

Karolina Ruta, Marta Wrześniewska-Pietrzak

Instytut Filologii Polskiej

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DOI: 10.14746/psj.2014.XXVII.10

Od niemowy do człowieka dwujęzycznego, czyli o świadomości i nauczaniu języka polskiego głuchych — uwagi nie tylko glottodydaktyczne

I. Wstęp

Coraz większym zainteresowaniem wśród glottodydaktyków cieszy się zagadnienie nauczania głuchych języka polskiego jako obcego. Problematyka ta jest jednak powszechna wśród badaczy i osób, które mają kontakt z osobami głuchymi i znają problemy komunikacyjne, które głusi w codziennym życiu napotyka. Zupełnie inaczej wygląda jednak świadomość ogółu Polaków, którzy najczęściej myślą, że z każdym głuchym można się porozumieć za pomocą pisma¹. Ponadto mimo coraz częstszych informacji, wywiadów i badań odnoszących się do naturalnego języka migowego pjm, nie zmienia się świadomość Polaków. Co istotne, problematyka nauczania języka polskiego niesłyszących nie stanowi odrębnego zagadnienia ani na studiach polonistycznych, ani też nie ma żadnych pełnych studiów przygotowujących do nauczania języka polskiego jako obcego głuchych².

¹ Badania ankietowe i zajęcia w grupach licealnych, a także studenckich pokazują, że respondenci nie dostrzegają problemu nauczania języka polskiego głuchych. O niskiej świadomości dotyczącej funkcjonowania osób niesłyszących pisze również Andrew Salomon, przedstawiając życie i historię głuchych w Stanach Zjednoczonych — zob. A. Salomon, *Far from the Tree. Parents, Children, and the Search of Identity*, New York 2012, s. 49–114; także P. Rutkowski, *Przychodzi głuchy do lekarza...*, „Uniwersytet Warszawski. Pismo uczelni” 2012, nr 3 (58), s. 28–30.

² Studia podyplomowe PJM organizowane na Uniwersytecie Warszawskim przez Pracownię Lingwistyki Migowej, mimo przedmiotu o charakterze glottodydaktycznym, nie kształcą umiejętności nauczania języka polskiego głuchych. Zwracają jednak uwagę na problem postrzegania nauczania głuchych polskiego za pomocą zmodyfikowanych metod i strategii przystosowanych do nauczania polskiego cudzoziemców. Celem nadrzędnym stało się przygotowanie tłumaczy i lektorów pjm, a nie języka polskiego fonicznego dla głuchych.

Ze względu na powyższe uznaliśmy za ważne prześledzenie procesu zmian świadomości związanych z postrzeganiem głuchych i ich języka, a także przyswajania przez nich języka polskiego. Celem niniejszego artykułu stało się też wskazanie powodów, dla których wytłumaczalne staje się stosowanie metody glottodydaktycznej w nauczaniu języka polskiego głuchych, a także wpływ dwujęzyczności na problemy tożsamościowe głuchych. Zauważenie tej problematyki i jej rozpowszechnienie ma szansę wpłynąć na zmianę świadomości Polaków na temat osób głuchych.

II. Od niemowy do... — sytuacja głuchych w polskim szkolnictwie

Osoby niesłyszące, nazywane nierzadko głuchoniemymi (czego przykładem mogą być chociażby pisemne informacje o treści: „kasę obsługuje osoba głuchoniema” występujące w niektórych marketach, które zatrudniają głuchych), już za pomocą tych określeń są w pewien sposób naznaczane przez środowisko większościowe. Głusi bowiem postrzegani są najczęściej w opozycji do słyszących i jako niesłyszący uznawani są za osoby upośledzone, gdyż ich głuchota uznawana jest jako odstępstwo od normy. Stanowisko to rozpowszechnione jest też w środowisku lekarskim, gdzie osoba głucha postrzegana jest przez pryzmat wady, stanowiącej chorobę do wyleczenia³.

Rozumienie głuchoty jako niepełnosprawności poświadczane jest w najstarszych źródłach. Filozofowie (Arystoteles, Kant, Jaspers) twierdzili, że mowa ma nieodłączny związek z myśleniem, w myśl czego głuchoniemymi odbierani byli jako osoby nierozumne. Wspomniany Arystoteles głosił, że głuchota jest wolą boską, a głusi nie są zdolni zrozumieć i przyjąć wiary chrześcijańskiej.

Zmiany w postrzeganiu głuchoty przyniósł przełom XVI i XVII wieku. W latach 70. XVIII wieku otwarta została pierwsza szkoła dla głuchych. Dwa kolejne wieki to czas tworzenia pierwszych systemów edukacji dzieci niepełnosprawnych — w 1817 roku został powołany w Warszawie Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych. Druga wojna światowa spowodowała, że osoby niepełnosprawne znowu traktowane były jako szkodliwe dla rozwoju gatunku ludzkiego i skazywane były na masową zagładę w obozach koncentracyjnych.

