naukę historii i kultury głuchych oraz podkreślanie wkładu osób głuchych w rozwój życia społecznego, kulturalnego i naukowego.
6. Na zakończenie każdego etapu edukacji przewidziana jest ewaluacja kompetencji językowych i komunikacyjnych w polskim języku migowym i języku polskim. Wyniki tej ewaluacji stanowią podstawę do podejmowania decyzji o dalszych etapach kształcenia, np. na etapie przedszkolnym rodzice w porozumieniu ze specjalistami mogą podjąć decyzję o posłaniu dziecka do szkoły masowej.

7. Istnieje możliwość zdawania egzaminów z polskiego języka migowego i języka polskiego dla uczniów G/SłS.
8. Placówki edukacyjne prowadzą indywidualne programy pracy z dziećmi, które podejmują naukę w modelu edukacji dwujęzycznej na późniejszych etapach kształcenia – celem programu jest nabywanie kompetencji językowych tak, aby były one zbliżone do kompetencji posiadanych przez rówieśników uczących się już w danym oddziale edukacyjnym.

## **CHARAKTERYSTYKA POZIOMU P.W.**

W ramach poziomu P.W. wyróżnione zostały następujące elementy składowe:

P.W.1 Otoczenie językowe,

P.W.2 Poradnie psychologiczno-pedagogiczne,

P.W.3. Metodyka edukacji dwujęzycznej.

P.W.1 Otoczenie językowe

Otoczenie językowe dziecka stanowią ludzie, którzy się z nim komunikują. Bez komunikacji z innymi dziecko nie zdołałoby samo przyswoić języka. Bogate i sprzyjające rozwojowi otoczenie językowe cechuje:

- rozmawianie z dzieckiem od urodzenia;
- różnorodność używanych słów;
- złożoność używanych zdań;
- opisywanie zastanych sytuacji;
- wyjaśnianie zdarzeń i własnych działań;
- odpowiadanie na pytania;
- językowa powtarzalność świata;
- zabawy językowe z dziećmi: wliczanki, wiersze i piosenki;
- opowiadanie dziecku historii;
- czytanie dziecku książek;
- bezpośredniość komunikacji;
- akceptowanie własnych form językowych dziecka<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Opracowane na podstawie: E. Haman, M. Kochańska, M. Łuniewska, M. Smoczyńska, *Mowa dziecka i jak rodzice mogą wspierać jej rozwój?*, Warszawa 2014.

Takie aspekty powinny zatem cechować także otoczenie językowe, które będzie sprzyjać przyswajaniu przez dzieci G/SłS języka migowego. W praktyce oznacza to stworzenie dzieciom G/SłS warunków do utrzymywania kontaktów z dorosłymi osobami posługującymi się językiem migowym, które mogą zaspokoić poznawcze i rozwojowe potrzeby dziecka. Otoczenie językowe tworzą przede wszystkim rodzice, ale także dalsza rodzina, rodzeństwo, a w przypadku dzieci G/SłS mogą to być specjaliści pracujący z dzieckiem, nauczyciele, wychowawcy, jak również inne dorosłe osoby G/SłS biegle posługujące się językiem migowym. Dla rodziców słyszących szczególnym wsparciem mogą okazać się głusi rodzice zarówno dzieci słyszących, jak i G/SłS.

W modelu edukacji dwujęzycznej placówka edukacyjna pełni funkcję miejsca, w którym dziecko G/SłS ma kontakt ze wszystkimi tymi osobami, a jego słyszący rodzice mają możliwość rozwijania swoich umiejętności językowych w języku migowym.

## **P.W.2. DIAGNOZA**

W zależności od celu diagnozy i wieku dziecka różne schematy rozwojowe są brane pod uwagę do oceny stopnia prawidłowości rozwoju dziecka z uszkodzonym słuchem. Należy jednak zwrócić uwagę na dwa aspekty procesu diagnozowania, które są kluczowe w modelu edukacji dwujęzycznej. Po pierwsze zatem w ocenie rozwoju językowego dziecka z uszkodzonym słuchem za normę rozwojową uznaje się zarówno przyswojony na odpowiednim poziomie polski język migowy, jak i język polski. W praktyce oznacza to, że kompetencje językowe i komunikacyjne w języku migowym są pozytywnie waloryzowane i w diagnozie funkcjonalnej mogą zostać zaliczone do tych zasobów dziecka, w oparciu o które można prowadzić działania terapeutyczne czy edukacyjne. Po drugie, diagnoza kompetencji językowych i komunikacyjnych powinna zawierać ocenę wszystkich sprawności zgodnie z Europejskim Systemem Kształcenia Językowego, tzn. w odniesieniu do języka polskiego: sprawność rozumienia (słuchanie, czytanie), sprawność mówienia (porozumiewanie się, samodzielne wypowiedzianie się) oraz sprawność pisa-

nia<sup>16</sup>, natomiast w odniesieniu do polskiego języka migowego m.in.: sprawność nadawania komunikatów migowych, sprawność rozumienia komunikatów migowych, sprawność interakcji migowej<sup>17</sup>. Takie podejście do oceny sprawności językowych zapewnia uzyskanie bardziej precyzyjnego opisu funkcjonowania językowego dziecka. Precyzyjny opis kompetencji językowych i komunikacyjnych, kompetencji do realizacji intencji oraz kompetencji metakomunikacyjnych dziecka<sup>18</sup> ma szczególne znaczenie dla podejmowania przez rodziców świadomych decyzji dotyczących wyboru typu kształcenia. W modelu edukacji dwujęzycznej nacisk jest położony na to, aby w pełni rozpoznawać i akcentować związek rozwoju języka z osiągnięciami szkolnymi. Jak zauważa Kamza:

„Związki pomiędzy umiejętnością poprawnego rozumienia i użycia języka w mowie a umiejętnością czytania wydają się jasne i bezsprzeczne. Ciekawsze jest jednak odkrycie, w myśl którego kompetencja językowa jest istotna z punktu widzenia poziomu osiągnięć matematycznych. Te ostatnie okazały się być bowiem zależne od poziomu funkcjonowania językowego członków rodziny dziecka. Zdolność do rozumienia sygnałów językowych ma również szczególne znaczenie z punktu widzenia rozwoju emocjonalnego. Dowiedziono bowiem, że im lepsza umiejętność rozumienia języka, tym większa wiedza na temat emocji. Ponadto dzieci ze słabszymi umiejętnościami rozumienia sygnałów językowych są oceniane jako mniej lubiane przez inne dzieci (zjawisko to zaobserwowano głównie w stosunku do chłopców oraz częściej wykazują zachowania eksternalizacyjne (bunt, opór, agresja, przeciwstawianie się, impulsywność) aniżeli dzieci z lepszymi umiejętnościami komunikacyjnymi.”<sup>19</sup>

---

<sup>16</sup> Por. *Europejski System Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.

<sup>17</sup> Por. *Sign languages and the Common European Framework of References for Languages. Common Reference Level Descriptors*, European Center for Modern Languages, Rada Europy 2015.

<sup>18</sup> Por. M. Matejczuk, *Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny*, tom II serii I Niezbędnik Dobrego Nauczyciela, red. A.I. Brzezińska, Warszawa 2014, za: <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista.html?start=55> s. 41–51 [dostęp: 17.01.2016].

<sup>19</sup> A. Kamza, *Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny*, tom III serii I Niezbędnik Dobrego Nauczyciela, red. A.I. Brzezińska, Warszawa 2014, za: <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista.html?start=55>, s. 32 [dostęp: 17.01.2016].



### **P.W.3. METODYKA EDUKACJI DWUJĘZYCZNEJ**

W odniesieniu do dwujęzycznego podejścia do edukacji dzieci z uszkodzonym słuchem pojawia się wiele szczegółowych zagadnień metodycznych związanych z jednej strony z procesem kształcenia dwujęzycznego, a z drugiej strony z procesami kształcenia dzieci z uszkodzonym słuchem. J. Iluk zwraca uwagę m.in. na następujące kwestie problemowe w odniesieniu do kształcenia dwujęzycznego:

1. Czy treści szczegółowe związane z jakimś tematem powinny być powtarzane w dwóch wersjach językowych?
2. Czy treści przedmiotowe muszą być traktowane absolutnie priorytetowo?
3. Czy zagadnienia merytoryczne danej dziedziny wiedzy muszą decydować o sposobie prowadzenia wykładu, progresji tematycznej i użyciu metod nauczania?
4. Czy dodatkowa ilość wiedzy, wynikająca m.in. z terminologii dwujęzycznej, perspektywizacji zagadnień może być zrealizowana w wyznaczonym wymiarze godzin?
5. Czy dodatkowa godzina rzeczywiście kompensuje skutki wolniejszego tempa nauczania, a także pozwala rozwinąć sprawności językowe we wszystkich zakresach i na zakładanym poziomie?
6. Czy kwalifikacje językowe uczniów mogą być rozwijane kosztem obniżenia poziomu merytorycznego przedmiotu wykładowego bilingwalnie?
7. Czy w ramach nauczania bilingwalnego można stosować tradycyjne formy ćwiczeń językowych?
8. Jak oceniać odpowiedzi uczniów w języku obcym?
9. Jak przygotowywać materiały dydaktyczne do nauczania dwujęzycznego?
10. Jak wykształcić kompetencje dyskursywne w obu językach?<sup>20</sup>

Model nauczania dwujęzycznego zakłada, że wyżej wymienione, jak i inne rodzące się problemy natury metodycznej wymagają stałego opracowywania po to, aby nauczyciele mogli korzystać z gotowych rozwiązań i odpowiedzi. Proces edukacji dwujęzycznej dwumodalnej będzie efektywny o tyle, o ile w spo-

---

<sup>20</sup> J. Iluk, *Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce*, „Języki Obce w Szkole. Nauczanie Dwujęzyczne” 2002, nr 6, s. 32.

sób systematyczny prowadzona będzie ewaluacja sposobu pracy z dzieckiem w odniesieniu do zakładanych efektów kształcenia. W modelu edukacji dwujęzycznej zakłada się, że rozwój metodyki uwzględnił będzie heterogeniczność grupy dzieci z uszkodzonym słuchem. Konieczność indywidualizacji pracy z dzieckiem wymaga, aby nauczyciel dysponował możliwie szerokim wachlarzem wskazówek metodycznych, z których będzie mógł korzystać w konkretnych sytuacjach edukacyjnych. Zróżnicowanie metodyki kształcenia dwujęzycznego będzie zależne m.in. od roli, jaką w edukacji danego ucznia odgrywa posługiwanie się mową.

## PODSUMOWANIE

Model edukacji dwujęzycznej dzieci G/SłS opiera się na **założeniu o językowym (komunikacyjnym) charakterze konsekwencji wynikających z uszkodzenia słuchu**. W ramach modelu dąży się do **osiągania przez dzieci G/SłS kompetencji językowych i komunikacyjnych porównywalnych z kompetencjami ich słyszących rówieśników**. Warunkiem osiągnięcia tego celu jest stawianie wysokich wymagań, budowanie pozytywnej tożsamości opartej na postrzeganiu głuchoty jako stanu sprzyjającego nabywaniu kompetencji dwujęzycznych w polskim języku migowym i języku polskim. Głuchota jest czynnikiem sprzyjającym przynależności do „świata głuchych”, czyli społeczności osób posługujących się językiem migowym i poprzez ten język tworzących własną odrębność kulturową i społeczną w obrębie większej społeczności ludzi słyszących. **Model edukacji dwujęzycznej dzieci G/SłS zakłada podejmowanie działań o charakterze leczniczym i rehabilitacyjnym mającym na celu poprawę zdolności słyszenia i mówienia**. Model opiera się na wykorzystaniu zasobów, jakie posiadają dzieci G/SłS i nie skupia się na ich deficytach. W stosunku do innych propozycji w zakresie edukacji dzieci G/SłS model zakłada wymóg znajomości polskiego języka migowego przez rodziców, specjalistów oraz nauczycieli pracujących z dziećmi G/SłS. Zgodnie z art. 24 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych przyjmuje się, że w przypadku dzieci G/SłS konieczne dostosowanie systemu edukacji do ich potrzeb polegać ma na tworzeniu odpowiedniego otoczenia językowego, które wspomaga ich rozwój emocjonalno-intelektualny oraz umożliwia opanowanie języka polskiego,

dzięki czemu możliwe staje się ich **pełne uczestnictwo w życiu społecznym kraju, którego są obywatelami.**

## **LITERATURA:**

Jan Iluk, *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice 2000.

Jan Iluk, *Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce*, „Języki Obce w Szkole. Nauczanie Dwujęzyczne” 2002 (6).

Anna Kamza, *Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny*, tom III serii I Niezbędnik Dobrego Nauczyciela, red. Anna Izabela Brzezińska, Warszawa 2014, <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista.html?start=55> [dostęp: 16.01.2016].

Joanna Matejczuk, *Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny*, tom II serii I Niezbędnik Dobrego Nauczyciela, red. Anna Izabela Brzezińska, Warszawa 2014, <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista.html?start=55> [dostęp: 16.01.2016].

Wincenty Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.

Dieter Wolff, *Tworzenie curriculum i kształcenie nauczycieli w dwujęzycznym nauczaniu przedmiotów niejęzykowych*, [w:] Maria Dakowska, Magdalena Olpińska-Szkielko, *Edukacja dwujęzyczna w przedszkolu i w szkole*, Warszawa 2014.

Marilyn Sass-Leher, *Early beginnings for children who are deaf or hard of hearing: guidelines for effective services*, <https://www.gallaudet.edu/clerc-center/info-to-go/early-intervention/family-and-professional-resources/early-beginnings.html> [dostęp: 16.01.2016].

Ruth Swanwick, *Deaf children's bimodal bilingualism and education*, „Language Teaching” 2016, nr 49 (01), s. 1–34.



**DZIAŁANIA POTRZEBNE DO  
WPROWADZENIA MODELU  
EDUKACJI DWUJĘZYCZNEJ  
DZIECI G/SŁS**



## WSTĘP

Implementacja modelu dwujęzycznej edukacji dzieci głuchych pociąga za sobą szereg działań, których zakres jest bardzo szeroki: od tych, których celem są zmiany legislacyjne, aż po działania zmierzające do zmiany świadomości określonych grup interesariuszy. Przedstawione poniżej opisy działań potrzebnych do wprowadzenia modelu edukacji dwujęzycznej zostały opracowane w odniesieniu do aktualnego stanu rzeczy w obszarze edukacji niesłyszących. Przy każdym działaniu został wskazany cel proponowanej zmiany oraz zasoby konieczne do jej przeprowadzenia. W podsumowaniu opisu został sporządzony harmonogram wprowadzania poszczególnych działań.

