



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.10>

Anna IRASIAK

<https://orcid.org/0000-0003-3046-6365>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: a.irasiak@ujd.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Irasiak, A. (2019). O potrzebie refleksji nad polskim językiem migowym jako przedmiotem nauczania i uczenia się. *Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa*, 12, 123–136.

O potrzebie refleksji nad polskim językiem migowym jako przedmiotem nauczania i uczenia się

Streszczenie

Celem artykułu jest wskazanie nowego obszaru dla refleksji i eksploracji naukowej, jakim jest nauczanie i uczenie się polskiego języka migowego. Wiedza z tego zakresu jest nieustannie rozwijana poprzez działalność nauczycieli w praktyce edukacyjnej podczas różnego rodzaju szkoleń, kursów, lektoratów i innych form kształcenia. Konstruowana wiedza praktyczna może być poprzez pracę badawczą przekształcana w wiedzę o charakterze naukowym i skupiana w ramach jednego obszaru (subdyscypliny?) dydaktyki języka migowego.

Słowa kluczowe: polski język migowy, system językowo-migowy, kształcenie, dydaktyka języka migowego.

Wprowadzenie

Poniższy artykuł powstał jako refleksja po przeprowadzonych przeze mnie badaniach w ramach przygotowania i obrony rozprawy doktorskiej¹ dotyczących społecznego konstruowania wiedzy na temat kształcenia polskiego języka migo-

¹ Rozprawa doktorska pt. *Wzajemne uczenie się osób głuchych i słyszących w projekcie edukacyjnym. Z badań w działaniu*, napisana pod kierunkiem prof. CDV dr hab. Bogusławy Doroty Gołębniak, promotor pomocniczy – dr Małgorzata Piasecka, obroniona na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

wego (PJM). W badaniach tych znalazło potwierdzenie przekonanie o niedostatku wiedzy na temat kształcenia tego języka, jednak wymagało zrewidowania założenie, czym jest owa *wiedza* i jakiego typu wiedza jest potrzebna. Na przestrzeni ostatnich lat nauczyciele języka migowego poprzez własną praktykę i działalność edukacyjną wypracowali bogaty zbiór wiedzy dotyczącej procesu kształcenia w zakresie PJM. Jest to wiedza pochodząca z codzienności, będąca wytworem społecznym, wiedza doświadczalna, pragmatyczna, o charakterze przepisu. Jest gromadzona przez nich w procesie profesjonalizacji swojej działalności edukacyjnej. Lecz wiedza ta jest także indywidualną „własnością” każdego z nauczycieli. Aby mogła się ona stać dobrem wspólnym i przyczynić się do rozwoju zawodowego nauczycieli oraz poprawy jakości kształcenia, koniecznym jest tworzenie okazji do spotkania, dialogu oraz wymiany doświadczeń. We wspomnianej rozprawie okazję taką stanowiła Ogólnopolska Konferencja Naukowa pt. *Nauczanie i uczenie się polskiego języka migowego*, stanowiąca część szerszego projektu edukacyjnego. W ostatnich latach zaobserwować można również realizację szeregu aktywności inicjowanych przez samych nauczycieli i lektorów. Wnioskować można z nich o narastającej potrzebie z jednej strony rozwoju własnego warsztatu pracy, poznawania nowych metod i eksplorowania nieznanymi koncepcji kształcenia, a z drugiej przedyskutowania, czy wręcz supervizji trudności, z jakimi nauczyciele spotykają się w nauczaniu PJM. Do takich działań należą: zrzeszanie się za pośrednictwem portali społecznościowych i tworzenie forów wymiany myśli, a także organizacja cyklicznych seminariów i różnego rodzaju szkoleń. Poprzez te działania wiedza o kształceniu w zakresie języka migowego odrywa się od indywidualnych doświadczeń, obiektywizuje się w języku (migowym, polskim), uprawomocnia, popularyzuje i niejednokrotnie utrwała w postaci zapisów tekstowych lub materiałów filmowych. Od tego miejsca już tylko krok do konstruowania wiedzy o charakterze naukowym, akademickim i teoretycznym. Wiedzy, która przedstawia prawidłowości, wyjaśnia nieznanne oraz może być podstawą do projektowania nowoczesnego systemu dydaktycznego kształcenia PJM czy realizacji innowacji edukacyjnych. Wiedza ta oraz jej odkrywanie lub konstruowanie może być przedmiotem zainteresowania badaczy i stanowić przedmiot badań w ramach wspólnego obszaru, jakim jest *dydaktyka języka migowego*.

1. Polski język migowy – kwestie lingwistyczne

Dla prowadzenia rozważań nad kształceniem języka migowego jako przedmiotem naukowego zainteresowania, koniecznym jest omówienie kwestii lingwistycznych związanych z budową języka migowego. Kwestie te mają fundamentalne znaczenie dla obalenia mitu jakoby polski język migowy nie był prawdziwym językiem. Dzięki prowadzonym badaniom lingwistycznym, które realizują

w pierwszej kolejności cele poznawcze, możliwa jest zmiana stereotypów narosłych przez wiele lat wokół języka migowego. Wśród często pojawiających się mylnych przekonań wskazać można m.in. poglądy, że *PJM jest formą komunikowania się, a nie językiem*, natomiast *znaki migowe są wyłącznie naturalnymi gestami, a nie symbolami*. Do innych błędnych przekonań zaliczyć można twierdzenia, że *polSKI język migowy jest agramatyczny, słownik polskiego języka migowego jest ograniczony i nie zawiera wielu pojęć potrzebnych do przedstawienia bardziej skomplikowanych treści lub że PJM jest „derywatem” od języka mówionego* (miganą odmianą języka polskiego) (Czajkowska-Kisil, 2014; Tomaszewski, 2004, 2006; Tomaszewski, Rosik, 2003).