Etykietowanie (dosłowne) głuchych za pomocą określenia głuchoniemymi odbierane jest przez środowisko głuchych jako swego rodzaju obelga, zniewaga, gdyż leksem ten zakłada brak języka osoby głuchej, w pewien sposób pozbawia

³ Ścieranie się poglądów medycznych i kulturowych jest nadal obecne i widoczne również w publikacjach z zakresu logopedii i surdologopedii, gdzie kulturowe ujęcie głuchoty powinno stanowić informację równoważną w stosunku do medycznego ujmowania głuchoty jako odstępstwa od normy.

prawa do posiadania własnego języka⁴. Język głuchych nie jest językiem fonicznym, ale posiada pełnię cech języka naturalnego, jakim jest język mówiony. Jedyną różnicą (poza odmiennie ukształtowanym systemem językowym) jest substancjalność, modalność języka. Język głuchych to język wizualno-przestrzenny, podczas gdy język polski to język foniczny.

Sam rozwój szkolnictwa dla głuchych w Polsce pokazuje też swego rodzaju ewolucję postrzegania głuchoty w aspekcie edukacyjnym. Od początku istnienia pierwszej szkoły dla głuchych założonej w 1817 roku przez księdza Jakuba Falkowskiego zauważyć można ścieranie się dwóch sposobów funkcjonowania głuchych w edukacji. Jednym z nich jest nastawienie na kształcenie oralistyczne (odczytywanie mowy z ust), natomiast drugim — wcale nie najnowszym, ponieważ podejście to obecne było już we wczesnych fazach funkcjonowania ośrodków dla głuchych — jest nastawienie na metodę nauczania, w której językiem podającym jest naturalny język migowy⁵. Problem ten dotyczy jednak tylko ośrodków przygotowanych do kształcenia głuchych. W szkołach masowych bowiem niedosłyszący uczniowie są niezauważani.

Dziś jednak szkolnictwo w Polsce pokazuje nie do końca rozwiązana sytuację dzieci głuchych i niedosłyszących. Gros z nich uczęszcza bowiem do szkół masowych, co nierzadko zwiększa tylko barierę między nimi a rówieśnikami, a także stanowi utrudnienie w nauce. Głęboki niedosłuch uniemożliwia bowiem pełne uczestnictwo w zajęciach lekcyjnych.

Część dzieci podejmuje naukę w szkołach dla głuchych, w których jednak do dziś panują rozchwiane przekonania dotyczące nauczania niesłyszących. Część szkół bowiem zatrudnia nauczycieli nieznających języka migowego lub znających tylko system językowo-migowy. Tylko nieliczne szkoły zatrudniają kadre posługującą się naturalnym językiem migowym pjm. Sytuacja ta staje się zrozumiała, dopiero gdy zobaczy się trudności językowe związane z napisaniem prostych konstrukcji składniowych przez uczniów. Przejście od metody oralnej, uznającej za język wykładowy polszczyznę mówioną lub zamiganą (SJM) do metody dwujęzycznej, w której językiem podstawowym jest pjm⁶, czyli pierwszy, naturalny język osoby głuchej, jest zjawiskiem dopiero raczkującym w polskim szkolnictwie, podczas gdy np. w Stanach Zjednoczonych nauczanie za pomocą języka migowego zostało zbadane, a prowadzone analizy potwierdzały wyższe

⁴ Por. M. Świdziński, M. Czajkowska-Kisil, *Czy głuchoniemy jest naprawdę niemy?*, „Kosmos” 1998, 47 nr 3, s. 243–250.

⁵ Podobnie ścieranie się obu szkół w problematyce edukacyjnej wygląda w Stanach Zjednoczonych. Zob. A. Salomon, op. cit., s. 81–83.

⁶ Por. informacje na temat różnic między językiem migowym a zamiganym językiem narodowym *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*, vol. 1, Oxford 2011, s. 350–366, a także M. Świdziński, *Jak Glusi przyswajają język: o językach migowych i miganych*, w: *Język migowy we współczesnym szkolnictwie na świecie i w Polsce*, red. I. Grzesiak, Malbork 2007, s. 16–24.

umiejętności nabywane przez uczniów nauczanych swoim własnym, rodzimym językiem⁷. Droga od niemowy do poligloty, głuchego, który jest osobą dwujęzyczną została już przebyta. W Polsce przebywanie tej drogi nadal trwa, a dotarcie do jej celu wymaga od środowiska głuchych wiele wysiłku i samozaparcia⁸.

III. Współczesne tendencje — nauczanie głuchych polskiego jako obcego

W literaturze poświęconej procesowi edukacji osoby niepełnosprawne określane są jako osoby niepełnosprawne, o specjalnych potrzebach edukacyjnych, specjalnej troski, ze specjalnymi trudnościami w uczeniu się, z zaburzeniami/deficytami, z trudnościami w nauce⁹.

Niezależnie od rodzaju niepełnosprawności wskazać można jeden element łączący je wszystkie, gdy weźmie się pod uwagę proces kształcenia — jest to ogólne zaburzenie psychofizyczne i trudności z nim związane. Aleksandra Maciarz definiuje ucznia niepełnosprawnego następująco:

dziecko mające trudności w nauce i społecznym przystosowaniu z powodu obniżonej sprawności psychofizycznej i wymagające pomocy w celu poprawy jego stanu zdrowia, stanu sprawności upośledzonych lub zaburzonych organów i funkcji, możliwości uczenia się w szkole oraz samodzielności społecznej w różnych sytuacjach codziennego życia¹⁰.