Wprowadzanie skutecznych zmian w obszarze edukacji nie może ograniczać się jedynie do kwestii nowych sformułowań w prawie oświatowym. Ponieważ model edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych dotyka obszaru znajomości dwóch języków, wiele działań zorientowanych jest na naukę języka migowego, jak również nowe metody nauczania języka polskiego. Skuteczność nowego modelu zależeć będzie od dalszych szczegółowych ustaleń w zakresie nie tylko tego, „czego uczyć?”, ale także „jak uczyć?”, „przy pomocy jakich materiałów dydaktycznych uczyć?” i wreszcie: „jak oceniać?”. Implementacja modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych wymaga także dostarczania rzetelnych informacji rodzicom nowo narodzonych dzieci głuchych. To od ich decyzji w zakresie wyboru pierwszego języka komunikacji z własnym dzieckiem zależeć będzie w dużej mierze późniejsza ścieżka edukacyjna.

Przedstawione opisy poszczególnych działań mają służyć przede wszystkim wskazaniu zakresu koniecznych zmian. Ich celem nie jest ideologiczne narzucanie określonego punktu widzenia, a jedynie chęć pogłębienia dyskusji nad edukacją dzieci głuchych w Polsce. Przedstawione działania są logiczną konsekwencją modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych, a ich opis jest próbą operacjonalizacji tego modelu.





# **CZĘŚĆ A**

DZIAŁANIA WYMAGAJĄCE ZMIAN  
LEGISLACYJNYCH



# DZIAŁANIE A1

## NADANIE JĘZYKOWI MIGOWEMU STATUSU JĘZYKA, KTÓRYM POSŁUGUJE SIĘ CZĘŚĆ OBYWATELI POLSKI

### CEL WPROWADZENIA ZMIANY

Uznanie językowych praw człowieka osób głuchych posługujących się językiem migowym oraz odzwierciedlenie w polskim systemie prawnym specyficznej sytuacji językowej tej grupy osób.

### STAN OBECNY

W obecnym stanie prawnym polski język migowy został zdefiniowany jako „naturalny wizualno-przestrzenny język komunikowania się osób uprawnionych” w Ustawie z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się (Dz. U. z 2011 roku, nr 209, poz. 1243), która weszła w życie z początkiem kwietnia 2012 roku<sup>1</sup>.

Ustawa określa zasady:

1. korzystania przez osoby uprawnione z pomocy osoby przybranej w kontaktach z organami administracji publicznej, jednostkami systemu, podmiotami leczniczymi, jednostkami Policji, Państwowej Straży Pożarnej i straży gminnych oraz jednostkami ochotniczymi działającymi w tych obszarach;
2. obsługi osób uprawnionych w kontaktach z organami administracji publicznej;

---

<sup>1</sup> Od czerwca 2012 r. obowiązują także dwa rozporządzenia odnoszące się do tej ustawy: rozporządzenie ministra pracy i polityki społecznej z dnia 1 czerwca 2012 r. w sprawie rejestru tłumaczy polskiego języka migowego, systemu językowo-migowego i sposobu komunikowania się osób głuchoniewidomych (Dz. U. 2012 poz. 652, na podstawie art. 16 ustawy) i rozporządzenie ministra pracy i polityki społecznej z dnia 12 czerwca 2012 r. w sprawie dofinansowania kosztów szkolenia polskiego języka migowego, systemu językowo-migowego, sposobu komunikowania się osób głuchoniewidomych oraz tłumacza-przewodnika (Dz. U. 2012 poz. 687, na podstawie art. 18 ust. 4 Ustawy).

3. dofinansowania kosztów kształcenia osób uprawnionych, członków ich rodzin oraz innych osób mających stały lub bezpośredni kontakt z osobami uprawnionymi w zakresie polskiego języka migowego, systemu języko-migowego i sposobów komunikowania się osób głuchoniewidomych na różnych poziomach;
4. monitorowania rozwiązań wspierających komunikowanie się i dostępu do nich. Z rozwiązań przewidzianych w Ustawie korzystać mogą osoby z trudnościami w komunikowaniu się oraz otoczenie tych osób. Szczegółowo reguluje to artykuł 2. Ustawy, wskazując następujące kategorie:
  - **„osoby uprawnione”**, czyli osoby trwale lub okresowo doświadczające trudności w komunikowaniu się – przede wszystkim osoby głuche posługujące się językiem migowym, osoby głuche lub niedosłyszące, które mają duże trudności ze zrozumieniem mowy, osoby głuchoniewidome;
  - **„członkowie rodzin”** osób uprawnionych, czyli rodzice, współmałżonkowie, dzieci (w tym przysposobione), rodzeństwo, zięciowie, synowie itd.;
  - osoby mające stały lub bezpośredni kontakt z osobami uprawnionymi – pracownicy organizacji zrzeszający osoby głuche, słabosłyszące i głuchoniewidome (np. Polski Związek Głuchych, Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym, Towarzystwo Osób Niesłyszących TON, Podkarpackie Stowarzyszenie Głuchych, Polskie Stowarzyszenie Głuchych i Niedosłyszących, Fundacja na Rzecz Osób Głuchych i Języka Migowego, Stowarzyszenie Tłumaczy Polskiego Języka Migowego i inne organizacje tego typu), pracownicy ośrodków szkolno-wychowawczych dla osób głuchych i słabosłyszących, a także sąsiedzi, bliscy znajomi, pracodawcy i współpracownicy osób uprawnionych.

Podmioty zobowiązane do stosowania Ustawy zostały wymienione w artykule 6. i należą do nich:

- organy administracji publicznej, czyli (zgodnie z definicją zawartą w art. 5 par. 2 pkt 3 ustawy z dnia 14 czerwca 1960 roku Kodeks postępowania administracyjnego, Dz. U. z 2000r. Nr 98, poz. 1071, z poz. zm.) m.in. ministrowie, centralne organy administracji rządowej, wojewodowie, działające w ich lub we własnym imieniu inne terenowe organy administracji rządowej (zespolonej i niezespolej), organy jednostek samorządu terytorialnego;

- szpitalne oddziały ratunkowe (zgodnie z definicją jednostek systemu zawartą w art. 32. ust. 1 Ustawy z dn. 8 września 2006 roku o Państwowym Ratownictwie Medycznym – Dz. U. Nr 191, poz. 1410 z późn. zm.);
- podmioty lecznicze, czyli (zgodnie z art. 4 ust. 1 Ustawy z dnia 15 kwietnia 2011 roku o działalności leczniczej – Dz. U. Nr 112, poz. 654, Nr 149, poz. 887, Br 174, poz 1039 i Nr 185, poz. 1092) przedsiębiorcy, samodzielne publiczne zakłady opieki zdrowotnej, jednostki budżetowe, w tym państwowe jednostki budżetowe tworzone i nadzorowane przez Ministra Obrony Narodowej, ministra właściwego do spraw wewnętrznych, Ministra Sprawiedliwości lub Szefa Agencji Bezpieczeństwa Wewnętrznego, posiadające w strukturze organizacyjnej ambulatorium, ambulatorium z izbą chorych lub lekarza podstawowej opieki zdrowotnej, instytuty badawcze, fundacje i stowarzyszenia, których celem statutowym jest wykonywanie zadań w zakresie ochrony zdrowia i których statut dopuszcza prowadzenie działalności leczniczej, kościoły, kościelne osoby prawne lub związki wyznaniowe;
- jednostki Policji, Państwowej Straży Pożarnej i straże gminne oraz jednostki ochotnicze działające w tych obszarach.

Można postawić pytanie o to, jaki status został nadany polskiemu językowi migowemu na podstawie przepisów ww. Ustawy. Ustawa z jednej strony dostrzega istnienie grupy osób komunikujących się w polskim języku migowym i stanowi odpowiedź na ich potrzeby komunikacji z osobami słyszącymi, ale jedynie w wąskim zakresie relacji obywatel – państwo. Prowadzi to do pewnej sprzeczności. Skoro uznaje się, że część obywateli Rzeczypospolitej Polskiej posługuje się językiem migowym, to nieuzasadnione wydaje się arbitralne wyznaczanie obszarów życia społecznego, w którym użycie tego języka jest przez państwo usankcjonowane. Prowadzić to może do kilku wniosków. Po pierwsze, uznaje się, że osoby posługujące się językiem migowym mają prawo do realizacji konstytucyjnie im przysługujących praw obywatelskich jedynie w wąskim, wyznaczonym Ustawą zakresie. Tym samym ogranicza się swobody obywatelskie tych osób, co jest sprzeczne z Konstytucją RP. Po drugie, zawężanie użycia języka do określonego wycinka życia społecznego jest działaniem znacząco obniżającym rangę tego języka. Zapisy Ustawy zrównują język migowy z innymi środkami komunikacji, podczas kiedy efektywność komunikacyjna, produktywność i potencjał kulturotwórczy polskiego języka migowego są nieporów-

nywalnie większe niż w przypadku jakiegokolwiek sztucznie wytworzonego środka komunikacji.

## **PROPONOWANE ZMIANY LEGISLACYJNE**

1. Zmiana definicji polskiego języka migowego:

Polski język migowy to naturalny, powstały samoistnie, język części obywateli Rzeczypospolitej Polskiej, dla których stanowi on podstawowy sposób komunikowania się, zdobywania informacji i rozwoju.

Definiując polski język migowy jako podstawowy język komunikacji dla części obywateli Rzeczypospolitej Polskiej zwraca się uwagę na to, że to właśnie dzięki temu językowi osoby posługujące się nim mogą się uczyć, komunikować i rozwijać. Ponieważ polski język migowy jest językiem naturalnym, tak jak każdy język naturalny posiada on potencjał kulturotwórczy, co wiąże się z wytwarzaniem się poczucia tożsamości z innymi osobami posługujących się tym językiem. W związku z tym osoby, dla których polski język migowy jest językiem podstawowym, powinny mieć prawo, analogicznie do zapisów art. 8. Ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym, do:

1. swobodnego posługiwania się polskim językiem migowym w życiu prywatnym i publicznie;
2. rozpowszechniania i wymiany informacji w polskim języku migowym;
3. zamieszczania w polskim języku migowym informacji o charakterze prywatnym;
4. nauki polskiego języka migowego lub w polskim języku migowym, a także
5. realizacji prawa do nauki historii i kultury osób głuchych.

Ponadto proponujemy wprowadzić następujące zmiany w w/w Ustawie:

1. W miejsce dotychczasowego tytułu Ustawy wprowadzić nowy tytuł: „Ustawa o języku migowym oraz środkach komunikowania się”.
2. W art. 3. po pkt 8 postulujemy dodać pkt 9 o treści następującej: „– jednostkach systemu edukacji – należy przez to rozumieć wszystkie jednostki, w których organizowanie jest wychowanie, kształcenie i opieka dla dzieci i młodzieży głuchej”.
3. W art. 6. po pkt 4 postulujemy dodać pkt 5 o treści „jednostki systemu edukacji”.

4. Po art. 7. proponujemy dodać art. 7.1 o treści:
- „§ 1. Osoba uprawniona posługująca się językiem migowym ( PJM) ma prawo do edukacji w języku migowym na każdym poziomie edukacyjnym.
- § 2. Przez prawo do edukacji w języku migowym (PJM) rozumie się naukę języka migowego, naukę w języku migowym, zdawanie egzaminów w języku migowym, nadzór i opiekę nauczyciela lub nauczyciela wspomagającego posługującego się językiem migowym.
- § 3. Szczegółowe zasady organizacji kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży głuchej zostaną uregulowane przez ministra właściwego ds. edukacji”.

Konsekwencją proponowanych zmian będzie zmiana systemowa innych aktów prawnych regulujących edukację i wychowanie dzieci i młodzieży głuchej w Polsce, skutkująca pełnym wdrożeniem postanowień Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych w Polsce w zakresie prowadzenia edukacji dwujęzycznej w Polsce. Zmiany będą dotyczyć w szczególności Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1991 r., nr 95 poz. 425 z późn. zm.) oraz jej aktów wykonawczych.

## **ZASOBY NIEZBĘDNE DO WPROWADZENIA ZMIAN**

W obecnej kadencji Polskiej Rady Języka Migowego podjęto prace nad zmianami w Ustawie o języku migowym i innych środkach komunikowania się. Polska Rada Języka Migowego jest organem doradczym ministra właściwego do spraw zabezpieczenia społecznego, a zakres jej działań obejmuje:

- ustalanie rekomendacji w celu prawidłowego stosowania komunikacji migowej;
- upowszechnianie i promowanie wiedzy o języku migowym poprzez wspieranie inicjatyw promujących rozwiązania na rzecz osób uprawnionych i upowszechniających rozwiązania wspierające komunikowanie się;
- sporządzanie opinii o funkcjonowaniu przepisów Ustawy, opiniowanie projektów dokumentów rządowych w zakresie dotyczącym funkcjonowania osób uprawnionych;

- wskazywanie propozycji rozwiązań wpływających na funkcjonowanie osób uprawnionych, w tym związanych ze stosowaniem PJM, SJM i SKOGN.

Z jednej strony zatem to właśnie Polska Rada Języka Migowego wydaje się być organem właściwym do zaproponowania zmian związanych ze zmianami w Ustawie o języku migowym i innych środkach komunikowania się, a z drugiej, z uwagi na obecny zakres przedmiotowy ww. Ustawy, postulowane tu zmiany wykraczają poza zakres, który leży w kompetencjach ministra pracy i polityki społecznej.

#### **Zasoby zidentyfikowane:**

- konsensus organizacji działających na rzecz osób niesłyszących co do konieczności nowelizacji Ustawy o języku migowym i innych środkach komunikowania się;
- naukowo potwierdzony lingwistyczny status polskiego języka migowego: rozprawa doktorska dr Małgorzaty Czajkowskiej-Kisil pt. *Opis gramatyczny Polskiego Języka Migowego* (Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego), rozprawa doktorska Sylwii Łozińskiej pt. *Czasownik w polskim języku migowym. Studium semantyczno-gramatyczne* (Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego);
- stanowisko Rzecznika Praw Obywatelskich;
- ratyfikacja Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych.