Wymienione wyżej stereotypy funkcjonowały w opinii społecznej, także wśród specjalistów zajmujących się edukacją lub rehabilitacją osób niesłyszących. Często były również utrwalane przez osoby głuche, które nie miały wiedzy językoznawczej lub mają błędną wiedzę i tym samym nie doceniały wartości własnego języka. Taka postawa jest wynikiem wieloletniej deprecjacji PJM w polskiej surdopedagogice. Przez wiele lat za wiodące uważano metody oralistyczne – preferujące komunikację uczniów niesłyszących poprzez mowę foniczną i odrzucające język migowy. Powodami, dla których język migowy nie był uważany za język były: traktowanie go przez społeczność słyszącą jako formę stygmatyzacji komunikacyjnej (jest on widoczny, a nie słyszany); utożsamianie go z procesami mówienia; pogląd, że pełna socjalizacja osoby głuchej jest możliwa wyłącznie za pomocą mowy, w sytuacji, gdy osoba niesłysząca osiągnie biegłość bądź wystarczający poziom kompetencji komunikacyjnej oraz traktowanie języka migowego jako sub kodu języka polskiego, a nie autonomicznego języka (Czajkowska-Kisil, 2007, s. 59–60, 2014, s. 24–25).

Intensywne badania językoznawcze nad językiem migowym w Polsce rozpoczęły się stosunkowo niedawno, z kilkunastoletnim opóźnieniem w stosunku do krajów zachodnich, lecz prowadzone są bardzo intensywnie i owocują dużą liczbą publikacji, potwierdzając spełnianie przez PJM kryteriów definicyjnych języka naturalnego oraz eksplorując kolejno: fonologię, morfologię, składnię i inne obszary związane z jego strukturą i pełnionymi funkcjami (zob. Farris, 1994; Łacheta, Czajkowska-Kisil, Linde-Usiekiewicz, Rutkowski, 2016; Łozińska, Rutkowski, 2014; Świdziński, Gałkowski, 2003; Tomaszewski, 2005a, 2005b, 2007, 2010, 2011; Tomaszewski, Farris, 2010). W literaturze przedmiotu wprost odnaleźć można definiowanie polskiego języka migowego poprzez odwoływanie się do definicji języka naturalnego w rozumieniu semiotycznym. A brzmi ona:

Język naturalny [...] to dwuklasowy system znaków umownych służący określonej populacji do komunikacji uniwersalnej. Obejmuje on dwie klasy znaków: *znaki proste* (jednostki słownika; powiedzmy, słowa) i *znaki złożone* (wyrażenia zbudowane z jednostek słownika na mocy zbioru reguł zwanego gramatyką; powiedzmy, zdania). Wyrażenia języka naturalnego są informacyjnie nielokalne – wykorzystuje się je do informowania o wszystkim (Świdziński, 2005).

Jak pisze Tomaszewski:

PJM charakteryzuje się dwuklasowością specyficzną dla języków naturalnych. Posiada dwa składniki – słownictwo i gramatykę rządzącą tworzeniem wypowiedzi złożonych ze znaków migowych. PJM posiada zatem tak zwaną podwójną artykulację jako cechę, która charakteryzuje wszystkie ludzkie języki naturalne. Na pierwszym poziomie artykulacji z elementarnych „fonemów” wizualnych nie mających jeszcze znaczenia, powstają najmniejsze jednostki znaczące, czyli morfemy w postaci znaków migowych niosących znaczenie. Na drugim poziomie artykulacji z kombinacji tych morfemów tworzą się zdania wizualno-przestrzenne, którymi rządzą reguły składniowe (Tomaszewski, 2006, s. 6).

Język ten pełni funkcję reprezentatywną, co oznacza, że ukazuje rzeczywistość pozajęzykową za pomocą znaków konwencjonalnych. W języku migowym można rozmawiać o zdarzeniach odległych w czasie i przestrzeni. Jest narzędziem myślenia, za pomocą którego można prezentować świat. Jest również językiem żywym, co oznacza, że można w nim tworzyć nowe znaczenia i rozmawiać na tematy abstrakcyjne. Dzięki niemu możliwa jest transmisja kulturowa, czyli przekazywanie za pomocą kodu językowego z pokolenia na pokolenie doświadczeń, wartości, zwyczajów itp., które następnie są przyswajane w procesie socjalizacji, kształcenia i wychowania. Poza tym język migowy cechuje produktywność, co oznacza, że ma potencjał do wytwarzania przez osoby niesłyszące nowych znaków, które nigdy nie były widziane u innych użytkowników tego języka oraz do tworzenia metafor i używania złożeń i zapożyczeń (por. Czajkowska-Kisil, 2014; Tomaszewski, 2004, 2006; Tomaszewski, Rosik, 2003). Według Małgorzaty Czajkowskiej-Kisil polski język migowy jako język pierwszy dziecka głuchego realizuje wszystkie operacje myślowe oraz funkcjonuje jako język wewnętrzny. Spełnia także wszystkie wymagania stawiane językom naturalnym. Uważa ona, że to brak wiedzy o opisanych wyżej zagadnieniach ma wymierne konsekwencje dla funkcjonowania społecznego i edukacji niesłyszących (Czajkowska-Kisil, 2007, s. 61).