W zakresie glottodydaktyki dopiero powstają pierwsze prace naukowe, które podejmują zagadnienia metodyki nauczania języka polskiego osób niesłyszących. Publikowane są prace zbierające np. błędy popełniane przez głuchych czy opisujące trudności, które napotykają głusi uczący się języka polskiego. W tym miejscu warto wspomnieć choćby o pracy Justyny Kowal z Uniwersytetu Wrocławskiego, która od 2009 roku prowadzi w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców lektorat języka polskiego jako obcego dla niesłyszących oraz pod opieką prof. Anny Dąbrowskiej napisała rozprawę doktorską poświęconą możliwościom wykorzystania metod nauczania języka polskiego jako obcego w edukacji osób niesłyszących¹¹.

⁷ Por. *The Oxford...*, s. 306–322.

⁸ Por. M. Świdziński, *Języki migowe*, w: *Podstawy neurologopedii*, red. T. Gałkowski, E. Szelań, G. Jastrzębowska, Opole 2005, s. 679–692.

⁹ E. Zawadzka-Bartnik, *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*, Kraków 2010, s. 41.

¹⁰ A. Maciarz, *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*, Warszawa 1992, s. 10.

¹¹ J. Kowal, *Język polski jako obcy w nauczaniu milczących cudzoziemców. Analiza możliwości zastosowania metod nauczania języka polskiego jako obcego w edukacji osób niesłyszących*,

Nie ulega wątpliwości, że nauczanie głuchych języka polskiego jako obcego powinno przebiegać zgodnie z metodyką nauczania języków obcych oraz metodyką nauczania języka polskiego jako obcego¹², uwzględniając przy tym specyfikę grupy i jej języka wyjściowego, tj. polskiego języka migowego. Małgorzata Januszkiewicz zauważa, że metodyka nauczania języka polskiego jako obcego dla głuchych czerpie z metodyki jpjo, dodając aspekty wynikające m.in. ze specyfiki języka migowego, który oparty jest na modalności wizualno-przestrzennej.

Głusi posługują się językiem naturalnym innym niż język polski (innym — strukturalnie). Język ojczysty nie jest dla nich językiem pierwszym/natywnym. Nie może nim być ze względu na brak możliwości swobodnego i pełnego dostępu do niego w okresie akwizycji języka. Język migowy dla osób głuchych jest naturalnym językiem ze względu na fakt, że jest on dla nich percepcyjnie dostępny (przez zmianę modalności z fonicznej na wizualno-przestrzenną) oraz może być nabywany w sposób naturalny. Jak zauważają A. Donald Evans i William W. Falk język migowy jest dla głuchych językiem preferowanym. Mimo że często nie mają z tym językiem styczności ze względu na izolację od społeczności głuchych i tym samym brak możliwości komunikowania się w języku migowym, to jednak gdy ten kontakt nastąpi, przyswajają go z dużą intensywnością i swobodnie się nim posługują¹³.

Gdy spojrzysz się na proces uczenia języków obcych z punktu widzenia psycholingwistyki, to najważniejszymi czynnikami wpływającymi na przyswajanie oraz uczenie się języków są: wiek, motywacja, temperament, osobowość, ambicja oraz postawa wobec języka i grupy językowej.

Niewątpliwie motywacja pełni kluczową rolę. Władysław T. Miodunka uważa, że w zestawieniu „psychologicznych zmiennych” wpływających na rezultaty akwizycji języka docelowego motywacja zajmuje 33%, tak jak zdolności i wytrwałość, następnie występuje inteligencja — 20% oraz inne czynniki 14%¹⁴. Jak pisze Marek Szalek:

Uczeń silnie zmotywowany opanuje język przy pomocy każdej metody, a nawet wbrew niej, podczas gdy najlepsza metoda nauczania okaże się nieskuteczna, gdy nie spotka się z należytych oddźwiękiem ze strony ucznia¹⁵.

rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. A. Dąbrowskiej, maszynopis, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2011.

¹² M. Januszkiewicz, *Rola sprawności czytania i pisania w nauczaniu głuchych języka polskiego jako obcego*, w: *Edukacja Niesłyszących. Publikacja konferencyjna*, Łódź 2011, s. 111.

¹³ Zob.: A. Donald Evans, W. Falk, *Learning to Be Deaf*, Berlin 1986; *Educating Deaf Children Bilingually*, Washington 1995.

¹⁴ W. Miodunka, *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych*, cz. I, „Przełąd Polonijny”, z. 2, 1977, s. 137.

¹⁵ M. Szalek, *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Poznań 1992, s. 81.

Silna motywacja, a zatem gotowość do podjęcia wysiłku opanowania danego języka, w znacznym stopniu gwarantuje sukces. Okazuje się, że bardzo często studenci motywację mają niewielką i ogranicza się ona tak naprawdę do tego, że chcą poprawnie napisać pracę zaliczeniową czy dyplomową¹⁶. Spowodowane to jest tym, że na wcześniejszych etapach edukacji nauka języka polskiego ograniczała się na przykład do zapisywania na tablicy przykładów deklinacji, a uczniowie rozpisywali przy tym każdy przypadek, nie ucząc się ich zastosowania w sytuacjach komunikacyjnych. Gdyby nie fakt, że uczestnictwo w zajęciach z polskiego języka migowego pozwala studentowi prosić o pomoc w sprawdzeniu, poprawie pracy zaliczeniowej, to prawdopodobnie niewielu z nich brałoby udział w zajęciach. Jeśli sami zdecydują, że nie chcą w takich zajęciach brać udziału, to w momencie gdy pojawia się problem z zaliczeniem pracy, pełnomocnik rektora ds. studentów niepełnosprawnych nie podejmuje interwencji, by pomóc studentowi.