#### **Pozostałe zasoby:**

- świadomość związana z polskim językiem migowym wśród posłów i posłanek oraz przedstawicieli ministerstw;
- rzecznictwo w sprawie zmian w Ustawie;
- kompleksowy projekt nowelizacji Ustawy wraz z oszacowaniem kosztów finansowych.



# **DZIAŁANIE A2**

## **WPROWADZENIE TERMINU EDUKACJA DWUJĘZYCZNA Z JĘZYKIEM MIGOWYM W ODNIESIENIU DO OSÓB NIESŁYSZĄCYCH DO PRZEPISÓW PRAWA OŚWIATOWEGO**

### **CEL WPROWADZENIA ZMIANY**

Rozszerzenie zakresu terminu „edukacja dwujęzyczna” o model nauczania, w którym nauczonymi językami są język polski i polski język migowy.

### **STAN OBECNY**

W obecnym stanie prawnym, zgodnie z art. 3. ust. 2b) i 2d) Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, szkoła dwujęzyczna to szkoła, w której wszystkie oddziały są dwujęzyczne, zaś oddział dwujęzyczny to: „oddział szkolny, w którym nauczanie jest prowadzone w dwóch językach: polskim oraz obcym nowożytnym będącym drugim językiem nauczania, przy czym prowadzone w dwóch językach są co najmniej dwa zajęcia edukacyjne, z wyjątkiem zajęć obejmujących język polski, część historii dotyczącą historii Polski i część geografii dotyczącą geografii Polski, w tym co najmniej jedno zajęcia edukacyjne wybrane spośród zajęć obejmujących: biologię, chemię, fizykę, część geografii odnoszącą się do geografii ogólnej, część historii odnoszącą się do historii powszechnej, matematykę lub spośród przedmiotów uzupełniających”.

### **PROPONOWANE ZMIANY LEGISLACYJNE**

Postulujemy, aby do zapisów art. 2b) Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty dodać następujący zapis:

przez oddział dwujęzyczny należy także rozumieć oddział szkolny, w którym nauczanie jest prowadzone w dwóch językach: języku polskim i polskim języku migowym.

## **ZASOBY NIEZBĘDNE DO WPROWADZENIA ZMIANY**

### **Zasoby zidentyfikowane:**

- bibliografia dotycząca edukacji dwujęzycznej z językiem migowym;
- wyniki badań nad dwujęzycznością osób głuchych.

### **Pozostałe zasoby:**

- opracowanie analizy wpływu proponowanej zmiany na inne przepisy prawa oświatowego;
- oszacowanie kosztów związanych z proponowaną zmianą.

# DZIAŁANIE A3

## STWORZENIE PODSTAWY PROGRAMOWEJ DLA KSZTAŁCENIA DWUJĘZYCZNEGO DZIECI GŁUCHYCH

### CEL WPROWADZENIA ZMIANY

Dopasowanie celów kształcenia do specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci głuchych.

### STAN OBECNY

W obecnym stanie prawnym dzieci niesłyszące uczące się w szkołach specjalnych obowiązuje ta sama podstawa programowa, która dotyczy wszystkich dzieci słyszących. Założeniem przyjętym w tej podstawie jest znajomość języka polskiego przez dziecko, które rozpoczyna edukację. Jednak w przypadku dzieci głuchych to założenie może okazać się błędne.

Efektów finalnych postępowania rehabilitacyjnego w przypadku dzieci głuchych nie sposób przewidzieć na początku terapii. Logopeda, Agnieszka Pankowska, mama niesłyszącej córki, zwracając się do rodziców dzieci z wadą słuchu zauważa:

„Spotykając się w gabinecie z rodzicami dzieci z wadą słuchu, zwłaszcza tymi, którzy niedawno dowiedzieli się, że ich pociecha ma taki właśnie problem, często słyszę pytanie: «Czy nasze dziecko będzie mówić?» [...] Zdaję sobie sprawę, że chociaż tak bardzo oczekujecie Państwo odpowiedzi, to nikt, kto poważnie traktuje temat, nie udzieli jej Państwu nawet po kilku wspólnych spotkaniach.”<sup>2</sup>

Celem zabiegów logopedycznych jest rozwijanie mowy werbalnej rozumianej jako akty komunikowania się z otoczeniem, nie zaś jedynie umiejętność

---

<sup>2</sup> *Bliżej życia. Materiały dla rodziców dzieci i młodzieży z wadą słuchu* (Seria: Zaburzenia słuchu nr 8), red. J. Kobosko, Warszawa 2001, s. 121–122.

nazywania przedmiotów, cech, czynności czy powtarzania wyrazów. Tak rozumiany rozwój mowy, ponieważ zależy od wielu czynników (m.in. stopnia ubytku słuchu, ale nie tylko), może nie nastąpić lub postępować niezwykle powoli. W takim przypadku dziecko, bez alternatywy w postaci języka migowego, pozbawione zostaje jakiegokolwiek narzędzia do komunikacji z otoczeniem. W takiej sytuacji podjęcie wyzwania, jakim jest nauka w szkole, może okazać się trudne.

Opisane w podstawie programowej zadania szkoły:

6) wyposażenie dziecka w umiejętność czytania i pisania, w wiadomości i sprawności matematyczne potrzebne w sytuacjach życiowych i szkolnych oraz przy rozwiązywaniu problemów;

7) dbałość o to, aby dziecko mogło nabywać wiedzę i umiejętności potrzebne do rozumienia świata, w tym zagwarantowanie mu dostępu do różnych źródeł informacji i możliwości korzystania z nich.

wymagają w stosunku do dzieci głuchych sformułowania nie tylko odpowiednich treści kształcenia, ale przede wszystkim stworzenia przestrzeni do rozwoju kompetencji językowych. Sformułowane wymagania szczegółowe dotyczące treści kształcenia w edukacji polonistycznej na pierwszym etapie kształcenia (edukacja wczesnoszkolna) dotyczą: korzystania z informacji, analizy i interpretacji tekstów kultury, tworzenia wypowiedzi oraz wypowiedzania się w małych formach teatralnych. Żadna z tych grup umiejętności nie jest związana bezpośrednio z nauką języka, którego dziecko nie zna. A taka sytuacja dotyczy niejednokrotnie dzieci głuchych w odniesieniu do języka polskiego.

Jako jedno z najważniejszych zadań szkoły podstawowej w podstawie programowej sformułowano kształtowanie umiejętności posługiwania się językiem polskim. W przypadku dzieci głuchych równie ważnym celem kształcenia jest jednak także kształtowanie kompetencji w języku migowym jako tym, który stanowi podstawę ich komunikowania się w życiu codziennym.

Obecna podstawa programowa nie uwzględnia języka migowego jako przedmiotu nauczania. Nauczanie języka migowego jest możliwe na podstawie rozporządzenia MEN z 29 grudnia 2014 roku zmieniającego rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. Zgodnie z tą nowelizacją

§3 ust. 1 rozporządzenia MEN z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych otrzymuje brzmienie:

§ 3. 1. Organ prowadzący szkołę, na wniosek dyrektora szkoły, może przyznać nie więcej niż 3 godziny tygodniowo dla każdego oddziału (grupy międzyoddziałowej lub grupy międzyklasowej) w danym roku szkolnym, a w przypadku szkół w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich – od 6 do 12 godzin, na:

1) okresowe lub roczne zwiększenie liczby godzin wybranych obowiązkowych zajęć edukacyjnych;

2) realizację następujących dodatkowych zajęć edukacyjnych rozwijających zainteresowania i uzdolnienia uczniów:

a) zajęć z języka obcego nowożytnego innego niż język obcy nowożytny nauczany obowiązkowo w szkole,

b) zajęć edukacyjnych, dla których nie została ustalona podstawa programowa, lecz program nauczania tych zajęć został włączony do szkolnego zestawu programów nauczania;

3) naukę języka migowego.

Należy zwrócić uwagę, że realizacja tego zapisu, po pierwsze, nie dotyczy z konieczności osób niesłyszących, a po drugie, uzależniona jest od decyzji organu prowadzącego szkołę. Nauczanie języka migowego dla osób niesłyszących nie jest zatem obowiązkiem.

## **PROPONOWANA ZMIANA LEGISLACYJNA**

Proponowana zmiana może zostać wprowadzona stosownym rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej.

## **ZASOBY NIEZBĘDNE DO WPROWADZENIA ZMIANY**

### **Zasoby zidentyfikowane:**

- podstawy programowe edukacji dzieci głuchych w innych krajach (np. Norwegia);

- konsensus wśród nauczycieli pracujących z dziećmi głuchymi co do kwestii konieczności dostosowania podstawy programowej do potrzeb tej grupy uczniów;
- specjaliści (teoretycy i praktycy) w zakresie edukacji dzieci głuchych.

**Pozostałe zasoby:**

- szczegółowa analiza potrzeb edukacyjnych uczniów niesłyszących;
- szczegółowa analiza efektów kształcenia obecnie uzyskiwanych przez uczniów niesłyszących;
- uznanie roli języka migowego w edukacji uczniów głuchych;
- opracowanie projektu rozporządzenia w sprawie podstawy programowej edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych.

# **DZIAŁANIE A4**

## **SPRAWDZANIE KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH DZIECKA GŁUCHEGO W JĘZYKU POLSKIM I W JĘZYKU MIGOWYM W PROCEDURZE ORZEKANIA O POTRZEBIE KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO**

### **CEL WPROWADZENIA ZMIANY**

Stworzenie podstaw diagnostycznych do formułowania zaleceń dotyczących rozwoju językowego.

### **STAN OBECNY**

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 roku w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych określa, że:

Wnioskodawca dołącza do wniosku dokumentację uzasadniającą wniosek, w szczególności wydane przez specjalistów opinie, zaświadczenia oraz wyniki obserwacji i badań psychologicznych, pedagogicznych i lekarskich.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, określa, że opinie wydawane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne powinny zawierać m.in.:

określenie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dziecka albo pełnoletniego ucznia oraz opis mechanizmów wyjaśniających funkcjonowanie dziecka albo pełnoletniego ucznia, w odniesieniu do problemu zgłaszanego we wniosku o wydanie opinii.

Ww. przepisy nie zabraniają specjalistom odnoszenia się do kompetencji językowych dziecka głuchego. Niemniej jednak z uwagi na językowy charakter

konsekwencji uszkodzenia słuchu istnieje potrzeba obligatoryjnego odnoszenia się do kompetencji językowych dziecka głuchego.

## **PROPONOWANA ZMIANA LEGISLACYJNA**

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych.

Proponowana zmiana dotyczy §6 pkt 1, 6) i brzmi następująco:

określenie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dziecka albo pełnoletniego ucznia, a w odniesieniu do uczniów słabosłyszących i niesłyszących także określenie kompetencji językowych w języku polskim i polskim języku migowym oraz opis mechanizmów wyjaśniających funkcjonowanie dziecka albo pełnoletniego ucznia, w odniesieniu do problemu zgłaszanego we wniosku o wydanie opinii.

## **ZASOBY NIEZBĘDNE DO WPROWADZENIA ZMIANY**

### **Zasoby zidentyfikowane:**

- opis gramatyczny polskiego języka migowego;
- testy sprawdzające kompetencje w innych języka migowych, np. British Sign Language Receptive Skills Test, Assessing BSL Development: Production Test (Narrative Skills);
- specjaliści zajmujący się lingwistyką migową.

### **Pozostałe zasoby:**

- opracowanie szczegółowych rozwiązań legislacyjnych dotyczących proponowanej zmiany;
- opracowanie procedury sprawdzania kompetencji językowych dziecka głuchego w odniesieniu do języka polskiego i polskiego języka migowego;
- oszacowanie kosztów związanych z proponowaną zmianą w podziale na koszty przygotowania, koszty implementacji i koszty funkcjonowania.



## **UWAGI**

Postulat zgodny z wnioskami zebranymi podczas konsultacji prowadzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w terminie od lutego do kwietnia 2015 roku. Celem tych konsultacji było poznanie potrzeb, opinii i pomysłów dotyczących efektywnej edukacji uczniów niepełnosprawnych. Wniosek sformułowany podczas ww. konsultacji:

„nowy model diagnozowania oparty o wskazanie umiejętności, nie tylko braków, np. w przypadku dzieci głuchych badać to co się umie – nie kompetencje w języku polskim, ale w języku migowym.”<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Por. *Raport z konsultacji publicznych: Opracowanie koncepcji organizacji edukacji osób niepełnosprawnych*, <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/07/06.07.2015-tabela-do-raportu.pdf> [dostęp: 30.07.2016].



# **CZĘŚĆ B**

DZIAŁANIA NIEWYMAGAJĄCE ZMIAN  
LEGISLACYJNYCH



# DZIAŁANIE B1

## ORGANIZACJA NAUKI POLSKIEGO JĘZYKA MIGOWEGO DLA RODZICÓW I SPECJALISTÓW PRACUJĄCYCH Z DZIEĆMI G/SŁS

### CEL WPROWADZENIA ZMIANY

- podniesienie jakości kształcenia kompetencji językowych i komunikacyjnych w PJM;
- ujednoczenie standardów nauczania PJM;
- uwzględnienie specyficznych potrzeb poszczególnych grup (specjaliści, rodzice) w zakresie nauki PJM.

### STAN OBECNY

W chwili obecnej istnieje w Polsce kilka firm prywatnych (m.in. Migaj naturalnie, EduPJM) oraz stowarzyszeń i fundacji oferujących kursy polskiego języka migowego (m.in. wojewódzkie oddziały Polskiego Związku Głuchych). Należy jednak zwrócić uwagę, że nie wszystkie oferty uwzględniają fakt, że do opanowania poszczególnych poziomów biegłości językowej potrzeba odpowiedniej minimalnej ilości godzin świadomej nauki: dla poziomu A2: 180–200, dla poziomu B1: 350–400, dla poziomu B2: 500–600, dla poziomu C1: 700–800, dla poziomu C2: 1000–1200.