2. Kierunki przemian w kształceniu języka migowego

Rozpoczęcie i prowadzenie badań w zakresie lingwistyki języka migowego miało także znaczący wpływ na zmiany w podejściu do edukacji językowej osób niesłyszących i kształcenia w zakresie języka migowego. Przyjęcie dwu kluczowych założeń: pierwszego, że polski język migowy jest językiem oraz że głuchota jest zjawiskiem nie tylko medycznym, ale także społecznym i kulturowym, wymusiło zmianę optyki badania zjawisk edukacyjnych związanych z Głuchymi i stało się przyczynkiem do przeprojektowania podejścia do kwestii edukacji tej grupy osób. Szczególnie odejście od edukacji *za pomocą* systemu językowo-migowego (SJM)²

² System językowo-migowy to sztucznie utworzona migana odmiana języka polskiego mówionego, nazywana czasami również *językiem miganym*. Znaki migowe są w nim używane w szyku

i kształcenia w zakresie systemu językowo-migowego na rzecz polskiego języka migowego wydaje się być istotne, ponieważ zachodzi na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat.

Pierwsze kursy systemu językowo-migowego odbyły się na początku lat 60. XX wieku. Ich organizatorami i autorami programów kształcenia byli Stanisław Siła-Nowicki oraz Bogdan Szczepankowski. Wkrótce zostały również uruchomione szkolenia dla wykładowców systemu językowo-migowego, dzięki którym kadra szkoląca szybko się powiększała, a dostęp do komunikacji za pomocą SJM był coraz większy. Szczególnie Profesorowi Szczepankowskiemu zawdzięcza się wprowadzenie systemu językowo-migowego do szkół i ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci niesłyszących, gdyż w owym czasie powszechne były wymienione wcześniej stereotypy na temat naturalnego języka migowego, uznające go za język o niższym statusie niż język polski, powodujące niechęć wobec stosowania go w procesie edukacji. SJM miał w owym czasie wiele zalet: był łatwiejszy niż PJM do przyswojenia przez osoby słyszące (w tym specjalistów takich jak: logopedzi, audiolodzy, psychologowie, nauczyciele, pracownicy socjalni itp.) ze względu na znajomość zasad gramatyki języka polskiego. Szybko można było się go również nauczyć na krótkich kursach organizowanych przez Polski Związek Głuchych. Dlatego był szeroko wykorzystywany przez wyszkolonych w nim nauczycieli słyszących w nauczaniu dzieci głuchych polszczyzny fonicznej i pisanej, a także w przekazywaniu wiedzy i komunikowaniu się (Szczepankowski, 1999, s. 162). Niestety nie sprawdził się on w nauczaniu języka polskiego jako języka pierwszego oraz nie umożliwił w pełni zrozumiałej komunikacji z osobami niesłyszącymi. Osoba słysząca znająca system językowo-migowy miała łatwość w przekazywaniu informacji, lecz bardzo trudno, pomimo ukończenia kursu, było jej zrozumieć osobę niesłyszącą migającą w naturalnym języku migowym. Zdobycie tej umiejętności wymagało wiele czasu i praktyki. Z perspektywy osoby niesłyszącej komunikat migany w SJM nie zawsze był rozumiały, bądź nie zawsze był rozumiały prawidłowo (por. Szczepankowski, 1999, s. 153, 162).

W latach 90. wraz z rozpowszechnianiem świadomości odrębności językowej Głuchych i docenieniem wartości polskiego języka migowego, rozpoczął się mozolny proces przestawiania się na tworzenie podwalin teoretycznych i budowanie korpusu doświadczeń dla edukacji PJM. Istotnym przyczynkiem do rozwoju kształcenia PJM i za razem jednym z pierwszych polskich projektów naukowo-badawczych dotyczących języka migowego był projekt realizowany w latach 1999–2002, zwieńczony publikacją *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących* pod redakcją Marka Świdzińskiego i Tadeusza Gałkowskiego (2003, s. 5). Badania te realizowane w perspektywie trzech dyscyplin: lingwistyki, psychologii i historii pobudziły zainteresowanie kwestią języka migo-

gramatycznym języka polskiego, fakultatywnie dodawane są końcówki fleksyjne za pomocą alfabetu palcowego (Szczepankowski, 1999, s. 153).

wego jako przedmiotem dociekań naukowych i są kontynuowane i rozwijane do dnia dzisiejszego – głównie na Uniwersytecie Warszawskim, ale również w innych ośrodkach naukowych w Polsce. Na uczelni tej w połowie lat 90. uruchomiono także pierwsze w Polsce seminaria i lektoraty z języka migowego, a obecnie (od roku akademickiego 2019/2020) prowadzone są pierwsze studia magisterskie z zakresu filologii polskiego języka migowego (zob. fpjm.uw.edu.pl).