Nierzadko na poziomie szkoły podstawowej (jeśli nie wcześniej) uczniowie tracą motywację do nauki języka polskiego, co jest wynikiem nieodpowiednich metod. Nauczyciele bardzo rzadko mają przygotowanie glottodydaktyczne, co więcej — bardzo często nie znają pierwszego języka niesłyszących uczniów.

Motywacja u studentów z dysfunkcją słuchu jest instrumentalna, tzn. uczą się oni języka polskiego ze względu na korzyści, jakie mogą z tego faktu wypłynąć (np. zaliczanie przedmiotów na studiach, ukończenie studiów, zdobycie zawodu, kariera). Język jest tutaj tylko narzędziem, środkiem do osiągnięcia innego celu¹⁷.

Z wymienionych czynników warto wspomnieć również o postawie wobec języka i grupy językowej, bo ona znacznie determinuje sukces w uczeniu się języka. Ta postawa wobec grupy językowej związana jest nieodłącznie z interakcjami pomiędzy jej członkami, które mają dać poczucie przynależności do danej grupy. Ida Kurcz wspomina o dwóch niezależnych wymiarach postawy wobec danej grupy. Pierwszy z nich to solidarność z grupą, czyli identyfikacja z jej wartościami, celami, normami¹⁸. Osoby niesłyszące przyjmują różne postawy wobec grupy językowej osób posługujących się językiem polskim. Nierzadko nie czują z nimi bliskości i specjalnych więzi, które motywowałyby ich do nauki języka polskiego. W ankiecie dotyczącej motywacji uczenia się języka polskiego pojawiają się również takie odpowiedzi, które jednoznacznie wskazują, że głusi uczą się języka polskiego niejako pod przymusem, a zatem możemy mówić o negatywnej postawie wobec języka.

¹⁶ Informacje pochodzą z wypowiedzi studentów uczęszczających na zajęcia z praktycznej nauki języka polskiego jako obcego, które prowadzone są na Wydziale Filologii Polskiej i Klasyfikacji dla wszystkich studentów UAM z dysfunkcją słuchu.

¹⁷ E. Lipińska, *Czynniki wpływające na proces uczenia się*, w: *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. eadem, A. Seretny, Kraków 2006, s. 71.

¹⁸ I. Kurcz, *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*, Warszawa 1992, s. 222.

Drugi z wymiarów dotyczy oceny prestiżu danej grupy, czyli jej siły. W tym aspekcie język polski jest dla niesłyszących językiem, którym muszą się posługiwać, jeśli chcą samodzielnie funkcjonować w społeczeństwie. Nierzadko ocena solidarności z grupą językową i jej prestiż nie idą w parze, tzn. studenci pytani o to, dlaczego chcą uczyć się języka polskiego, odpowiadają, że **muszą** pisać prace w tym języku, czytać książki, a zatem nadają mu wysoki prestiż, jednak nie identyfikują się z grupą posługującą się językiem polskim. Biorąc ten fakt pod uwagę, trzeba podkreślić, że źródło motywacji do nauki języka polskiego wśród studentów jest jedno i często można je określić w sposób „uczę się języka polskiego, bo muszę pisać i czytać po polsku”, muszę oznacza tu nakaz zewnętrzny, zatem potrzebę niezinterioryzowaną. W takiej sytuacji rola nauczyciela ogranicza się do jednej — bycia korektorem tekstów.

Podsumowując, należy podkreślić, że motywacja do nauki języka polskiego wśród studentów z dysfunkcją słuchu nie jest silna. Poza wymienionymi przyczynami wskazać można jeszcze jedną — wcześniejsza nauka tego języka, która prowadzona była w sposób nieprofesjonalny, mogła osłabić ambicje młodych ludzi do nauki. Częściej spotkać można pozytywne nastawienie do siebie jako uczącego się języka obcego wśród studentów niesłyszących w odniesieniu do języka angielskiego. Lektoraty tego języka na uniwersytecie prowadzone są zgodnie z wytycznymi metodycznymi obowiązującymi w glottodydaktyce, oczekiwane efekty pojawiają się znacznie szybciej, stąd i motywacja jest większa.

Najczęściej jest tak, że dzieci niesłyszące, które rodzą się w rodzinie słyszących nie opanowują w sposób naturalny (przez nabywanie, zanurzenie, a nie uczenie) w wystarczającym stopniu języka pierwszego, co ma istotne znaczenie w procesie glottodydaktycznym. W szkole pojawia się drugi język — obcy dla osoby głuchej, w którym prowadzony jest cały proces dydaktyczny (wszystkie przedmioty są prowadzone po polsku, podręczniki są w języku polskim). Pojawia się problem z akwizycją sukcesywną języka docelowego (polskiego), która zakłada uczenie się języka w sposób świadomy, ale już po dobrym opanowaniu pierwszego języka¹⁹.