Należy nadmienić, że do niedawna w edukacji upowszechniany był system językowo-migowy i w większości nauczyciele zatrudnieni w szkołach dla uczniów z uszkodzonym słuchem posiadają kompetencje w tym zakresie. Jednak znajomość systemu językowo-migowego nie przekłada się w sposób automatyczny na kompetencje w polskim języku migowym. Stosowanie w pracy z uczniami jakiegokolwiek formy komunikacji wizualnej nie jest równoznaczne ze świadomym wykorzystywaniem polskiego języka migowego, jak ma to miejsce w podejściu dwujęzycznym.

Nauczyciele i inni specjaliści pracujący z dziećmi G/SŁS nie mają także formalnego obowiązku znajomości polskiego języka migowego.

Migowa forma komunikacji w postaci systemu językowo-migowego pojawiła się w polskim systemie edukacji dzieci głuchych w połowie lat 80. XX wieku. W kursach organizowanych początkowo przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, a następnie Polski Związek Głuchych udział wzięło około 1200 nauczycieli<sup>1</sup>. Od tamtego czasu jedynym przedsięwzięciem na taką skalę, którego celem było zwiększenie kompetencji w polskim języku migowym nauczycieli ze szkół specjalnych dla uczniów niesłyszących, były kursy w ramach projektów systemowych *4 kroki. Wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy I i II*. W pierwszej edycji projektu w kursach wzięło udział 307 osób, a w drugiej 562 osoby. Kursy te były prowadzone w oparciu o program przygotowany przez głuchych lektorów PJM. Program obejmował 180 godzin nauki.

Na podstawie powyższych informacji można sformułować kilka uwag. Po pierwsze, w przeważającej części nauczyciele w szkołach specjalnych dla osób niesłyszących i słabosłyszących posługują się systemem językowo-migowym, nie zaś polskim językiem migowym. Ponieważ wiedza części przynajmniej nauczycieli na temat komunikacji migowej może ograniczać się do wiedzy dotyczącej systemu językowo-migowego, należy przyjąć, że na chwilę obecną w systemie edukacji osób głuchych nie ma wystarczającej liczby nauczycieli posiadających kompetencje w zakresie polskiego języka migowego do tego, żeby możliwe było na szeroką skalę wprowadzenie edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych.

Dodatkowo należy zauważyć, że zarówno specjaliści, jak i rodzice dzieci G/SłS mają możliwość we własnym zakresie, korzystając z dofinansowań PFRON, rozwijać umiejętności w zakresie polskiego języka migowego. Żadna jednak placówka/instytucja oferująca kursy PJM nie posiada oferty przygotowanej właśnie z myślą o potrzebach nauczycieli i rodziców.

## **OPIS DZIAŁANIA**

Zarówno kształcenie nauczycieli uczniów G/SłS, jak i rodziców dzieci G/SłS w zakresie znajomości polskiego języka migowego musi być nieodpłatne, fi-

---

<sup>1</sup> Do tego czasu w polskiej surdopedagogice dominowało czysto oralne podejście do edukacji dzieci głuchych.

nansowane ze środków budżetu państwa. Jest to jeden z warunków możliwości wprowadzenia dwujęzycznego podejścia do edukacji dzieci G/SłS. Należy zaznaczyć, że w przypadku rodziców nauka polskiego języka migowego jest w zasadzie elementem rehabilitacji – może niwelować społeczne i emocjonalne skutki uszkodzenia słuchu.

Realizacja działania powinna przebiegać dwuetapowo. W pierwszym etapie powinny zostać przygotowane programy nauki polskiego języka migowego dedykowane poszczególnym grupom nauczycieli (nauczyciele języka migowego, nauczyciele-przedmiotowcy) i rodzicom.

Dopiero w drugim etapie realizacji tego działania można przystąpić do organizacji szkoleń.

Dokument autorstwa Lorraine Leeson, Beppie van den Bogaerde, Christian Rathmann, Tobias Haug pt. *Sign languages and the Common European Framework of References for Languages Common Reference Level Descriptors* zawiera zestaw wskaźników poziomu biegłości językowej dla języków migowych. Przy założeniu, że minimalny poziom biegłości językowej dla specjalistów prowadzących nauczanie w podejściu dwujęzycznym to poziom B2, umiejętności językowe ww. specjalistów powinny odpowiadać poniżej przedstawionym wartościom wskaźników biegłości językowej:

<b>PRODUKCJA</b>	
Zwracanie się do publiczności	Potrafi przedstawić klarowną, uporządkowaną wypowiedź, właściwie podkreślając znaczące argumenty i istotne dodatkowe szczegóły. Potrafi spontanicznie odejść od treści przygotowanego wystąpienia, rozwijając interesujące wątki podniesione przez słuchaczy, wykazując się przy tym znaczną płynnością i łatwością wypowiedzi.
Kompensacja	Potrafi użyć omówienia i parafrazy, by pokryć braki leksykalne i strukturalne.
Monitorowanie i korekta wypowiedzi	Potrafi poprawiać swoje przejęzyczenia i błędy, gdy zdaje sobie z nich sprawę lub jeśli prowadzą one do nieporozumień. Potrafi rozpoznawać swoje „ulubione błędy” i stale monitorować własną wypowiedź pod ich kątem.

Produkcja: ogólny opis umiejętności	Potrafi przedstawiać klarowne, szczegółowe opisy i prezentacje zagadnień w szerokim zakresie tematów z dziedziny jego/jej własnych zainteresowań, rozwijając i wspierając wątki za pomocą stosownych komentarzy i przykładów.
Planowanie	Potrafi planować, co i jak zmierza migać, uwzględniając wpływ planowanej wypowiedzi na odbiorcę/odbiorców.
Oświadczenia publiczne	Potrafi wygłaszać oświadczenia na najbardziej ogólne tematy, zachowując odpowiedni stopień przejrzystości informacji oraz płynności i spontaniczności wypowiedzi, docierając bez problemu do wszystkich słuchaczy.
Wypowiedź monologowa: opisywanie doświadczeń i przeżyć	Potrafi wyraźnie i szczegółowo opisywać przeżycia i doświadczenia związane z własnymi zainteresowaniami.
Wypowiedź monologowa: przedstawianie własnego stanowiska (np. w debacie)	Potrafi przedstawić uporządkowaną argumentację, właściwie podkreślając znaczące treści i istotne szczegóły, a także podając odpowiednie przykłady.
<b>ROZUMIENIE</b>	
Rozumienie jako widz/słuchacz	Potrafi zrozumieć główne treści wykładów, wystąpień i raportów oraz innych form prezentacji akademickich/zawodowych, złożonych pod względem treści, leksyki i struktury.
Rozumienie mediów wizualnych	Rozumie nagrania w standardowej odmianie języka, spotykane w życiu społecznym, zawodowym lub akademickim; potrafi właściwie zrozumieć zarówno poglądy i nastawienie rozmówców, jak i treść ich wypowiedzi.
Identyfikowanie wskazówek i wnioskowanie (miganie)	Potrafi stosować różne strategie prowadzące do zrozumienia wypowiedzi, takie jak wyszukiwanie najważniejszych informacji czy sprawdzanie rozumienia, korzystając ze wskazówek wynikających z treści.



Rozumienie: ogólny opis umiejętności	Potrafi zrozumieć wypowiedzi w standardowej odmianie języka – na żywo lub w postaci nagrania – zarówno na tematy sobie znane, jak i nieznanne, zazwyczaj spotykane w życiu osobistym, społecznym, akademickim lub zawodowym. Jedynie nadzwyczajny szum wizualny, niestandardowa struktura wypowiedzi lub częste użycie wyrażen idiomatycznych mogą wpłynąć negatywnie na jego zdolność rozumienia.
Rozumienie rozmowy między rodzimymi użytkownikami języka migowego	Potrafi nadążać ze zrozumieniem ożywionej dyskusji między rodzimymi użytkownikami języka migowego.
Rozumienie ogłoszeń i instrukcji	Rozumie ogłoszenia i komunikaty na tematy konkretne i abstrakcyjne, które są formułowane w standardowej [lub lokalnej] odmianie języka i z normalną prędkością.
Oglądanie telewizji i filmów	Rozumie większość telewizyjnych i internetowych wiadomości i programów na tematy bieżące. Rozumie filmy dokumentalne, wywiady udzielane na żywo, programy typu talk show, sztuki teatralne i większość filmów w standardowej odmianie języka.
<b>INTERAKCJE W JĘZYKU MIGOWYM</b>	
Konwersacja	Potrafi angażować się w dłuższe konwersacje na najbardziej ogólne tematy, nawet w otoczeniu, w którym panuje szum wizualny. Potrafi podtrzymywać kontakty z rozmówcami, nie rozbawiając ich niezamierzenie ani nie irytując. Nie zmusza ich również do zachowań innych niż przyjęte w rozmowie prowadzonej przez rodzimych użytkowników języka migowego. Potrafi wyrażać emocje i podkreślać osobiste znaczenie relacjonowanych zdarzeń i przeżyć.
Dyskusja nieformalna (z przyjaciółmi)	Potrafi nadążyć za zrozumieniem ożywionej dyskusji między rodzimymi użytkownikami języka migowego. Potrafi w precyzyjny sposób wyrażać swoje opinie, a także przekonująco przedstawiać skomplikowane argumenty i na takie reagować.

Wymiana informacji	Potrafi dokonywać wymiany skomplikowanych informacji i porad odnośnie całej gamy spraw związanych z własną rolą w pracy.
Prowadzenie i udzielanie wywiadu	Potrafi przeprowadzić efektywny, płynny wywiad, spontanicznie rezygnując z przygotowanych pytań, rozwijając wątki wynikające z interesujących odpowiedzi.
Ogólna ocena interakcji w języku migowym	Potrafi płynnie, poprawnie i skutecznie wypowiadać się na wiele tematów ogólnych, akademickich, zawodowych lub dotyczących czasu wolnego, wyraźnie zaznaczając relacje pomiędzy poszczególnymi stwierdzeniami. Potrafi komunikować się spontanicznie, przestrzegając reguł gramatycznych, bez widocznej konieczności ograniczania tego, co chce przekazać, stosując stopień formalności odpowiedni do okoliczności.
Rozmowy o kupowaniu towarów i o usługach	Potrafi radzić sobie językowo, aby wybrnąć z takich sytuacji, jak otrzymanie niezasłużonego mandatu karnego, przypisanie mu/jej odpowiedzialności za zniszczenie wynajmowanego mieszkania, niesłuszne obciążenie winą w wypadku drogowym. Potrafi przekonująco przedstawić sprawę o odszkodowanie, by żądać satysfakcji i wyrażać granice ustępstw, na jakie gotów/gotowa jest się zgodzić.
Rozumienie rozmówcy – rodzimego użytkownika języka migowego	Rozumie szczegółowo znaki formułowane wokół niego/niej w standardowym języku migowym, nawet jeśli w otoczeniu występuje dużo szumu wizualnego.
<b>STRATEGIE INTERAKCJI</b>	
Prośba o wyjaśnienie	Potrafi zadać pytania nawiązujące, aby pokazać, że rozumie to, co rozmówca chciał mu/jej przekazać; potrafi uzyskać wyjaśnienie niejasnych stwierdzeń.
Współdziałanie	Potrafi stosownie reagować na wypowiedzi innych, nawiązywać do nich i je rozważać – przez co uczestniczy w rozwoju dyskusji. Potrafi podsumować wnioski płynące z dyskusji, by skonkretyzować rozmowę.

Zabieranie głosu	<p>Potrafi we właściwy sposób włączyć się do dyskusji, stosując odpowiednie do tego środki językowe.</p> <p>Potrafi w stosowny sposób rozpoczynać, podtrzymywać i kończyć wypowiedź w dyskusji, sprawnie zabierając i oddając głos.</p> <p>Potrafi w stosowny sposób rozpoczynać dyskusję, włączać się w odpowiednim momencie, kończyć wypowiedź, gdy uważa za stosowne, choć nie zawsze robi to elegancko.</p> <p>Potrafi wykorzystywać typowe wyrażenia (np. TRUDNE PYTANIE), by zyskać na czasie i nie oddawać głosu w trakcie formułowania odpowiedzi.</p>
<b>PRZETWARZANIE TEKSTU</b>	
Stosowanie środków językowych: zakres ogólny	Potrafi wyrażać się jasno, bez większych oznak ograniczania tego, co pragnie przekazać.
Poprawność gramatyczna	Utrzymuje dobrą kontrolę nad poprawnością gramatyczną wypowiedzi; chwilowe „potknięcia” lub nieregularnie pojawiające się błędy w strukturze zdania mogą się zdarzyć, ale są rzadkie i można je poprawić później.
Poprawność fonologiczna	Posługuje się wyraźną, naturalną artykulacją i intonacją.
Stosowność socjolingwistyczna	Potrafi wyrażać się w sposób przekonujący, jasny i uprzejmy, stosując formalny lub nieformalny rejestr wypowiedzi – odpowiednio do sytuacji i rozmówcy.
Poprawność leksykalna	Poprawność słownictwa jest na ogół na wysokim poziomie, choć zdarzają mu/jej się, niezakłócające jednak komunikacji, niezręczności i nieprawidłowy dobór słownictwa.
Zakres słownictwa	<p>Dysponuje odpowiednim zakresem słownictwa w sprawach związanych z jego/jej specjalnością i z większością tematów ogólnych.</p> <p>Potrafi różnicować sformułowania, aby unikać częstych powtórzeń, choć jego/jej luki słownikowe mogą wciąż powodować występujące w wypowiedziach wahania i omówienia.</p>

<b>KOMPETENCJE PRAGMATYCZNE</b>	
Elastyczność	Potrafi dostosować to, co mówi, i środki, jakimi wyraża swoje myśli, do sytuacji i odbiorcy oraz stosuje poziom formalności odpowiedni do okoliczności.
Budowanie narracji	Potrafi tworzyć klarowne opisy i narracje, rozwijając i rozszerzając główne wątki dodatkowymi szczegółami i przykładami.
<b>ROZWIJANIE TEMATU</b>	
Spójność wypowiedzi	Umie efektywnie korzystać z całej gamy wskaźników zespolenia tekstu, by wyraźnie zaznaczać relacje między poszczególnymi fragmentami wypowiedzi.
<b>CZYNNIKI JAKOŚCIOWE</b>	
Precyzja wypowiedzi	Potrafi rzetelnie przekazywać szczegółowe informacje.
Płynność formułowania znaków	Potrafi komunikować się spontanicznie, wykazując znaczną płynność i łatwość wyrażania się, nawet w wypowiedziach dłuższych i złożonych.