Jednak mogą zaryzykować stwierdzenie, że pomimo upływu czasu i popularyzacji kształcenia w zakresie polskiego języka migowego wciąż jesteśmy w „okresie przejściowym”, w którym kursy i szkolenia z sytemu językowo-migowego są już rzadkością, lecz wciąż nie posiadamy solidnych podstaw teoretycznych dla kształcenia PJM, głównie z obszaru dydaktyki tego języka. Pomimo to zmiana z kształcenia z SJM na PJM sukcesywnie się dokonuje, napędzana głównie prawami popytu i podaży, regulującymi zapotrzebowanie na stworzenie oferty kształcenia PJM. Znaczącym czynnikiem stymulującym rozwój kształcenia w obszarze PJM było wejście w życie ustawy z dnia 19 sierpnia 2011 r. *o języku migowym i innych środkach komunikowania się* (Dz.U. z 2011 r., Nr 209, poz. 1243), która nałożyła na organy administracji publicznej (oraz podmioty lecznicze, jednostki Policji, Państwowej Straży Pożarnej i straży gminnej) obowiązek udostępnienia w kontaktach z osobami niesłyszącymi usług tłumacza PJM, SJM lub SKOGN³ oraz umożliwiła dofinansowanie ze środków publicznych kursów języka migowego. Zapis ten zmotywował do uczenia się polskiego języka migowego m.in. wielu pracowników ww. jednostek oraz wymusił wyszkolenie wielu wysoko wykwalifikowanych tłumaczy języka migowego.

Inny ważny, choć wciąż pozostający głównie w sferze postulatów, impuls dla rozwoju dydaktyki języka migowego oraz odpowiadającej jej praktyki edukacyjnej, stanowić może opracowanie i wdrożenie do polskiego systemu oświaty modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych. Idea edukacji dwujęzycznej była dostępna w Polsce już w latach 90. i rozpowszechniła się m.in. za sprawą publikacji naukowej Danielle Buvet *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego* (1996). Przedstawiono w niej eksperyment pedagogiczny zrealizowany w latach 1979–1981, a dotyczący edukacji dzieci przedszkolnych za pomocą francuskiego języka migowego i francuskiego języka fonicznego, wprowadzający również podstawy pisania i czytania. Działanie to wpłynęło pozytywnie na rozwój kompetencji językowych i komunikacyjnych dzieci zarówno w języku migowym, jak i fonicznym, lecz najważniejszym efektem, jaki podkreśla sama autorka, było stworzenie dziecku niesłyszącemu atmosfery swobodnej komunikacji i możliwości odnoszenia sukcesów komunikacyjnych.

Niestety od czasu ukazania się tej publikacji minęło już ponad dwadzieścia lat, a w Polsce model jest stosowany w bardzo niewielkim zakresie. Jedną z niewielu instytucji, które w owym czasie go wdrożyła i kontynuuje pracę w oparciu

³ SKOGN – sposoby komunikowania się osób głuchoniewidomych, czyli podstawowy środek komunikowania się osób mających łącznie występujące dysfunkcje narządu wzroku i słuchu.

o jego idee jest Instytut Głuchoniemych w Warszawie (Świdziński, 2003, s. 256; Tomaszewski, Sak, 2014, s. 136). Pewną nadzieję na popularyzację modelu i przełamanie barier legislacyjnych w jego wdrażaniu stanowi projekt pt. *W stronę edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych* [...] ⁴, którego celem było przedstawienie rozwiązań systemowych dla wdrożenia tej koncepcji w zgodzie z aktualnym stanem prawnym, po uprzedniej szerokiej debacie publicznej, w której głos mogli zabrać interesariusze procesu edukacji głuchych, tacy jak: pedagodzy specjaliści, lingwiści, nauczyciele, rodzice, logopedzi, lektorzy języka migowego, osoby niesłyszące itp. Wydana na zakończenie projektu publikacja o tym samym tytule zawiera kompleksowe wytyczne i rekomendacje zarówno z punktu widzenia prawa, jak i podstaw teoretycznych i metodycznych, które są szczególnie pożądane, ponieważ: po pierwsze są bardzo aktualne, po drugie są właściwe dla polskiego kręgu kulturowego, a nie są wyłącznie zapożyczeniami rozwiązań zagranicznych, po trzecie są poparte szerokimi konsultacjami społecznymi, co zaowocowało wypracowaniem propozycji uwzględniających różnorodne konteksty, w jakich edukacja ta miałaby mieć miejsce.

Dodatkowym naukowym potwierdzeniem słuszności wprowadzania edukacji dwujęzycznej są badania przeprowadzone przez Justynę Kotowicz i przedstawione w rozprawie doktorskiej pt. *Specyfika funkcjonowania poznawczo-komunikacyjnego głuchych dzieci dwujęzycznych w okresie późnego dzieciństwa* ⁵. W pracy tej autorka udowadnia, że dostarczenie dzieciom niesłyszącym możliwości posługiwania się językiem i wczesnego komunikowania się powoduje, że ich ogólny rozwój jest porównywalny do rozwoju dzieci słyszących, stąd wskazuje podejście edukacji dwujęzycznej bimodalnej (migowo-pisanej) jako właściwe dla części dzieci niesłyszących (Kotowicz, 2018).

Proponowana w projekcie Magdaleny Dunaj edukacja dwujęzyczna dwumodalna opiera się na tzw. modelu addytywnym, który polega na rozwijaniu kompetencji w posługiwaniu się językiem prymarnym (L₁, językiem migowym) jak i językiem drugim (L₂, językiem polskim), przy czym rozwijanie kompetencji w języku drugim nie wpływa negatywnie na posiadane kompetencje w języku pierwszym. Założenia modelu wskazują jasno, że udział w tak skonstruowanym procesie edukacji opiera się na dobrowolności uczestnictwa w nim wyrażonym np. wolą rodziców dziecka niesłyszącego uczestniczenia przez nie w takim typie