Dzieci niesłyszące, które od najmłodszych lat uczone są języka polskiego jako pierwszego, tracą możliwość pełnej komunikacji w swoim naturalnym języku (języku migowym). Okres wczesnej akwizycji języka najczęściej polega na próbie nauki języka polskiego, który jest percepcyjnie niedostępny dla głuchych. Często zdarza się, że dojrzałość szkolną orzeka się wobec tych dzieci, które nie osiągnęły kompetencji językowych żadnego języka (ani polskiego, ani migowego) i tym samym nie są one zdolne do realizacji programu nauczania, który jest

¹⁹ M. Guillermo-Sajdak, *Pomiędzy językami hiszpańskim, francuskim, angielskim i polskim. Psychologiczne aspekty wielojęzyczności*, w: *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków 2009, s. 29.

przygotowany z myślą o natywnych użytkownikach języka polskiego²⁰. Najczęściej dopiero w szkole podstawowej dzieci niesłyszące zaczynają naukę pierwszego języka. Związane jest to z tym, że rodzice przez ten czas próbują uczyć dziecko niesłyszące języka polskiego, nie dając im możliwości posługiwania się polskim językiem migowym. W konsekwencji dopiero 6–7-latkowie uczeni są artykulacji, gramatyki, literatury, podczas gdy ich wymagania są inne — chcą używać języka, by móc wyrażać narastające w nich potrzeby komunikacyjne, emocjonalne. Nieznajomość kodu językowego pozbawia dzieci możliwości kontaktowania się z rówieśnikami, którzy posługują się językiem polskim.

Nauczyciele zarówno w szkołach masowych, jak i w ośrodkach dla dzieci głuchych mają trudne zadanie, ponieważ rozliczani są z tego, czy zrealizowali materiał przeznaczony na odpowiednim etapie kształcenia. Dzieci nie są uczone polskiego języka migowego, bo najczęściej nauczyciele się nim nie posługują. Traktowanie języka polskiego jako języka ojczystego skutkuje tym, że wymaga się od uczniów biegłego opanowania kodu językowego, który jest całkowicie odmienny od ich naturalnego języka. Nauczyciele języka polskiego stają przed trudnym zadaniem, bowiem program nauczania wymaga od nich wprowadzania specjalistycznej terminologii, uczenia samodzielnej analizy i interpretacji tekstów literackich, podczas gdy słyszący rodzice oczekują, że nauczyciel nauczy ich dziecko skutecznej komunikacji. Nieznajomość polskiego języka migowego wśród nauczycieli rzutuje na brak pełnego zrozumienia potrzeb ucznia i jego problemów wynikających z niezrozumienia fonicznego systemu językowego. Szkolne sprawdziany znajomości języka nastawione są na realizację poszczególnych punktów z programu nauczania albo koncentrują się na wycinkach systemu językowego. Sprawdziany te wymagają od ucznia napisania pewnej liczby zdań i zastosowania odpowiednich form (np. fleksyjnych), by zdanie było poprawne. Przedmiotem oceny jest przede wszystkim zgodność napisanego tekstu z normą gramatyczną, natomiast uwadze umyka warstwa semantyczna i funkcje wypowiedzi.

Osoby niesłyszące decydujące się na podjęcie studiów często napotykać na trudności związane z samą specyfiką funkcjonowania uczelni wyższych i standardów wymagań, do których powinny się przystosować. Chodzi głównie o fakt, iż od studentów oczekuje się samodzielnej pracy na zajęciach, przedstawiania własnej opinii, interpretacji analizowanego materiału. Często jednak jest tak, że studenci z dysfunkcją słuchu nie są w stanie uczestniczyć aktywnie w zajęciach przez dłuższy czas, co związane jest z faktem, iż słabosłyszący są w stanie odczytywać mowę z ust tylko przez krótki czas ze względu na wysiłek i zmęczenie wzroku, jak również konieczność stałego kontaktu wzrokowego pomiędzy studentem a wykładowcą. Odbieranie komunikatu na podstawie odczytywania mowy z ust wyklucza jednoczesne sporządzanie notatek. Jeszcze trudniej jest

²⁰ J. Kowal, *Język polski...*, s. 98.

w sytuacji, gdy student jest osobą niesłyszącą, dla której językiem pierwszym jest język migowy. W tym przypadku obecność tłumacza polskiego języka migowego jest niezbędna do aktywnego uczestnictwa w zajęciach, ale nie tylko wtedy. Dla studentów niesłyszących bardzo dużym problemem staje się samodzielna praca z tekstem, zwłaszcza specjalistycznym, który zawiera dużą ilość niezrozumiałych słów.

IV. Kto ty jesteś? Polak mały...

Z racji wskazanych powyżej problemów z przyswajaniem języka odpowiedź na pytanie o tożsamość narodową nie jest oczywista w przypadku głuchych. Większość z nich identyfikuje się bowiem nie z narodem, rodziną (jeśli jest słyszcząca), lecz ze środowiskiem osób głuchych, traktując je jak własną najbliższą, prawdziwą rodzinę. Poniższe wypowiedzi pokazują różne sposoby funkcjonowania głuchych w społeczności słyszących, a także emocjonalną więź, która charakteryzuje relacje w grupie, w której występują. Więż ta może stać się podstawą do budowania poczucia tożsamości.

Przyznaję, że w większości przypadków osoby niesłyszące izolują się od innych. Według mnie to są dwa odrębne światy. Ludzie słyszący boją się kontaktów z niesłyszącymi, a niesłyszący też nie ułatwiają tych kontaktów. Wycofują się, licząc na to, że ludzie słyszący podejdą i zrobią pierwszy krok²¹.