Przy opracowywaniu programów nauczania polskiego języka migowego należy uwzględnić różne potrzeby poszczególnych grup uczących się, tj. rodziców, nauczycieli, logopedów, psychologów, lekarzy itd. Poniżej wskazane zostaną założenia w zakresie nauki polskiego języka migowego dla grup: rodziców i nauczycieli.

Potrzeby rodziców:

- umiejętności rodzica w zakresie polskiego języka migowego nieco wyprzedzają potrzeby dziecka;
- łatwy dostęp do bogatych zasobów leksykalnych (np. aplikacje telefoniczne, jak np. aplikacje SMARTsign do nauki amerykańskiego języka migowego czy mobilna aplikacja internetowego słownika SPREADTHE-SIGN);
- wiedza w zakresie etapów rozwoju językowego dziecka w języku migowym;

- dostęp do materiałów dydaktycznych (płyty DVD zawierające bajki w języku migowym, konwersacje, strony internetowe z materiałami do nauki polskiego języka migowego);
- zajęcia w klasie z lektorem dedykowane rodzicom dzieci G i SłS;
- wsparcie specjalistów programów wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka w nauce polskiego języka migowego w warunkach domowych;
- na poziomie leksykalnym program powinien uwzględniać w pierwszym etapie duże ilości słów opisujących dom, sprzęty domowe, czynności takie, jak gotowanie, spanie, sprząatanie, zabawa itd.
- wiedza i umiejętności z zakresu pracy z dzieckiem nad rozwojem kompetencji językowych i komunikacyjnych.

#### Potrzeby nauczycieli:

- kursy bogate leksykalnie odpowiadające na potrzeby leksykalne w nauczaniu poszczególnych przedmiotów;
- dostęp do leksykonów przedmiotowych;
- wiedza z zakresu gramatyki polskiego języka migowego (fonologia, morfologia, składnia, pragmatyka, leksyka);
- znajomość znaków migowych specyficznych dla społeczności osób głuchych;
- znajomość lokalnych odmian polskiego języka migowego;
- wiedza z zakresu lingwistyki i psycholingwistyki (zakres podstawowy);
- podstawowa wiedza i umiejętności z zakresu nauczania języków obcych;
- wiedza i umiejętności w zakresie dydaktyki w systemie dwujęzycznym (umiejętność integrowania dwóch koncepcji danego tematu – z jednego i z drugiego języka), umiejętność wiązania różnych metodologii, umiejętność naprzemiennego używania dwóch języków w codziennym życiu szkolnym).

## ZASOBY POTRZEBNE DO WPROWADZENIA ZMIANY

### Zasoby zidentyfikowane:

- opis gramatyczny polskiego języka migowego;
- doświadczenia (wiedza + materiały dydaktyczne) innych krajów w kształceniu kompetencji językowych nauczycieli/rodziców;
- opracowane programy kursów polskiego języka migowego;
- doświadczenia PZG O/Łódź w prowadzeniu kursów PJM dla nauc-

zycieli w ramach projektów systemowych 4 KROKI. Wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy I i II;

- możliwość finansowania kursów dla nauczycieli i innych pracowników oświaty ze środków PFRON.

**Pozostałe zasoby:**

- świadomość nauczycieli dotycząca korzyści płynących z wysokich kompetencji w polskim języku migowym dla procesu nauczania;
- dedykowana oferta kursów polskiego języka migowego skierowana do nauczycieli i rodziców;
- zasoby finansowe potrzebne do opracowania i przetestowania programu;
- zasoby finansowe potrzebne do opracowania materiałów dydaktycznych.

# DZIAŁANIE B2

## OPRACOWANIE SYSTEMU EGZAMINÓW POTWIERDZAJĄCYCH ZNAJOMOŚĆ POLSKIEGO JĘZYKA MIGOWEGO

### CEL WPROWADZENIA ZMIANY

Standaryzacja procesu zdobywania kwalifikacji w zakresie znajomości polskiego języka migowego.

### STAN OBECNY

Przez wiele lat certyfikacją znajomości systemu językowo-migowego zajmował się Zarząd Główny Polskiego Związku Głuchych. Według starych procedur certyfikacyjnych (obowiązujących przed 4 marca 2014 roku) można było zdobyć następujące certyfikaty:

N – certyfikat kompetencji tłumacza języka migowego, potwierdzający znajomość języka migowego przez osoby głuche i słabosłyszące;

T1 – certyfikat kompetencji tłumacza języka migowego w zakresie systemu językowo-migowego, potwierdzający znajomość systemu językowo-migowego na poziomie podstawowym;

T2 – certyfikat kompetencji tłumacza języka migowego w zakresie systemu językowo-migowego, potwierdzający znajomość systemu językowo-migowego na poziomie zaawansowanym;

Nowe procedury przewidują następujące certyfikaty:

N – certyfikat kompetencji tłumacza języka migowego, potwierdzający umiejętność komunikowania się z osobami z uszkodzonym słuchem oraz tłumaczenia w języku migowym z uwzględnieniem ograniczeń wynikających z uszkodzenia słuchu;

T1 – certyfikat kompetencji tłumacza języka migowego, potwierdzający umiejętność komunikowania się z osobami z uszkodzonym słuchem oraz tłumaczenia w języku migowym na poziomie podstawowym;

T2 – certyfikat kompetencji tłumacza języka migowego, potwierdzający umiejętność komunikowania się z osobami z uszkodzonym słuchem oraz tłumaczenia w języku migowym na poziomie biegłym.

Należy zwrócić uwagę na to, że przedstawione powyżej certyfikaty dotyczą umiejętności tłumaczeniowych. Brakuje zatem procedur, które dotyczyłyby potwierdzania znajomości polskiego języka migowego. Umiejętności tłumaczeniowe to specjalny rodzaj umiejętności, który w sposób oczywisty zakłada posiadanie kompetencji w dwóch językach, których dotyczy tłumaczenie. Ale nie każda osoba posiadająca znajomość danego języka musi posiadać także predyspozycje i umiejętności wymagane od tłumaczy. Szczególnie zaś w obszarze edukacji, potwierdzanie znajomości polskiego języka migowego przez nauczycieli nie musi i nie powinno obligatoryjnie dotyczyć kompetencji tłumaczeniowych, a raczej umiejętności związanych z wyjaśnianiem, parafrazowaniem, opowiadaniem treści w polskim języku migowym, jak również umiejętności odbioru komunikatów nadawanych przez dzieci. Dodatkowo w przypadku nauczycieli szczególnie ważna jest świadomość metajęzykowa, która w podejściu dwujęzycznym odgrywa zasadniczą rolę. Nauczyciel powinien być w stanie wskazać i wyjaśnić różnice między dwoma językami, zwłaszcza zaś w tym obszarze leksykalnym i gramatycznym, który dotyczy nauczanego przez niego przedmiotu.

Obecnie w Polsce istnieje duża liczba instytucji szkoleniowych zajmujących się prowadzeniem kursów języka migowego. Nie istnieje jednak żadna procedura, która gwarantowałaby, że przedmiotem kształcenia w tych instytucjach jest polski język migowy, a uczestnicy kursu po jego ukończeniu (otrzymaniu stosowanego zaświadczenia) dysponują znajomością polskiego języka migowego na jednym z poziomów według klasyfikacji Rady Europy, tj. A1 – początkujący, A2 – niższy średnio-zaawansowany, B1 – średnio-zaawansowany, B2 – wyższy średnio-zaawansowany, C1 – zaawansowany, C2 – profesjonalny.

Opracowanie stosownych programów nauczania oraz zapewnienie procedur gwarantujących, że instytucje szkoleniowe wydają certyfikaty znajomości języka migowego zgodnie z klasyfikacją Rady Europy umożliwi w dalszej kolejności sformułowanie odpowiednich wymogów znajomości języka migowego w stosunku do nauczycieli i specjalistów pracujących z dziećmi głuchymi w modelu edukacji dwujęzycznej.



## **ZASOBY NIEZBĘDNE DO WPROWADZENIA ZMIANY**

### **Zasoby zidentyfikowane:**

- system certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego;
- opis gramatyczny polskiego języka migowego;
- studia podyplomowe w zakresie polskiego języka migowego;
- specjaliści zajmujący się lingwistyką migową.

### **Pozostałe zasoby:**

- badania nad językiem migowym w zakresie frekwencyjności znaków;
- wyznaczenie instytucji odpowiedzialnej za przygotowanie procedur certyfikacji znajomości polskiego języka migowego;
- szczegółowe sformułowanie wymagań dla poszczególnych poziomów (od A1 do C2) znajomości polskiego języka migowego;
- system certyfikacji znajomości polskiego języka migowego jako obcego;
- stworzenie wytycznych dla instytucji prowadzących szkolenia w zakresie polskiego języka migowego.



# **DZIAŁANIE B3**

## **WSPARCIE MERYTORYCZNE PORADNI PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNYCH W ZAKRESIE PODEJŚCIA DWUJĘZYCZNEGO**

### **CEL WPROWADZENIA ZMIANY**

Wyposażenie poradni psychologiczno-pedagogicznych (PPP) w wiedzę i umiejętności niezbędne do funkcjonowania PPP w modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych.

### **STAN OBECNY**

Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 roku w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (§2 ust. 2 i §3 ust. 5) kuratorzy oświaty wskazują określone poradnie psychologiczno-pedagogiczne działające na terenie ich województwa do wydawania orzeczeń oraz opinii m.in. dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących przez zespoły orzekające działające w tych poradniach. Wskazania takie poradnie mogą otrzymać, jeśli spełniają określone wymagania dotyczące m.in. kierunkowego wykształcenia kadry pedagogicznej czy posiadania odpowiednich narzędzi diagnostycznych. W efekcie potencjalny kontakt z dziećmi niesłyszącymi ma wiele poradni na terenie kraju. W praktyce w jednej poradni pracuje na ogół jeden specjalista posiadający stosowne wykształcenie do pracy z dziećmi niesłyszącymi i słabosłyszącymi. Pozytywnym aspektem takiego rozwiązania jest zwiększenie dostępu do usług świadczonych przez poradnie także dla tych rodziców i dzieci, którzy mieszkają w oddaleniu od miast wojewódzkich. Z drugiej strony, ponieważ w pracy z osobami niesłyszącymi szczególne znaczenie odgrywa praktyka i doświadczenie, pracownicy poradni zgłaszają potrzebę wymiany informacji i doświadczeń, a także zwiększania wiedzy w obszarze związanym z ich specjalizacją.

Do słabych stron funkcjonowania systemu wsparcia szkół wg raportu *Wzmacnianie systemu wspierania szkół ze szczególnym uwzględnieniem doskonalenia nauczycieli i doradztwa metodycznego* (Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010) należy m.in. brak mechanizmów współpracy między sobą poszczególnych instytucji systemu wsparcia szkół, brak współpracy tych instytucji ze szkołami lub placówkami – współpraca ze szkołą lub placówką ogranicza się głównie, w przypadku poradni psychologiczno-pedagogicznych – do diagnozowania trudności poszczególnych uczniów; wydawane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne opinie i orzeczenia nie są na tyle pomocne, na ile oczekują tego osoby pracujące z uczniami wymagającymi szczególnego zainteresowania. Osoby pracujące z uczniami chciałyby otrzymywać od pracowników poradni nie tylko informacje diagnostyczne na temat uczniów o specjalnych potrzebach, ale także konkretne wskazówki do efektywnej pracy dydaktycznej i wychowawczej z tymi uczniami.

## OPIS DZIAŁANIA

Realizacja działania powinna uwzględniać następujące elementy:

- a) budowa sieci poradni psychologiczno-pedagogicznych zajmujących się diagnozowaniem i pracą z uczniami G/SłS;
- b) realizacja programów zwiększających kwalifikacje pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Wymienione elementy realizacji działania powinny zmierzać do realizacji następujących celów:

Ad. a)

- rozwijanie narzędzi diagnozowania;
- wymiana informacji i doświadczeń;
- diagnoza potrzeb poradni psychologiczno-pedagogicznych – np. czy potrzebny jest w poradni nowy typ specjalisty – **nauczyciel języka migowego**.

Ad. b)

- zwiększenie znajomości polskiego języka migowego wśród pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych;
- zwiększenie wiedzy zakresu lingwistyki, psycholingwistyki;
- zwiększanie wiedzy na temat metodyki pracy z dzieckiem G/SłS (np. nauka czytania, nauka matematyki itd.);
- poprawa umiejętności pracy z rodziną dziecka G/SłS.

## **ZASOBY NIEZBĘDNE DO WPROWADZENIA ZMIANY**

### **Zasoby zidentyfikowane:**

- potrzeba wymiany doświadczeń wśród pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych pracujących z dziećmi głuchymi;
- materiały i poradniki do pracy z małym dzieckiem G/SłS opracowane w innych krajach.

### **Pozostałe zasoby:**

- opracowanie specjalistycznych szkoleń z zakresu pracy z małym dzieckiem G/SłS z wykorzystaniem polskiego języka migowego;
- opracowanie materiałów dydaktycznych do wykorzystania w pracy z małym dzieckiem G/SłS z użyciem polskiego języka migowego;
- zasoby finansowe potrzebne do opracowania programów szkoleń wraz z materiałami dydaktycznymi.



# **DZIAŁANIE B4**

## **OPRACOWANIE PROGRAMU KURSÓW POŚWIĘCONYCH ANTROPOLOGICZNYM ASPEKTOM GŁUCHOTY DLA SPECJALISTÓW PRACUJĄCYCH Z DZIEĆMI GŁUCHYMI**

### **CEL WPROWADZENIA ZMIANY**

Zwiększenie wiedzy nauczycieli i innych specjalistów pracujących z dziećmi głuchymi na temat społecznych skutków głuchoty, a także kolektywnego wymiaru głuchoty.