⁴ Pełna nazwa – *W stronę edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych. Rekomendacje rozwiązań systemowych dla Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Ministerstwa Zdrowia*. Projekt objęty patronatem Pełnomocnika Rządu ds. Równego Traktowania i Łódzkiego Kuratora Oświaty. Koordynatorem projektu była dr Magdalena Dunaj. Miałam możliwość uczestniczenia w panelu eksperckim podczas prowadzonych konsultacji oraz wygłoszenia referatu pt. *Kształcenie polskiego języka migowego w edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych* na konferencji podsumowującej projekt. Link do strony projektu: www.pzg.lodz.pl/edukacja/

⁵ Praca doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. dr hab. Marii Kiejar-Turskiej i obroniona na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego w 2016 roku.

edukacji. Nie jest on związany wyłącznie z kształceniem szkolnym, lecz zakłada wprowadzenie komunikacji w języku migowym w rodzinie od początku życia dziecka oraz jego udział w programie wczesnego wspomaganie rozwoju. Nie wyklucza on również możliwości posiadania przez dziecko implantu słuchowego. W odniesieniu do edukacji instytucjonalnej, może być realizowany zarówno w oparciu o system szkolnictwa specjalnego, jak i ogólnodostępnego, pod warunkiem posiadania odpowiednio wykwalifikowanej kadry w zakresie kompetencji językowych i komunikacyjnych, ale również w zakresie wiedzy z obszaru *deaf studies* i kulturowej odrębności społeczności Głuchych (Dunaj, 2016, s. 66–72). Wiedza ta jest szczególnie ważna dla prezentowania dziecku niesłyszącemu szacunku wobec obu języków i obu kultur w edukacji dwujęzycznej, tak, aby edukacja ta miała charakter immersji, czyli dwujęzyczności wzbogacającej, doprowadzającej do osiągnięcia pełnej kompetencji w obu językach.

Przyjęcie wyżej opisanych założeń o prawie do (i konieczności) posługiwania się językiem migowym w administracji publicznej oraz o prawie dziecka do posługiwania się językiem migowym i pobierania w nim nauki m.in. w oparciu o model edukacji dwujęzycznej, rozpowszechniają się i są co raz bardziej popularne. Dodatkowo są wspierane realizacją systemowych działań na rzecz zwiększenia dostępności do dóbr, usług oraz możliwości udziału w życiu społecznym i publicznym osób o szczególnych potrzebach, w tym z wykorzystaniem języka migowego (zob. program *Dostępność Plus*). W konsekwencji, co raz bardziej nagłym staje się wypracowanie ram teoretycznych i rozpoczęcie naukowej dyskusji o nauczaniu i uczeniu się polskiego języka migowego, w kontekście wypracowywania koncepcji kształcenia osób, które z racji dysfunkcji narządu słuchu (własnej lub członka rodziny), potrzeb zawodowych (tłumacze, sudopedagodzy, logopedzi, pracownicy administracji i służby zdrowia itp.) czy w końcu potrzeb osobistych (pasja, zainteresowanie) chcą uczyć się tego języka.

Budowanie założeń teoretycznych dla kształcenia polskiego języka migowego jest procesem poszukiwania odpowiedzi na szereg dotąd niewyjaśnionych pytań, których stawianie można zacząć, chociażby wokół kwestii zdiagnozowania wady słuchu u dziecka⁶: jak kształcić (niemigających) rodziców dziecka niesłyszącego w zakresie PJM, aby mogli się z nim komunikować w sposób możliwie naturalny i swobodny? Jak kształcić rodzeństwo i dalszą rodzinę dziecka niesłyszącego? Jak wprowadzać dziecku niesłyszącemu język migowy od pierwszych momentów po zdiagnozowaniu u niego wady słuchu? W jaki sposób stwarzać mu okazje do nabywania języka migowego na różnych etapach rozwojowych (także w edukacji szkolnej)? Jak kształcić nauczycieli, których zadaniem będzie nauczanie przedmiotów szkolnych w języku migowym oraz specjalistów, którzy będą wspierali dziecko w jego rozwoju? Jak w proces kształcenia języka

⁶ Thomas K. Holcomb (2013, s. 38–39) opisuje prawidłowość, według której około 90% dzieci niesłyszących rodzi się w rodzinach słyszących, z kolei około 90% głuchych rodziców posiada potomstwo słyszące.

migowego włączać misję pobudzania świadomości odrębności kulturowej osób Głuchych? Jak kształcić pracowników różnych instytucji publicznych i tłumaczy, których zadaniem będzie ułatwianie dostępu do informacji i usług oraz niwelowanie barier komunikacyjnych? itp.

Wielość tych pytań można zestawić z głośno już wybrzmiewającymi głosami naukowców, którzy wskazują na brak ujednoczonych standardów, niedostatek publikacji i wiedzy naukowej na temat edukacji PJM. W raporcie zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich pt. *Sytuacja osób głuchych w Polsce* stwierdzono:

W żadnej szkole w Polsce PJM nie jest ani językiem wykładowym, ani obowiązkowym. Nie istnieją programy nauczania PJM, ani standardy obowiązujące nauczycieli tego języka. To sprawia, że uczeń niesłyszący nie ma w szkole możliwości rozwijania swojego własnego języka, inaczej niż dziecko słyszące, które doskonali swój język w ramach przedmiotu „język polski” (Czajkowska-Kisil, Siepkowska, Sak, 2014, s. 13).