Wolę, żeby ludzie nazywali nas „Głuchymi”. Tak, pisane wielką literą! Dlatego że mamy swój język, mamy swoją kulturę, swoją tożsamość. Głuchy, tak jak Polak czy Francuz²².

Głusi nie są jednak grupą jednorodną. Można bowiem zauważyć, że część osób niesłyszących nazywa siebie Głuchymi, konsekwentnie stosując w zapisie wielką literę. Nie jest ona użyta tu wyłącznie w celach emocjonalnych, lecz przede wszystkim po to, by podkreślić odrębność kulturową czy, jak twierdzą badacze — wskazać na tożsamość społeczno-kulturową²³. Najczęściej jednak wśród Głuchych znajdują się osoby, które przynależą do rodzin pokoleniowo głuchych, zatem takich, w których językiem pierwszym jest polski język migowy, a także takich, dla których głuchota nie jest piętnem, lecz swego rodzaju

²¹ T. Romanowski, *Moja droga życiowa w świecie osób słyszących* [http://www.pzg.lodz.pl/attachments/article/29/TSKG_21_romanowski.pdf, s. 228 (dostęp: 25.11.2013)].

²² Wywiad z Markiem Śmietaną, głuchym [http://www.tokfm.pl/Tokfm/1,103085,14897467,_Głuchy_tak_jak_Polak_czy_Francuz_Mamy_swoj_jezyk_.html (dostęp: 25.11.2013)].

²³ *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych* [<http://www.pzg.lodz.pl/index.php/66-publicacje-pzg/poradniki/29-tozsamosc-spoeczno-kulturowa-głuchych> (dostęp: 25.11.2013)].

wyróżnieniem (zatem nie myślą oni o głuchocie jako utracie słuchu, lecz jako *deaf gain*²⁴, czyli darze głuchoty), są oni dumni z tego, że są głusi i akcentują swoją odmienność także na poziomie zachowań kulturowych²⁵.

Jednakże taka sytuacja nie jest najczęstsza. Spora część niesłyszących, zwłaszcza tych, którzy urodzili się i wychowali w rodzinach słyszących, nie potrafi migać, gdyż rodzice słyszący starali się wychować dziecko tak, by znało język polski i potrafiło się nim posługiwać w mowie, jak i w piśmie²⁶.

Ponadto też część z tych osób została w dzieciństwie poddana wszczepieniu implanta ślimakowego lub nosi aparaty słuchowe, dzięki czemu może odbierać informacje w taki sam lub zbliżony sposób do osób słyszących. Z tego powodu przez wielu głuchych jest odrzucana²⁷.

Zauważyć da się, że postrzeganie głuchych jako mniejszości narodowej może budzić pewne zastrzeżenia, jednak uznanie ich za mniejszość językową nie pozostawia wątpliwości nie tylko głuchym, lecz również językoznawcom²⁸. Mimo tego dokumenty prawne regulujące funkcjonowanie polskiego języka migowego w sferze publicznej i administracyjnej nie określają jednoznacznie kwestii traktowania języka migowego. Ponadto w *Ustawie o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym*, gdzie zdefiniowane zostały pojęcia «mniejszość narodowa» i «mniejszość etniczna», nie ma zupełnie mowy o mniejszości głuchych, która posługuje się własnym językiem, a także charakteryzuje własną historią i odrębną kulturą. Nieobecność ta jest symptomatyczna i niezrozumiała, ponieważ w porównaniu z innymi mniejszościami — głusi są grupą nieco mniej liczną w Polsce niż Niemcy (0,3% głuchych, 0,4% Niemców), a dla przykładu Romów jest też 0,4%, natomiast Białorusinów i Żydów po 0,03%²⁹.

²⁴ “Deaf-gain is defined as “a reframing of ‘deaf’ as a form of sensory and cognitive diversity that has the potential to contribute to the greater good of humanity” [<http://www.handspeak.com/study/culture/?byte=d&ID=20> (dostęp: 25.11.2013)]. Por. też artykuł *From ‘Hearing Loss’ to Deaf Gain*, „ASL News” 2012, vol. 14, issue 1, s. 1–8 [<http://www.berkeleycitycollege.edu/wp/asl/files/2012/08/Fall-12.pdf> (dostęp 25.11.2013)].

²⁵ Por. w dalszej części tekstu uwagi na temat Kultury Głuchych.

²⁶ Por. D. Podgórska-Jachnik, *Głusi wśród słyszących — głusi wśród Głuchych. Problemy integracji społecznej osób z uszkodzonym słuchem w aspekcie tożsamościowym*, [http://www.pzg.lodz.pl/attachments/article/29/TSKG_05_podgorska-jachnik.pdf]; A. Kołodziejczak, *Pomiędzy dwoma światami — problem tożsamości społecznej wybranej grupy niesłyszących*, [http://www.pzg.lodz.pl/attachments/article/29/TSKG_06_kolodziejczak.pdf (dostęp: 25.11.2013)].

²⁷ Por. *Tożsamość społeczno-kulturowa...*

²⁸ M. Świdziński, *Języki migowe...*, s. 682; P. Rutkowski, *Przychodzi głuchy do lekarza...*

²⁹ Informacje te podane za L. Długółcka, *Tożsamość, dwukulturowość i życie „pomiędzy”*, „Świat ciszy” 2008, nr VII, s. 14.