### **STAN OBECNY**

W programie Podyplomowego Studium Języka Migowego na Uniwersytecie Warszawskim znajdują się następujące przedmioty: Wiedza o języku (6 pkt ECTS), Nauczanie języka polskiego jako obcego (6 pkt ECTS), Psycholingwistyka rozwojowa (2 pkt ECTS), Opis gramatyczny i leksykalny PJM (10 pkt ECTS), Dydaktyka PJM (6 pkt ECTS), Warsztat tłumacza PJM (10 pkt ECTS), Historia i kultura Głuchych (2 pkt ECTS), Badania nad językami migowymi na świecie (4 pkt ECTS), Pomoce audiowizualne – przygotowanie i wykorzystanie (2 pkt ECTS), PJM – lektorat uzupełniający (10 pkt ECTS). Studia te mają charakter językoznawczy i oferują dwie specjalizacje: translatorską i lektorską. Jednak w procesie edukacji dzieci G/SiS istotną rolę odgrywa także wiedza z zakresu antropologii/socjologii, która pozwala zrozumieć przebieg procesów społecznych jakie tworzą się gdy spotykają się ze sobą różne grupy, np. słyszący i niesłyszący.

## OPIS DZIAŁANIA

Przykładowy program kursu:

Blok tematyczny	Treści kształcenia
Język a kultura	Antropologiczne teorie związków między językiem a kulturą: relatywizm językowy (hipoteza Sapira-Whorfa) antropologiczna koncepcja języka B. Malinowskiego antropologia kognitywna: logika myślenia, analiza semantyczna, wartości
Tożsamość	Koncepcja tożsamości osób głuchych (N.S. Glickman, I. Leigh)
Historia	Historia edukacji dzieci głuchych (nauczanie indywidualne, szkolnictwo, metody, polityka edukacyjna) Historia ruchu sportowego osób głuchych Historia organizacji krajowych i międzynarodowych działających na rzecz osób głuchych Sylwetki sławnych osób głuchych
Sztuka	Koncepcja <i>deaf art</i> – historia ruchu de'VIA Poezja migowa, storytelling Film (głusi bohaterowie filmów, głusi twórcy)
Nauka	<i>Deaf studies</i> – podstawowe pojęcia (deafhood, deaf gain, świat-głuchy, deaf space) Główne debaty w obrębie <i>deaf studies</i> (debata dotycząca kultury głuchych, debata dotycząca kwestii implantowania, debata dotycząca edukacji dwujęzycznej) Sylwetki głuchych naukowców
Technika	Wpływ rozwoju technologii telekomunikacyjnych na życie osób głuchych



## **ZASOBY NIEZBĘDNE DO WPROWADZENIA ZMIANY**

### **Zasoby już zidentyfikowane:**

- publikacje antropologiczne dotyczące związków języka i kultury, w tym opracowania z zakresu antropologii lingwistycznej;
- teorie dotyczące kształtowania się tożsamości;
- publikacje z zakresu *deaf studies*.

### **Pozostałe zasoby:**

- oferta kursów z zakresu antropologii głuchoty skierowana do specjalistów pracujących z dziećmi G/SiS.



# DZIAŁANIE B5

## OPRACOWANIE STANDARDÓW WIEDZY I UMIEJĘTNOŚCI DLA SPECJALISTÓW PRACUJĄCYCH Z DZIEĆMI NIESŁYSZĄCYMI

### CEL WPROWADZENIA ZMIANY

Wsparcie procesu kształcenia i ewaluacji pracy specjalistów pracujących z dziećmi G/SiS.

### STAN OBECNY

W Polsce nie obowiązuje jednolity program studiów z zakresu surdopedagogiki. Wiodącymi ośrodkami prowadzącymi kształcenie w tym zakresie są m.in: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie czy Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi. Programy kierunku surdopedagogika obejmują na ogół: pedagogikę specjalną, surdologopedię, audiologię, metody wychowania słuchowego lub inny blok związany z wczesną rewalidacją, elementy komunikacji niewerbalnej.

### OPIS DZIAŁANIA

Przykład standardów wiedzy i umiejętności opracowanych przez działającą w USA Radę ds. Dzieci ze Specjalnymi Potrzebami oraz Radę ds. Edukacji Głuchych<sup>2</sup>:

---

<sup>2</sup> S.R. Easterbrooks, *Knowledge and Skills for Teachers of Individuals Who Are Deaf and Hard of Hearing: Advanced Set Development*, „Communication Disorders Quarterly November” 2008, nr 30 (1), s. 37–48.

Obszar	Wiedza	Umiejętności
1. Podstawowe założenia	<p>dane na temat częstotliwości i zakresu występowania osób z uszkodzonym słuchem</p> <p>socjokulturowe, historyczne, polityczne uwarunkowania mające wpływ na edukację głuchych</p> <p>etiologie uszkodzenia słuchu, które mogą skutkować dodatkowymi trudnościami w uczeniu się</p>	<p>wyjaśnić historyczne i naukowe podstawy, na których ufundowana jest praktyka edukacyjna</p> <p>rozwijać i wzbogacać kompetencje kulturowe mające związek ze społecznością głuchych</p>
2. Rozwój i charakterystyka uczniów	<p>poznawczy i językowy rozwój osób z uszkodzonym słuchem</p> <p>wpływ związków między początkiem utraty słuchu, okresem, w jakim zdiagnozowano ubytek słuchu, i zaopatrzeniem w usługi na rozwój osób niesłyszących</p>	
3. Indywidualne różnice w uczeniu się	<p>wpływ doświadczeń i miejsca edukacji na wszystkie obszary rozwoju</p> <p>wpływ tożsamości kulturowej i językowej na wszystkie obszary rozwoju</p>	

<p>4. Strategie nauczania</p>	<p>wizualne narzędzia i organizatory, które wspierają rozwój umiejętności opanowania i utrzymania wiedzy przez niesłyszących uczniów</p>	<p>rozwój biegłości w języku używanym w nauczaniu osób głuchych</p> <p>dostarczać aktywności, które wspierają ogólną umiejętność czytania i pisanie oraz umiejętność czytania i pisanie tekstów w obrębie różnych dziedzin wiedzy (np. historia, nauki społeczne czy matematyka) poprzez nauczanie w języku mówionym lub/i języku migowym danej społeczności osób głuchych</p> <p>wykorzystywać strategie nauczania języka pierwszego i drugiego do nauczania osób niesłyszących</p> <p>zapewnić równowagę między różnymi formami nauczania (bezpośrednim wykładaniem wiedzy, pracą w małych grupach gdzie nauczyciel udziela wskazówek, uczeniem się od rówieśników, samodzielną pracą ucznia)</p>
-------------------------------	--	---

<p>5. Otoczenie procesu uczenia się/interakcje społeczne</p>	<p>wpływ komunikacji w rodzinie i kultury rodziny na wszystkie obszary rozwoju</p>	<p>zapewnić stałą możliwość kontaktów między niesłyszącymi uczniami a ich niesłyszącymi rówieśnikami i głuchymi osobami dorosłymi, które mogą występować w roli modelowej</p> <p>zapewnić dostęp do przypadkowych/okolicznościowych doświadczeń językowych</p> <p>przygotować osoby niesłyszące do korzystania z tłumaczy</p> <p>posługiwać się technologią wspierającą osoby niesłyszącej</p> <p>zaprojektować przestrzeń klasy szkolnej tak, aby zmaksymalizować szanse wizualnego i/lub słuchowego uczenia się i odpowiadać na potrzeby rozwojowe i te związane z uczeniem się</p>
--	--	---

6. Język	<p>elementy składające się na komunikację werbalną i pozawerbalną</p> <p>znaczenie wczesnej interwencji dla rozwoju językowego</p> <p>wpływ zmysłowych danych wejściowych na rozwój języka i uczenie się mówione i wizualne sposoby komunikacji</p> <p>współczesne teorie na temat rozwoju języków mówionych i języków migowych</p>	<p>wykorzystywać strategie wspierające rozwój poznawczy i komunikacyjny</p> <p>stosować strategie służące stymulowaniu resztek słuchowych</p> <p>wspierać samodzielną komunikację we wszystkich kontekstach</p> <p>komunikować się biegle w języku mówionym albo migowym danej społeczności osób głuchych</p> <p>stosować strategie wspierające rozwój języka mówionego u uczniów, którzy komunikują się oralnie, i biegłość w języku migowym u uczniów, którzy migają</p>
7. planowanie nauczania	<p>wiedza na temat programów/usług przeznaczonych dla osób niesłyszących</p>	<p>używać wyspecjalizowanych technologii, źródeł wiedzy i strategii nauczania przeznaczonych dla uczniów niesłyszących</p> <p>zaplanować i wdrożyć proces przejścia: szkoła-szkoła lub szkoła-praca</p> <p>włączyć nauczanie języka w obręb nauczania innych przedmiotów</p> <p>rozwijać pozytywne doświadczenia związane z włączaniem do społeczeństwa słyszących</p>

8. ocenianie	specjalistyczna terminologia związana z oceną osób niesłyszących	<p>posługiwać się narzędziami służącymi ocenie preferowanych przez ucznia sposobów i języka komunikacji</p> <p>rozwijać wyspecjalizowane procedury oceniania, które umożliwiają alternatywne formy ekspresji</p> <p>kolekcjonować i analizować przykłady komunikacji mówionej, migowej i pisanej</p>
9. Praktyka profesjonalna i etyczna	<p>role i obowiązki nauczycieli i personelu wspierającego w praktyce edukacyjnej osób niesłyszących</p> <p>źródła profesjonalne związane z obszarem nauczania głuchych</p> <p>wiedza i organizacja profesjonalna w obszarze edukacji niesłyszących</p>	zwiększać biegłość i stale dbać o wysoki poziom kompetencji w języku, w którym prowadzone jest nauczanie
10. współpraca	usługi, organizacje, sieci, które wspierają osoby niesłyszące	zapewnić rodzinom wsparcie w dokonywaniu świadomych wyborów sposobów komunikacji, filozofii i opcji edukacyjnych

## ZASOBY POTRZEBNE DO WPROWADZENIA ZMIANY

### Zasoby zidentyfikowane:

- doświadczenia w prowadzeniu studiów surdopedagogicznych w Polsce;
- doświadczenie i wiedza nauczycieli pracujących z dziećmi głuchymi na temat zakresu kompetencji niezbędnych w ich pracy.

### Pozostałe zasoby:

- współpraca między jednostkami naukowymi kształcącymi specjalistów pracujących z dziećmi G/SłS oraz praktykami – współpraca np. w formie sieci wymiany informacji.



## **UWAGA**

Postulat zgodny z wnioskami zebranymi podczas konsultacji prowadzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w terminie od lutego do kwietnia 2015 roku. Celem konsultacji prowadzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej było poznanie potrzeb, opinii i pomysłów dotyczących efektywnej edukacji uczniów niepełnosprawnych. Wniosek sformułowany podczas ww. konsultacji:

„w przypadku dzieci głuchych – nauczyciele powinni być zobowiązani do znajomości polskiego języka migowego oraz surdopedagogiki.”<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Por. *Raport z konsultacji publicznych...*, dz. cyt.



# DZIAŁANIE B6

## OPRACOWANIE EKSPERYMENTU PEDAGOGICZNEGO DOTYCZĄCEGO NAUCZANIA DWUJĘZYCZNEGO W PRZEDSZKOLU I NA I ETAPIE EDUKACYJNYM

### CEL WPROWADZENIA ZMIANY

Rozwój metodyki nauczania dwujęzycznego dzieci niesłyszących.

### STAN OBECNY

Warunki prowadzenia działalności eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 roku W sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki. Eksperymentem są działania służące podnoszeniu skuteczności kształcenia w szkole. W ramach tych działań modyfikowane są warunki, organizacja zajęć edukacyjnych lub zakres treści nauczania. Wymienione działania prowadzone są pod opieką jednostki naukowej.

Warunki, jakie należy spełnić, aby eksperyment mógł zostać wprowadzony, to:

- zapewnienie przez szkołę odpowiednich warunków kadrowych i organizacyjnych;
- (o ile to konieczne) pisemna zgoda organu prowadzącego na przyznanie szkole dodatkowych środków budżetowych;
- uchwała rady pedagogicznej podjęta po uzyskaniu: zgody nauczycieli, którzy będą uczestniczyć w eksperymencie, opinii rady szkoły, pisemnej zgody autora lub zespołu autorskiego eksperymentu na jego prowadzenie w szkole;
- zgoda ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania (na podstawie wniosku, z którym występuje Dyrektor szkoły w terminie do dnia 31 marca poprzedzającego rok szkolny, w którym jest planowane rozpoczęcie eksperymentu – wniosek powinien zawierać poza ww. uchwałami i zgodami także opinię jednostki naukowej, dotyczącej założeń eksperymentu wraz ze zgodą tej jednostki na sprawowanie opieki nad przebie-

giem eksperymentu i na dokonanie jego oceny oraz cel, założenia i sposób realizacji eksperymentu).

## **OPIS DZIAŁANIA**

W odniesieniu do modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych podniesienie jakości kształcenia w przedszkolu oznacza przede wszystkim:

- kształcenie sprawności językowych i komunikacyjnych w języku migowym, tak aby mógł on być podstawą rozwoju języka polskiego;
- kształcenie sprawności językowych i komunikacyjnych w języku polskim.

Eksperyment pedagogiczny powinien zawierać działania w zakresie modyfikacji organizacji zajęć edukacyjnych, jak również modyfikacji zakresu treści nauczania.