Nie ma również możliwości wykorzystania lub adaptacji struktury organizacyjnej kształcenia systemu językowo-migowego, gdyż jak wskazują badacze, nie jest on właściwy do stosowania w ramach modelu dwujęzycznego i nie przyniósł oczekiwanych rezultatów edukacyjnych (Czajkowska-Kisil, 2006, s. 272; Dunaj, 2016, s. 7–8; Tomaszewski, Sak, 2014, s. 136). Niestety problem braku podstaw teoretycznych i ujednoczonych standardów kształcenia języka migowego nie jest problemem wyłącznie Polskim. W ramach *European Centre for Modern Languages of the Council of Europe*, w latach 2012–2015 realizowany był projekt *Pro-Sign. Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages*, którego celem było stworzenie europejskiego systemu opisu kształcenia językowego dla języków migowych analogicznego, jaki jest wykorzystywany w kształceniu języków fonicznych. Kontynuacją tego projektu w latach 2016–2019 jest program *Promoting Excellence in Sign Language Instruction*, który zmierza do podniesienia jakości kształcenia języka migowego oraz profesjonalizacji i standaryzacji kształcenia nauczycieli tego języka, poprzez dostarczenie ram teoretycznych oraz rozwiązań metodycznych i narzędzi dla edukacji języka migowego na wyższych poziomach zaawansowania.

Opracowanie warunków i sposobów kształcenia w obszarze polskiego języka migowego jako języka pierwszego oraz jako języka obcego jest jednym z warunków dla kształcenia profesjonalnych tłumaczy języka migowego, przeszkolenia specjalistów pracujących z osobami niesłyszącymi oraz wprowadzenia modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych.

3. Edukacja PJM jako przedmiot dociekań naukowych

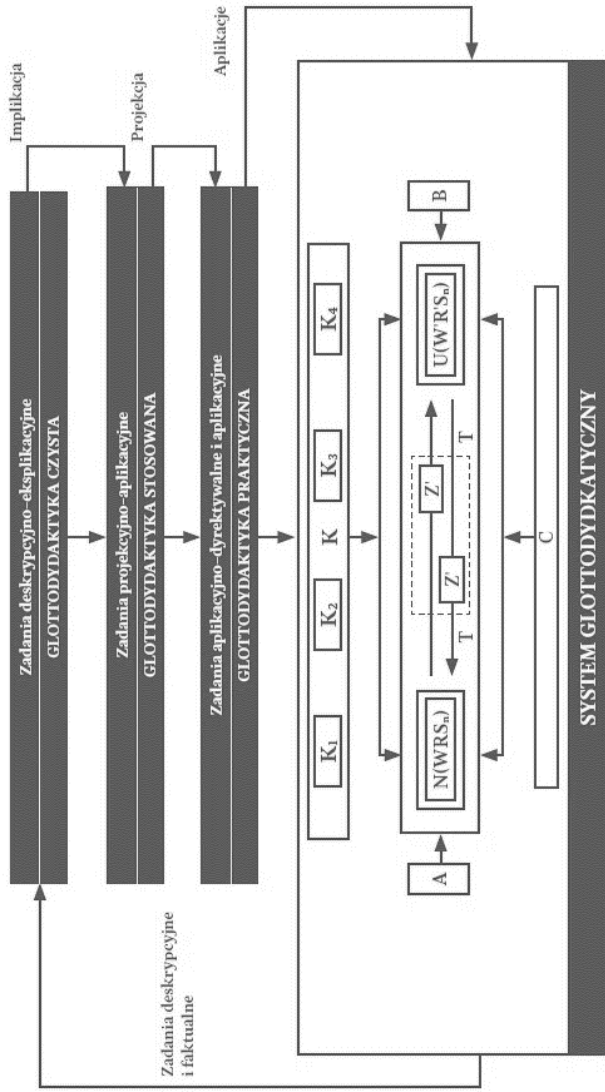
Pytanie o to, jaka jest i jaka powinna być edukacja polskiego języka migowego jest pytaniem bardzo szerokim. Wyraża potrzebę wskazania holistycznego

podejścia do kształcenia PJM i wyznaczenia jego meteoorientacji. Jest poszukiwaniem koncepcji i stworzeniem modelu, który przedstawiałby pomysł na kształcenie języka migowego w kontekście polskiej społeczności i kultury Głuchych.

Pytanie o edukację PJM powinno być osadzone, po pierwsze, w wiedzy dotyczącej pedagogiki ogólnej, przedstawiającej dyskusję o aktualnie zachodzących zmianach w edukacji i wskazującej trendy w pracy pedagogicznej; po drugie, w wiedzy dydaktycznej koncentrującej się na systemie oświatowym, wskazującej kierunki pracy szkoły i wyznaczającej obszary alternatywy edukacyjnej, po trzecie, w wiedzy z zakresu glottodydaktyki, prezentującej mechanizmy procesów kształcenia języków obcych i w końcu, po czwarte, w obszarze glottodydaktyki polskiego języka migowego, której tożsamość i swoistość należy dookreślić.