V. Podwójne życie człowieka dwujęzycznego³⁰ Dwujęzyczność i dwukulturowość

Ze szkolnictwem uwzględniającym metodę dwujęzyczną łączy się postrzeganie głuchego jako osoby dwujęzycznej. Sytuacja ta nie jest wyjątkowa w Polsce, bowiem w innych krajach głusi znają nie tylko swój język migowy, lecz również język społeczności dominującej, czyli język narodowy foniczny. Bycie w dwóch językach, używanie dwóch języków może być traktowane jako utrudnienie życia osobom głuchym, może jednak również świadczyć o ich bogactwie. Życie w dwóch językach oznacza bowiem również życie w dwóch kulturach³¹, przynależność do obu. Pierwszą z nich powinna być Kultura Głuchych, którą definiuje się następująco:

[...] bycie „kulturowo Głuchym” to nie tylko posiadanie uszkodzenia słuchu, to również dzielenie wartości, ideałów i zachowań z innymi głuchymi. W centrum tej odmienności jest język, dzięki któremu następuje wymiana myśli. Język migowy i mówiony występują jako zupełnie odmienne i często konkurujące sposoby porozumiewania się. Choć [..] nie tylko osoby, które znają język migowy identyfikują się z tą społecznością. Są wśród nich tacy, którzy nie potrafią w ten sposób się porozumiewać, a jednak dzielą z Głuchymi ich przekonania³².

Natomiast życie w Polsce pozwala głuchym odpowiadać, na pytania: kim jesteś? kim się czujesz? — jestem Polakiem. Nierzadko jednak na to pytanie pierwszą odpowiedzią jest taka, która wskazuje na tożsamość językowo-kulturową, a nie narodową — jestem głuchy/a. Ten bowiem wyróżnik jest dla społeczności głuchych (zwłaszcza dla Głuchych) najważniejszym spoiwem, elementem kształtującym tożsamość, która buduje się przez równoczesne określanie siebie względem sobie podobnych osób — środowiska głuchych, a także dzięki odróżnieniu od innych — słyszących. Ten właśnie aspekt, pozwalający kształtować tożsamość ja *versus* inni, obcy, staje się tu dominantą także z powodu mniejszościowego charakteru społeczności głuchych. Opozycyjność wobec języka i kultury dominującej staje się w tym kontekście kwestią istotną. Jak zostało już wskazane, kwestia dominującej kultury i języka wpływa również na sposób postrzegania i waloryzowania języka większości, a także na motywację do przy-

³⁰ Tytuł tej części artykułu przywołuje bezpośrednio tekst Anny Wierzbickiej (zob. przyp. 31).

³¹ Uważa tak również Anna Wierzbicka, która w artykule pt. *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego* zauważyła: „Języki różnią się od siebie nie tylko jako systemy językowe, ale również jako światy kulturowe, jako nośniki etnicznej tożsamości”. A. Wierzbicka, *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*, w: *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, red. W. Miodunka, Warszawa 1990, s. 71–104.

³² P. Preston, *Chameleon Voices: Interpreting for Deaf Parents*, „Social, Science & Medicine”, nr 4 (12); cyt. za: U. Bartnikowska, *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Toruń 2010, s. 117.

swajania go. Głusi często nie zauważają bogactwa, jakie może przynosić im znajomość dwóch języków i kultur. Rozumieją dobrze słowa Anny Wierzbickiej, która twierdzi, że: „żyć na co dzień w dwóch różnych językach to znaczy żyć w dwóch różnych przestrzeniach socjosemantycznych³³”, jednak z powodu izolacjonizmu względem słyszących, ich stosunek do języka polskiego nie jest pozytywny.

Coraz więcej osób niesłyszących ma świadomość tego, że „[...] osoby dwujęzyczne uważają, że w każdym języku mają inną osobowość³⁴”. Podobnie do doświadczeń przedstawianych przez A. Wierzbicką, i oni przedstawiają swoje emocje związane z byciem w dwóch kulturach. Podobieństwo zobrazować może zestawienie słów dwujęzycznej badaczki z opisem odczuć osoby głuchej:

ANNA WIERZBICKA: „Nauczyłam się już być na tyle dwukulturowa, że na ogół poskramiam albo zmiękczam moje negatywne myśli, które po polsku wyraziłabym wprost, a może nawet przesadnie (dla podkreślenia). [...] Nie były to jednak tylko zmiany w sposobie mówienia. Szły za nimi przemiany w mojej osobowości. Ja sama stawałam się inną osobą, przynajmniej wtedy, kiedy mówiłam po angielsku. [...] Czułam więc, że ucząc się angielskich sposobów mówienia, mogłam się ogromnie wzbogacić, ale mogłam też, w pewnym sensie «stracić samą siebie». [...] Jeżeli się żyje przez dwa języki, to jest się podmiotem ukształtowanym przez dwa języki, a więc w konsekwencji podmiotem rozdwojonym w sobie, jednocześnie wzbogaconym i zubożonym, bardziej świadomym wybierania kim się jest i jednocześnie równie świadomym ograniczeń, którym się podlega³⁵”.

JUDYTA ZĘBIK: „Wtedy odkrywałam siebie, jaka ja jestem wśród słyszących, a jaka wśród głuchych. Z przerażeniem stwierdziłam, że wśród głuchych jestem bardziej sobą, zobaczyłam siebie jako rozgadaną, zwariowaną, odważną dziewczynę. Zobaczyłam, że tylko do nich nie boję się mówić. Zabolalo mnie, że nigdy taka nie byłam do tej pory. Zawsze byłam uważana za szarą myszkę, nijaką, cichą, zbyt poważną jak na swój wiek koleżankę. Odkrywałam siebie, zaczęłam lepiej siebie poznawać³⁶”.