W zakresie organizacyjnym eksperyment powinien przewidywać m.in. następujące modyfikacje:

- zatrudnienie dwóch wychowawców do 1 grupy, przy czym każdy z wychowawców używa w pracy z dziećmi jednego języka (albo język polski, albo polski język migowy);
- przygotowanie/zakup materiałów dydaktycznych niezbędnych w procesie nauki polskiego języka migowego, np. płyty DVD/CD z bajkami w języku migowym, arkusze z alfabetem palcowym, maskotki do nauki języka migowego, litery alfabetu palcowego do wycinania i wklejania, kolorowanki ze znakami polskiego języka migowego, komiksy z głuchymi bohaterami;
- w przypadku dwujęzyczności z językiem migowym będziemy mieć do czynienia z dwujęzycznością funkcjonalną, w której poszczególne sprawności w obu językach będą rozwinięte w różnym stopniu, ale kompetencja w obu językach będzie na tyle wysoka, że będzie ona umożliwia swobodne funkcjonowanie w życiu prywatnym i zawodowym;
- 50% zajęć przedszkolnych odbywa się w języku polskim i 50% zajęć przedszkolnych odbywa się w języku migowym – włączając w to także sytuacje „codzienne”, jak mycie rąk, sprzątanie zabawek czy wyjście na spacer;
- proces nauczania musi być tak skonstruowany, aby jak najbardziej naśla-

dował warunki naturalnego rozwoju językowego w rodzinie lub środowisku bilingwalnym – wykorzystywane metody nauczania:

- nauka poprzez naśladowanie i częste powtarzanie (np. dzieci bardzo lubią słuchać wielokrotnie tych samych historyjek, bajek, opowiadań),
- intensywne zastosowanie pomocy audiowizualnych (ilustrujących i wspomagających rozumienie wypowiedzi językowych),
- różnorodność i bogactwo wypowiedzi językowych i form aktywności,
- wykorzystanie różnego rodzaju czynności: manualnych, motorycznych i in. (taniec, pantomima, scenki teatralne, zabawy ruchowe, rysowanie, wyklejanie itp.),
- uczenie się wszystkimi zmysłami, poprzez zabawę i własne działanie i doświadczenie (np. projekty),
- uczenie się poprzez rozwiązywanie problemów poznawczych (zagadki, rebusy itp.),
- intensywne szkolenie wymowy i intonacji poprzez zastosowanie rymu, rytmu, taktu i melodii (piosenki, wyliczanki, wierszyki itp.),
- nauka poprzez konfrontację z naturalnymi i sensownymi wypowiedziami językowymi, nie upraszczanymi pod względem językowym, lecz odpowiednimi do wieku dzieci pod względem tematów i treści,
- nauka w powiązaniu z sytuacją, w odniesieniu do środowiska dzieci i znanych im zjawisk (np. pogoda, pory roku, rośliny, zwierzęta itd.),
- rezygnacja z korekty błędów w postaci „wytykania” form błędnych, lecz tylko na zasadzie powtarzania form prawidłowych (podobnie jak to ma miejsce w procesie nauki pierwszego języka w rodzinie)<sup>4</sup>;

w opracowaniu planu nauczania należy zwrócić uwagę na to, aby nie powtarzać tych samych treści w obu językach.

W odniesieniu do modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych podniesienie jakości kształcenia w szkole na I etapie edukacyjnym oznacza przede wszystkim:

— dalszy rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych ucznia G/

---

<sup>4</sup> Za: <http://wyspamalucha.edu.pl/files/GrupaBilingwalna.pdf> [dostęp: 20.01.2016].

SłS w języku migowym, tak, aby język ten mógł być podstawą rozwoju języka polskiego;

- dalszy rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych ucznia G/SłS w języku polskim, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności czytania ze zrozumieniem i pisania;
- zwiększanie świadomości językowej uczniów G/SłS.

Eksperyment pedagogiczny powinien zawierać działania w zakresie modyfikacji organizacji zajęć edukacyjnych, jak również modyfikacji zakresu treści nauczania.

W odniesieniu do organizacji zajęć edukacyjnych modyfikacja powinna obejmować:

- wprowadzenie bloku edukacji migowej;
- zatrudnienie dwóch nauczycieli do jednego oddziału, z których każdy będzie prowadził zajęcia/komunikował się w jednym języku (albo polski język migowy, albo język polski); organizacja zajęć w systemie zintegrowanym obejmowałaby zatem naprzemienne bloki nauczania w języku migowym i w języku polskim;
- przygotowanie materiałów dydaktycznych niezbędnych w procesie nauczania polskiego języka migowego.

Przygotowanie opisu eksperymentu wiąże się z podjęciem następujących działań: kwerenda literatury, wizyty studyjne, opracowanie programów nauczania, opracowanie materiałów dydaktycznych, opracowanie opisu eksperymentu.

## **ZASOBY POTRZEBNE DO WPROWADZENIA ZMIANY**

### **Zasoby zidentyfikowane:**

- literatura przedmiotu;
- placówki (zagraniczne) prowadzące nauczanie dwujęzyczne na etapie wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego;
- doświadczenia placówek polskich w zakresie nauczania dwujęzycznego.

### **Pozostałe zasoby:**

- szkoła/kadra chętna do przeprowadzenia eksperymentu;
- jednostka naukowa chętna do przeprowadzenia eksperymentu.

# DZIAŁANIE B7

## STWORZENIE INFORMATORÓW DLA RODZICÓW, ZAWIERAJĄCYCH PEŁNĄ I RZETELNĄ INFORMACJĘ NA TEMAT MOŻLIWYCH METOD PRACY Z DZIECKIEM GŁUCHYM I EFEKTÓW/KONSEKWENCJI, JAKICH MOŻNA SIĘ SPODZIEWAĆ W PRZYSZŁOŚCI

### CEL WPROWADZENIA ZMIANY

Pokazanie różnic między podejściem oralnym i manualnym w wychowaniu językowym dzieci niesłyszących.

### STAN OBECNY

Jak dotąd w Polsce ukazały się następujące opracowania skierowane do rodziców dzieci G/SiS:

*Przewodnik dla rodziców dzieci głuchych czyli bycie głuchym nie stanowi przeszkody w odnoszeniu sukcesów*, red. Piotr Kowalski, Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, Łódź 2012;

Joanna Domaradzka-Kowalkowska, 2008, *Przewodnicy w świecie ciszy. Poradnik dla rodziców dzieci z wadą słuchu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków; opracowania na podstawie amerykańskiego kursu korespondencyjnego pt. *John Tracy Clinic Correspondence Course for Parents of Little Deaf Children*, John Tracy Clinic, California, 1954;

*Liśty o wychowaniu dziecka głuchego. Poradnik dla rodziców*, tłum. Maria Góralówna, Wydawnictwo Świat Głuchych, Warszawa 1965;

*Liśty o wychowaniu dziecka głuchego. Poradnik dla rodziców*, tłum. Maria Góralówna, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982;

*Liśty o wychowaniu dziecka z wadą słuchu: poradnik dla rodziców dzieci w wieku przedszkolnym: wprowadzenie*, red. Joanna Kosmałowa; tłum. Elwira Ludwikowska i Aniela Korzon, Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi” we współpracy z Instytutem Fizjologii i Patologii Słuchu, Warszawa 2001;

- Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu* (Seria: Zaburzenia słuchu nr 3), red. Joanna Kobosko, Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”, Warszawa 1998;
- Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu, wydanie drugie zmienione i rozszerzone*, red. Joanna Kobosko (Seria: Zaburzenia słuchu nr 5), Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”, Warszawa 1999;
- Blżej życia. Materiały dla rodziców dzieci i młodzieży z wadą słuchu* (Seria: Zaburzenia słuchu nr 8), red. Joanna Kobosko, Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”, Warszawa 2001;
- Joanna Szuchnik, Agnieszka Pankowska, *Wspomaganie rozwoju mowy i umiejętności komunikacyjnych dziecka z wadą słuchu. Wybór materiałów metodycznych dla rodziców*, Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”, Warszawa 2002, s. 52.
- Joanna Kosmalowa, *Gdy już wiesz, że Twoje dziecko nie słyszy*, Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi” we współpracy z Instytutem Fizjologii i Patologii Słuchu, Warszawa 2000; seria *Listów do rodziców dzieci z wadami słuchu*<sup>5</sup>:
- Maria Góralówna, Teresa Siwecka, *Listy do rodziców dzieci z wadami słuchu*, Zeszyt 3, Zarząd Główny Polskiego Związku Głuchych, Warszawa 1982;
  - Maria Góralówna, Teresa Siwecka, *Listy do rodziców dzieci z wadami słuchu*, Zeszyt 4, Zarząd Główny Polskiego Związku Głuchych, Warszawa 1982;

---

<sup>5</sup> W 1987 roku Maria Góralówna tak pisała o genezie *Listów do rodziców dzieci z wadami słuchu*: „W 1966 roku, w Smoszowie, odbył się pierwszy kurs instruktażowy dla rodziców dzieci głuchych. Od tego czasu kursy odbywały się co roku, początkowo w Smoszewie, potem przez dwa lata w Warszawie, następnie we Wrocławiu, aż do 1982r. Na drugim z kolei kursie w 1967r. Grupa rodziców wysunęła propozycję, aby utrzymywać kontakt korespondencyjny pomiędzy sobą, a także, by w tej korespondencji uczestniczył ktoś ze specjalistów w roli doradcy. Zebrało się więc na początek siedmiu korespondentów, a ja miałam spełniać rolę doradcy [...]. Początkowo listy powielane były w sposób prymitywny; od października 1981r. Przybrały formę zeszytową, a począwszy od szóstego zeszytu – otrzymały estetyczną barwną okładkę. Poza listami rodziców i odpowiedziami lekarza, doszły cenne uwagi pedagoga, sporadycznie – także i psychologa”.



- Maria Góralówna, Teresa Siwecka, *Liście do rodziców dzieci z wadami słuchu*, Zeszyt 6, Zarząd Główny Polskiego Związku Głuchych, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985;
- Maria Góralówna, Teresa Siwecka, *Liście do rodziców dzieci z wadami słuchu*, Zeszyt 7, Zarząd Główny Polskiego Związku Głuchych, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985;
- Maria Góralówna, Teresa Siwecka, *Liście do rodziców dzieci z wadami słuchu*, Zeszyt 9, Zarząd Główny Polskiego Związku Głuchych, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986;
- Maria Góralówna, Teresa Siwecka, *Liście do rodziców dzieci z wadami słuchu*, Zeszyt 10, Zarząd Główny Polskiego Związku Głuchych, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987;
- Maria Góralówna, Teresa Siwecka, *Liście do rodziców dzieci z wadami słuchu*, Zeszyt 10, Zarząd Główny Polskiego Związku Głuchych, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987;
- Maria Góralówna, *Liście do rodziców dzieci z wadami słuchu*, Zeszyt 11, Zarząd Główny Polskiego Związku Głuchych, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988;
- Maria Góralówna, *Liście do rodziców dzieci z wadami słuchu*, Zeszyt 12, Zarząd Główny Polskiego Związku Głuchych, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989;
- Maria Góralówna, *Liście do rodziców dzieci z wadami słuchu*, Zeszyt 13, Zarząd Główny Polskiego Związku Głuchych, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989;
- Maria Góralówna, *Liście do rodziców dzieci z wadami słuchu*, Zeszyt 14, Zarząd Główny Polskiego Związku Głuchych, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.

Na rynku wydawniczym brakuje poradników skierowanych do rodziców dzieci z uszkodzonym słuchem, które byłyby aktualne i uwzględniały aktualny stan wiedzy medycznej, pedagogicznej, psychologicznej, jak również uwarunkowania formalno-prawne rehabilitacji słuchu i mowy oraz wczesnego wspomaganie rozwoju. Ponadto przedstawione publikacje w sposób bardzo ograniczony odnoszą się do komunikacji migowej z dzieckiem głuchym, skupiając się raczej na zagadnieniach rehabilitacji słuchu i mowy.

## **OPIS DZIAŁANIA**

Poradnik powinien zawierać następujące informacje/treści:

- Bibliografia
- Informacje na temat procesu diagnozowania
- Informacje praktyczne (dokumenty, opinie, orzeczenia itd., przysługujące prawa)
- Możliwe konsekwencje uszkodzenia słuchu
- Elementy psycholingwistyki
- Język migowy i język polski – różnice i podobieństwa
- Metody rehabilitacji mowy i słuchu – wady i zalety
- Dwujęzyczność – wady i zalety
- Wybory edukacyjne – opis, wady i zalety
- Przydatne linki i kontakty

Istotnym elementem jest także promocja i rozpowszechnianie poradnika. Powinien on być dostępny na oddziałach położniczych, a także w poradniach audiologicznych – wszędzie tam, gdzie rodzice są po raz pierwszy informowani o uszkodzeniu słuchu dziecka. Poradnik powinien też być dostępny w wersji online.

Proces opracowania poradnika powinien zakładać włączenie rodziców na każdym etapie, od momentu opracowywania założeń dotyczących zakresu treści, poprzez ocenę poszczególnych tekstów, aż po stronę graficzną. Ponieważ to rodzice są odbiorcami tego poradnika, włączenie ich w proces jego przygotowywania ma swoje bardzo mocne uzasadnienie merytoryczne związane z możliwością jak najpełniejszej identyfikacji potrzeb i oczekiwań grupy docelowej.

## **ZASOBY POTRZEBNE DO WPROWADZENIA ZMIANY**

### **Zasoby zidentyfikowane:**

- literatura z zakresu surdopedagogiki, medycyny;
- doświadczeni rodzice dzieci G/SłS.

### **Pozostałe zasoby:**

- opracowanie metody docierania z informatorem do każdego rodzica dziecka, u którego zdiagnozowano uszkodzenie słuchu.

# DZIAŁANIE B8

## JĘZYK POLSKI Z WYKORZYSTANIEM METOD GLOTTODYDAKTYCZNYCH DLA UCZNIÓW (G/SŁS) – OPRACOWANIE METODYKI, PROGRAMÓW NAUCZANIA, MATERIAŁÓW DYDAKTYCZNYCH

### CEL WPROWADZENIA ZMIANY

Poprawa znajomości języka polskiego wśród uczniów G/SŁS.

### STAN OBECNY

Obowiązująca podstawa programowa, według której nauczani są także uczniowie G/SŁS, nie uwzględnia potrzeb ww. grupy uczniów, dotyczących nauki języka polskiego. Dojrzałość szkolną, w tym gotowość do nauki pisania i czytania, określają m.in. takie czynniki jak: rozwój mowy i języka (umiejętności komunikacyjne i przyswojenie systemu językowego), świadomość językowa oraz świadomość pisma<sup>6</sup>. W przypadku uczniów G/SŁS niejednokrotnie mamy do czynienia z niepełnym/słabym przyswojeniu systemu językowego. W związku z tym nie jest spełnione podstawowe założenie podstawy programowej, tj. znajomość systemu języka. Tym samym niemożliwa jest realizacja samej podstawy programowej. Dlatego w odniesieniu do nauczania języka polskiego należy przyjąć, że powinno ono być rozumiane w pierwszej kolejności jako nauczanie języka (na wzór nauczania języków obcych), a w następnej kolejności jako nauczanie treści związanych z literaturą polską i szerzej z kulturą polską.