Tak więc mówienie i pisanie o teorii kształcenia PJM wymaga wyznaczenia jej granic, na przykład poprzez wskazanie kontekstów zewnętrznych, wynikających z umiejscowienia jej w ramach dyscypliny pedagogika⁷ oraz jej subdyscyplin, a także wyznaczenia granic od wewnątrz poprzez wskazanie jakiego obszaru teorii i praktyki będzie ona dotyczyć. W wyznaczaniu granic zewnętrznych istnieje możliwość odwołania się do wypracowanych już koncepcji i realizowanych zadań glottodydaktyki ogólnej. Przykładem może tu być przywołany przez Annę Jaroszewską (2014) model stworzony przez Władysława Woźniewicza (rys. 1). Autor przedstawia w nim schemat, w którym prezentuje interakcyjny poziom układu glottodydaktycznego wytworzonego „pomiędzy” oraz „wraz z” nauczycielem i uczniem, poziom systemu glottodydaktycznego, który wpisuje się w ramy modeli systemów dydaktycznych konstruowanych na gruncie dydaktyki ogólnej na przykład przez Wincentego Okonia (2003, s. 62–64), a także trzeci poziom przedstawiający glottodydaktykę jako dyscyplinę teoretyczną, oddzielając ją tym samym od nauki stosowanej i dydaktyki praktycznej. Na tym poziomie *glottodydaktyka czysta* stanowi fundament – zbiór wiedzy o całym systemie glottodydaktycznym, zawierający właściwe dla niej twierdzenia i generalizacje. Na nim opiera się *glottodydaktyka stosowana*, która za pomocą metod naukowych bada i unowocześnia dotychczasowe, a także opracowuje zupełnie nowe metody nauczania i strategie uczenia się języków obcych. Od niej z kolei zależna jest *glottodydaktyka praktyczna*, mająca bezpośrednie powiązanie z systemem glottodydaktycznym. Jej zadaniem jest wdrażanie oraz weryfikacja metod i strategii dostarczanych przez glottodydaktykę stosowaną. Ta część schematu pokazuje wyraźnie zależności, jakie zachodzą pomiędzy teorią i praktyką, analogicznie do tych, jakie mają miejsce w innych dyscyplinach naukowych, w tym w szczególności w pedagogice.

⁷ Aleksander Szulc (1997, s. 53) utożsamia glottodydaktykę z dydaktyką języków obcych i osadza ją w ramach dyscypliny pedagogika, pisząc, że jest to „dyscyplina pedagogiczna, zajmująca się w nawiązaniu do dydaktyki ogólnej procesem opanowywania języka obcego w sposób sterowany. Jest ona m.in. wypadkową takich nauk, jak: językoznawstwo teoretyczne i stosowane, psycholingwistyka, psychologia, socjolingwistyka, socjologia, fizjologia mowy, akustyka, logopedia”.



Legenda: Centralny układ glottodidaktyczny i jego obiekty: N – nauczyciel, U – uczeń, W – umiejętność władania językiem przez nauczyciela, W' – stopień opanowania umiejętności władania językiem przez ucznia, R – kompetencja językowo-komunikacyjna nauczyciela, R' – zakres wiedzy metajęzykowej ucznia, SN – stosowana strategia (metoda) nauczania, SU – indywidualna strategia uczenia się przez ucznia, Z – wypowiedź nauczyciela, Z' – wypowiedź ucznia, T – kontakt czasowo-prze-strzenny; zewnętrzne obiekty centralnego układu glottodidaktycznego: A – system kształcenia i doskonalenia glottodidaktycznego nauczycieli, B – rodzimno-środo-wiskowe uwarunkowania i aspiracje, K – kontekst procesu glottodidaktycznego, K1 – cele polityki oświatowej, K2 – warunki organizacyjne, K3 – zapotrzebowanie na znajomość języka, K4 – kontekst społeczno-grupowy, C – odbudowa procesu glottodidaktycznego.

Rysunek 1

System glottodidaktyczny

Źródło: Jaroszevska, A. (2014). O glottodidaktyce słowami glottodidaktów. *Języki obce w szkole*, 4, 56.

Przedstawienie tak skonstruowanego modelu jest zaproszeniem do stawiania dalszych pytań o proces kształcenia języka migowego i udzielania na nie odpowiedzi poprzez realizację badań naukowych i wyznaczanie tym samym zakresu glottodydaktyki języka migowego od wewnątrz. Lecz udzielanie odpowiedzi podczas wypełniania tego schematu wymagać będzie pogłębionego namysłu i szerokiej debaty nad wypracowaniem najlepszych możliwych koncepcji i rozwiązań. Powstanie również konieczności dokonywania wyborów, w którym kierunku będą zmierzać proponowane rozwiązania – adaptacyjnym czy innowacyjnym? Adaptacja polegać będzie na dostosowywaniu podejść i rozwiązań zaczerpniętych z glottodydaktyki języków fonicznych na grunt języka migowego lub przekształcaniu i wpasowywaniu się w rozwiązania ogólnoeuropejskie, takie jak wspomniany *Common European Framework of Reference for Languages* lub rozstrzygnięcia stosowane przez inne kraje mające lepiej rozbudowaną bazę dydaktyczną własnego języka migowego (zob. Garncarek, 2012, s. 132; Garncarek, Majkowski, 2016). Alternatywą może być wypracowywanie własnej koncepcji edukacji języka migowego, opartej o kontekst funkcjonowania tego języka w społeczności Głuchych Polaków, dającego podstawy dla tworzenia polskiej kultury Głuchych.

Podsumowując, pytanie o teorię nauczania i uczenia się PJM to pytanie o cały proces, jaki aktualnie ma miejsce – o cele, treści, metody, środki, formy organizacyjne, otoczenie/środowisko, nauczyciela, ucznia, o to, co zachodzi między nimi? Nie jest to wyłącznie metodyka nauczania PJM, lecz konstruowanie metaorientacji opisującej, jakie jest owo kształcenie i jakie powinno być. To tworzenie podstaw teoretycznych i osadzanie go w szerszych kontekstach dyscyplin i subdyscyplin z nią współpracujących, takich jak: językoznawstwo teoretyczne i stosowane, psycholingwistyka, psychologia, socjolingwistyka, socjologia. To również pytanie, jak w procesie kształcenia PJM i podczas jego planowania uwzględnić potrzebę pobudzania świadomości odrębności kulturowej Głuchych, obalania stereotypów wobec nich oraz języka migowego, a także zapraszania do dialogu międzykulturowego i do otwierania się na odmienność.