### OPIS DZIAŁANIA

Jak zauważają A. Seretny i E. Lipińska, nauczanie języka polskiego powinno obejmować wszystkie cztery podsystemy języka, tj. foniczny, graficzny, leksy-

---

<sup>6</sup> G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin 2004.

kalny i gramatyczny<sup>7</sup>. W zależności jednak od indywidualnych możliwości ucznia G/SłS zakres nauczania podsystemu fonicznego powinien zostać odpowiednio zmodyfikowany.

Ważnymi umiejętnościami w nauce języka polskiego uczniów G/SłS są umiejętność czytania ze zrozumieniem i pisania, i to na nie powinien zostać położony największy nacisk. Dlatego należy podjąć działania zmierzające do opracowania rozmaitych metod nauki czytania ze zrozumieniem. Jedną z takich metod, dedykowaną dzieciom niesłyszącym, jest oxfordzka metoda wspomagająca naukę czytania i pisania oparta na rozwijaniu wiedzy morforlogicznej i składniowej<sup>8</sup>.

## **ZASOBY POTRZEBNE DO WPROWADZENIA ZMIANY**

### **Zasoby zidentyfikowane:**

- literatura przedmiotu dotycząca: piśmienności uczniów G/SłS, procesu nauki czytania, strategii nauczania czytania i pisania;
- oxfordzka metoda wspomagająca naukę czytania i pisania.

### **Pozostałe zasoby:**

- rozwój badań naukowych związanych z nauczaniem pisania i czytania uczniów G/SłS.

---

<sup>7</sup> A. Seretny i E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005, s. 16.

<sup>8</sup> T. Nunes, P. Bryant, *Improving Literacy through Teaching Morphemes*, London 2006.

# **DZIAŁANIE B9**

## **JĘZYK MIGOWY DLA UCZNIÓW (G/SłS/słyszających) – OPRAWOWANIE METODYKI, PROGRAMÓW NAUCZANIA, MATERIAŁÓW DYDAKTYCZNYCH**

### **CEL WPROWADZENIA ZMIANY**

Zwiększanie kompetencji uczniów G/SłS/słyszających w języku migowym.

### **STAN OBECNY**

Nauczanie języka migowego jest możliwe na podstawie rozporządzenia MEN z 29 grudnia 2014 roku zmieniającego rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. Zgodnie z tą nowelizacją §3 ust. 1 rozporządzenia MEN z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych otrzymuje brzmienie:

§ 3. 1. Organ prowadzący szkołę, na wniosek dyrektora szkoły, może przyznać nie więcej niż 3 godziny tygodniowo dla każdego oddziału (grupy międzyoddziałowej lub grupy międzyklasowej) w danym roku szkolnym, a w przypadku szkół w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich – od 6 do 12 godzin, na:

1) okresowe lub roczne zwiększenie liczby godzin wybranych obowiązkowych zajęć edukacyjnych;

2) realizację następujących dodatkowych zajęć edukacyjnych rozwijających zainteresowania i uzdolnienia uczniów:

a) zajęć z języka obcego nowożytnego innego niż język obcy nowożytny nauczany obowiązkowo w szkole,

b) zajęć edukacyjnych, dla których nie została ustalona podstawa programowa, lecz program nauczania tych zajęć został włączony do szkolnego zestawu programów nauczania;

3) naukę języka migowego.

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2015 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2015 poz. 1113) w § 6, w którym mowa o indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym, czytamy:

2. W ramach zajęć rewalidacyjnych w programie należy uwzględnić w szczególności:

1) naukę orientacji przestrzennej i poruszania się oraz naukę systemu Braille'a lub innych alternatywnych metod komunikacji – w przypadku dziecka lub ucznia niewidomego;

2) naukę języka migowego lub innych alternatywnych metod komunikacji – w przypadku dziecka lub ucznia niesłyszącego lub z afazją;

3) zajęcia rozwijające umiejętności społeczne, w tym umiejętności komunikacyjne – w przypadku dziecka lub ucznia z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera.

Mimo formalnych możliwości nauczania języka migowego nie sformułowano jak dotąd jednolitych wymagań dotyczących programów nauczania języka migowego.

## **OPIS DZIAŁANIA**

Przystępując do opracowania programów nauczania polskiego języka migowego można i należy korzystać z doświadczeń innych krajów, w których refleksja w tym obszarze jest nieco bardziej zaawansowana, a dyskusje wokół nauczania języka migowego trwają już od wielu lat. Dla przykładu – Stowarzyszenie Nauczycieli Amerykańskiego Języka Migowego opracowało standardy nauczania<sup>9</sup> tego języka, w których nacisk został położony na aspekty komunikacyjne, kulturowe, łączenia kompetencji językowej z umiejętnościami zdobywania

---

<sup>9</sup> *Standards for Learning American Sign Language. A Project of the American Sign Language Teachers Association*, za: [https://asla.org/wp-content/uploads/2014/07/National\\_ASLS\\_Standards.pdf](https://asla.org/wp-content/uploads/2014/07/National_ASLS_Standards.pdf) [dostęp: 21.01.2016].

wiedzy poprzez ten język, porównywania między językami oraz społeczne (uczestniczenia w życiu społecznym osób tworzących lokalne, narodowe i ponadnarodowe wspólnoty osób migających). Autorzy opracowania zwracają uwagę m.in. na wyzwania wobec jakich stają uczniowie (bez względu na to czy są to osoby „pokoleniowo” migające czy początkujący) na lekcjach języka migowego. Wyzwaniem może być nie tylko gramatyka, ale także pewne normy kulturowe związane z komunikacją w języku migowym, np. konieczność siedzenia w kręgu podczas zajęć, niemożność notowania bez utraty kontaktu ze źródłem informacji, wymóg prowadzenia lekcji wyłącznie w języku migowym, co dla uczniów przyzwyczajonych do błędnej koncepcji jednoczesnego migania i mówienia może być źródłem frustracji. Ponieważ uczenie się języka migowego to w dużej części praca z własnym ciałem, konieczność wyrażania się w tej cielesnej modalności u części uczących się może budzić dyskomfort. Podstawowym elementem nauki języka migowego jest kwestia tego, jak komunikować się w przestrzeni, poprzez przestrzeń, z wykorzystaniem przestrzeni. Takie zagadnienia, jak użycie konstrukcji klasyfikatorowych, czasowniki kierunkowe, wykorzystanie rozmaitych „technik filmowych” dla podkreślenia jakiegoś szczegółu czy ruchy gałek ocznych – to te elementy języka migowego, które zazwyczaj są nowe dla uczących się.

Należy podkreślić, że opracowane pakiety programów nauczania języka migowego mogą zostać wykorzystane zarówno do nauczania tego języka uczniów G/SiS, jak i do nauczania uczniów słyszących w szkołach masowych.

Należy zwrócić uwagę na to, aby program nauczania polskiego języka migowego zawierał m.in. takie elementy dotyczące gramatyki, jak: struktura fonologiczna PJM, morfologia i składnia. Skupianie się wyłącznie na nauce leksykonu PJM sprawia w konsekwencji, że uczniowie ulegają tendencji do wykorzystywania znaków języka migowego w porządku zdania języka polskiego, co prowadzi do powstania pidginu.

Nieco inny charakter powinien mieć program nauki polskiego języka migowego dla uczniów, dla których jest to język pierwszy (L1). Już od etapu przedszkola celem nauczania języka migowego powinna być nie tyle komunikacja, co rozwijanie poszczególnych sprawności językowych (np. opowiadanie w języku migowym czy zasób słownictwa itd.).

## **ZASOBY POTRZEBNE DO WPROWADZENIA ZMIANY**

### **Zasoby zidentyfikowane:**

- dotychczasowe doświadczenia w prowadzeniu nauki języka migowego;
- podstawy programowe nauki języków migowych wykorzystywane w edukacji w innych krajach;
- opis gramatyczny polskiego języka migowego;
- zasoby internetowe zawierające teksty w polskim języku migowym (wiadomości dla Głusi.TV czy Onsi, wideoblogi, tłumaczenia bajek itd.).

### **Pozostałe zasoby:**

- zasoby finansowe potrzebne do wynagrodzenia zespołu opracowującego programy i materiały dydaktyczne.



# **CZĘŚĆ C**

## HARMONOGRAM REALIZACJI DZIAŁAŃ



DZIAŁANIE	MINIMALNY CZAS POTRZEBNY NA REALIZACJĘ DZIAŁANIA	STATUS DZIAŁANIA
A1. Nadanie językowi migowemu statusu języka, którym posługuje się część obywateli Polski	W zależności od długości trwania procesu legislacyjnego	UZUPEŁNIAJĄCY
A2. Wprowadzenie terminu <i>edukacja dwujęzyczna z językiem migowym</i> w odniesieniu do osób niesłyszących do przepisów prawa oświatowego	W zależności od długości trwania procesu legislacyjnego	UZUPEŁNIAJĄCY
A3. Stworzenie podstawy programowej dla kształcenia dwujęzycznego dzieci głuchych	2 LATA	PODSTAWOWY
A4. Sprawdzanie kompetencji językowych dziecka głuchego w języku polskim i w języku migowym w procedurze orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego	2	PODSTAWOWY
B1. Organizacja nauki polskiego języka migowego dla rodziców i specjalistów pracujących z dziećmi (G/SiS)	2 LATA + 5 LAT NA PRZEPROWADZENIE PEŁNEGO KURSU DLA NAUCZYCIELI	PODSTAWOWY
B2. Opracowanie systemu egzaminów potwierdzających znajomość polskiego języka migowego	2 LATA	UZUPEŁNIAJĄCY
B3. Wsparcie merytoryczne poradni psychologiczno-pedagogicznych w zakresie dwujęzycznego podejścia do edukacji dzieci G/SiS	2 LATA	UZUPEŁNIAJĄCY
B4. Opracowanie programu kursów poświęconych antropologicznym aspektom głuchoty dla nauczycieli i innych specjalistów pracujących z dziećmi głuchymi	1/2 ROKU	UZUPEŁNIAJĄCY
B5. Opracowanie standardów wiedzy i umiejętności dla specjalistów pracujących z dziećmi niesłyszącymi	1 ROK	UZUPEŁNIAJĄCY
B6. Opracowanie eksperymentu pedagogicznego dotyczącego nauczania dwujęzycznego w przedszkolu i na I etapie edukacyjnym	2 LATA + czas na przeprowadzenie eksperymentów (w zależności od etapu edukacyjnego)	PODSTAWOWY

B7. Stworzenie informatorów dla rodziców zawierających pełną i rzetelną informację na temat możliwych metod pracy z dzieckiem głuchym i efektów/konsekwencji, jakich można się spodziewać w przyszłości	1 ROK	PODSTAWOWY
B8. Język polski z wykorzystaniem metod glottodydaktycznych dla uczniów G/ SłS – opracowanie metodyki, programów nauczania, materiałów dydaktycznych	MINIMUM 2 LATA	PODSTAWOWY
B9. Język migowy dla uczniów G/ SłS – opracowanie metodyki, programów nauczania, materiałów dydaktycznych	MINIMUM 2 LATA	PODSTAWOWY

## KOMENTARZ

W zaproponowanym harmonogramie wyróżnione zostały dwa typy działań: podstawowe i uzupełniające. Działania podstawowe muszą zostać przeprowadzone w pierwszej kolejności, natomiast działania o charakterze uzupełniającym mogą zostać wprowadzone w drugiej kolejności. Czas wykonania działań został oszacowany przy założeniu pełnego finansowania i dostępności kadry.

# REKOMENDACJE



## **REKOMENDACJE DLA MINISTERSTWA EDUKACJI NARODOWEJ**

- Podjęcie prac w kierunku obowiązkowego obejmowania programami wczesnego wspomaganie rozwoju wszystkich dzieci G/SłS od urodzenia.
- Opracowanie procedur ewaluacji jakościowej programów wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci G/SłS.
- Podjęcie działań w kierunku przygotowania merytorycznego pracowników programów wczesnego wspomaganie do pracy z osobami dorosłymi (rodzicami i rodziną dziecka G/SłS).
- Podjęcie prac w kierunku obowiązkowego włączenia w skład zespołów wczesnego wspomaganie rozwoju i poradni pedagogiczno-psychologicznych osób posiadających bardzo dobrą znajomość polskiego języka migowego.
- Zmiany w podstawie programowej zmierzające do wyodrębnienia przedmiotu język polski dla uczniów G/SłS, którego celem będzie nauka i rozwój kompetencji językowych uczniów G/SłS, oraz przedmiotu język migowy.
- Podjęcie prac w kierunku wprowadzenia obowiązkowego sprawdzania kompetencji komunikacyjnych i językowych w języku polskim i migowym dla dzieci G/SłS w procedurach orzekania i opiniowania poradni psychologiczno-pedagogicznych.

## **REKOMENDACJE DLA MINISTERSTWA ZDROWIA**

- Podjęcie prac w kierunku wprowadzenia obowiązkowych procedur informowania rodziców dzieci, u których zdiagnozowano uszkodzenie słuchu, o konieczności podejmowania działań edukacyjnych (wczesne wspomaganie rozwoju) równoległe z działaniami rehabilitacji leczniczej.

## **REKOMENDACJE DLA MINISTERSTWA RODZINY, PRACY I POLITYKI SPOŁECZNEJ**

- Podjęcie działań zmierzających do uznania statusu polskiego języka migowego jako języka, którym posługuje się część obywateli Rzeczypospolitej Polskiej.
- Podjęcie działań w celu stworzenia programu bezpłatnej nauki polskiego języka migowego dla rodziców dzieci G/SłS.

## **REKOMENDACJE DLA MINISTERSTWA NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO**

- Podjęcie działań zmierzających do wypracowania standardów egzaminacyjnych znajomości polskiego języka migowego.
- Podjęcie działań zachęcających jednostki naukowe do prowadzenia badań w zakresie poszukiwania skutecznych metod nauczania pisania i czytania ze zrozumieniem dzieci G/SłS.
- Podjęcie działań w kierunku wpisania możliwości weryfikacji w procedurze oceny parametrycznej jednostek naukowych tego, czy odpowiednie standardy wiedzy i kwalifikacji specjalistów pracujących z dziećmi G/SłS są implementowane w uczelnianych programach kształcenia ww. specjalistów.