Bibliografia

- Bouvet, D. (1996). *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Czajkowska-Kisil, M. (2006). Dwujęzyczne nauczanie głuchych w Polsce. *Szkoła Specjalna*, 4, 265–275.
- Czajkowska-Kisil, M. (2007). Dlaczego PJM nie jest subkodem języka polskiego? *Studia nad językiem migowym*, 1, 59–65.
- Czajkowska-Kisil, M. (2014). Głusi, ich język i kultura – zarys problematyki. W: P. Rutkowski, S. Łozińska (red.), *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komuni-*

- kacja migowa a metody korpusowe* (s. 17–35). Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Czajkowska-Kisil, M., Siepkowska, A., Sak, M. (2014). Edukacja głuchych w Polsce. W: M. Świdziński (red.), *Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich* (s. 13–27). Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Dunaj, M. (2016). *W stronę edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych w Polsce. Co wiemy? czego nie wiemy? Co należy zrobić?* Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.
- Farris, M. (1994). Signa language research and Polish Signa Language. *Lingua Posnaniensis*, 36, 13–36.
- Garncarek, M. (2012). Polski język migowy w nauczaniu osób słyszących. Wskazówki metodyczne. *Język w komunikacji*, 2, 129–139.
- Garncarek, M., Majkowski, G. (2016). Teaching Polish sign language as a foreign language to people who can hear. *Językoznawstwo*, 10, 27–34.
- Holcomb, T.K. (2013). *Introduction to American Deaf Culture* (1 ed.). New York: Oxford University Press.
- Jaroszewska, A. (2014). O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków. *Języki obce w szkole*, 4, 52–66.
- Kotowicz, J., (2018). *Dwujęzyczność migowo-pisana dzieci głuchych. Komunikacja i procesy poznawcze*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Łacheta, J., Czajkowska-Kisil, M., Linde-Usiekiewicz, J., Rutkowski, P. (red.). (2016). *Korpusowy słownik polskiego języka migowego*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Łozińska, S., Rutkowski, P. (red.). (2014). *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szczepankowski, B. (1999). *Niesłyszący, głusi, głuchoniemi: wyrównywanie szans*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szulc, A. (1997). Glottodydaktyka. *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Świdziński, M. (2005). Języki migowe. W: T. Gałkowski, E. Szelağ, G. Jastrzębowska (Red.), *Podstawy neurologopedii* (s. 679–692). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Świdziński, M., Gałkowski, T. (red.). (2003). *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Polski Komitet Audiofonologii, Instytut Głuchoniemych im. ks. Jakuba Falkowskiego.

- Tomaszewski, P. (2004). Polski Język Migowy (PJM) – mity i fakty. *Poradnik Językowy*, 6, 59–72.
- Tomaszewski, P. (2005a). O niektórych elementach morfologii polskiego języka migowego: założenia (cz. 1). *Poradnik Językowy*, 2, 59–75.
- Tomaszewski, P. (2005b). O niektórych elementach morfologii polskiego języka migowego: zapożyczenia (cz. 2). *Poradnik Językowy*, 3, 44–62.
- Tomaszewski, P. (2006). Mity o Polskim Języku Migowym. *Nauczyciel w Świecie Ciszy*, 8, 2–11.
- Tomaszewski, P. (2007). Podstawowe dane lingwistyczne i socjolingwistyczne na temat naturalnego języka migowego. *Studia na językiem migowym*, 1.
- Tomaszewski, P. (2010). *Fonologia wizualna polskiego języka migowego* (T. 16). Warszawa: Matrix.
- Tomaszewski, P. (2011). Lingwistyczny opis struktury polskiego języka migowego. W: I. Kurcz, H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka i neurolingwistyka* (s. 184–238). Wydawnictwo SWPS Academica: Warszawa.
- Tomaszewski, P., Farris, M. (2010). Not by the Hands Alone: Functions of Non-Manual Features in Polish Sign Language. W: B. Bokus (Red.), *Studies in the Psychology of Language and Communication*. Warszawa: Matrix.
- Tomaszewski, P., Rosik, P. (2003). Czy Polski Język Migowy jest prawdziwym językiem? W: M. Świdziński, T. Gałkowski (red.), *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących* (s. 109–143). Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Polski Komitet Audiofonologii, Instytut Głuchoniemych im. ks. Jakuba Falkowskiego.
- Tomaszewski, P., Sak, M. (2014). Is it possible to educate deaf children bilingually in Poland? W: M. Olpińska-Szkiełko, L. Bertelle (red.), *Zweisprachigkeit und Bilingualer Unterricht*. Peter Lang.

About the need to reflect upon the Polish Sign Language as a subject of teaching and learning

Summary

The objective of this paper is to indicate a new area for reflection and scientific investigation which is constituted by teaching and learning the Polish Sign Language. Knowledge within this scope is constantly developed by means of the activity of teachers in educational practice, in the course of various training events, courses, classes of foreign languages and other forms of education. The acquired practical knowledge may, by means of research work, be transformed into scientific knowledge and accumulated within a single scope of (subdiscipline?) of the didactics of the sign language.

Keywords: Polish Sign Language, Signed Polish, education, didactics of sign language.