Wypowiedzi takie nie są odosobnione. Świadczą one zatem o skomplikowaniu problemu poczucia tożsamości przez głuchych. Obecnie przez wzgląd na coraz silniejszą świadomość i wolę walki o własny język, komunikację w języku migowym, głusi dużo wyraźniej akcentują swoją tożsamość, kształtowaną opozycyjnie do kultury słyszących, co wpływa też na postrzeganie języka polskiego

³³ A. Wierzbicka, *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego...*, s. 103.

³⁴ Ibidem.

³⁵ Anna Wierzbicka, *Moje podwójne życie: dwa języki, dwie kultury, dwa światy*, „Teksty Drugie”, 1997, z. 3.

³⁶ http://www.pzg.lodz.pl/attachments/article/29/TSKG_22_zezik.pdf, s. 224.

i wykształcanie się pozytywnej postawy względem nabywania języka polskiego jako obcego.

VI. Podsumowanie

Potrzeba zmiany świadomości słyszących i niesłyszących na temat głuchych i ich funkcjonowania w Polsce jest konieczna. Słyszący winni być informowani na temat problemów osób niesłyszących, trudności, jakie napotykają nie tylko podczas komunikacji administracyjno-publicznej, lecz również w życiu codziennym — w szkole, na dworcu, w sklepie. Zrozumienie tych problemów powinno iść w parze z uświadomieniem słyszącym tego, że pisemna komunikacja z osobami głuchymi nie jest rozwiązaniem problemu komunikacyjnego, zatem z wykształceniem w świadomości słyszących tego, iż głusi to — jak napisał Marek Świdziński — „cisi cudzoziemcy”, którzy podobnie jak inni obcokrajowcy uczą się naszego języka.

Natomiast środowisko niesłyszących, dzięki edukacji przystosowanej do kształcenia opartego na ich języku naturalnym, mogłoby w ten sposób nabywać świadomość potrzeby bycia dwujęzycznym, a zarazem pozytywny stosunek do języka polskiego. Tylko te dwukierunkowe działania mają szansę przewyciężyć opozycję słyszący — niesłyszący właśnie za pomocą pokazania dwukulturowości jako możliwości pełnego funkcjonowania niesłyszących w życiu społecznym, rodzinnym, zawodowym itd. Rozwiązanie tego problemu wymaga jednak również zmian w systemie edukacyjnym. Wysiłki zmierzające w tę stronę staną się również swego rodzaju sprzymierzeńcem nauczycieli uczących głuchych języka polskiego.

LITERATURA

- Bartnikowska U., *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Toruń 2010.
- Długołęcka L., *Tożsamość, dwukulturowość i życie „pomiędzy”*, Świat ciszy 2008, nr VII, s. 14.
- Donald Evans A., Falk W., *Learning to Be Deaf, Berlin 1986; Educating Deaf Children Bilingually*, Washington 1995.
- Guillermo-Sajdak M., *Pomiędzy językami hiszpańskim, francuskim, angielskim i polskim. Psychologiczne aspekty wielojęzyczności*, w: *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków 2009, s. 17–48.
- Januszkiewicz M., *Rola sprawności czytania i pisania w nauczaniu głuchych języka polskiego jako obcego*, w: *Edukacja Niesłyszących. Publikacja konferencyjna*, Łódź 2011.
- Kowal J., *Język polski jako obcy w nauczaniu młodych cudzoziemców. Analiza możliwości zastosowania metod nauczania języka polskiego jako obcego w edukacji*

- osób niesłyszących, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. A. Dąbrowskiej*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2011.
- Kurcz I., *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*, Warszawa 1992.
- Lipińska E., *Czynniki wpływające na proces uczenia się*, w: *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. eadem, A. Seretny, Kraków 2006, s. 57–78.
- Maciarz A., *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*, Warszawa 1992.
- Miodunka W., *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych*, cz. I, *Przegląd Polonijny*, z. 2, 1977, s. 83–90.
- Rutkowski P., *Przychodzi głuchy do lekarza...*, Uniwersytet Warszawski. Pismo uczelni 2012, nr 3 (58), s. 28–30.
- Salomon A., *Far from the Tree. Parents, Children, and the Search of Identity*, New York 2012.
- Szałek M., *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Poznań 1992.
- Świdziński M., *Jak Głusi przyswajają język: o językach migowych i miganych*, w: *Język migowy we współczesnym szkolnictwie na świecie i w Polsce*, red. I. Grzesiak, Malbork 2007.
- Świdziński M., *Języki migowe*, w: *Podstawy neurologopedii*, red. T. Gałkowski, E. Szelaż, G. Jastrzębowska, Opole 2005, s. 679–692.
- Świdziński M., Czajkowska-Kisil M., *Czy głuchoniemy jest naprawdę niemy?*, *Kosmos* 1998, 47 nr 3, s. 243–250.
- The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*, vol. 1, Oxford 2011.
- Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, red. E. Woźnicka, Łódź 2007 lub <http://www.pzg.lodz.pl/index.php/66-publikacje-pzg/poradniki/29-tozsamosc-spoleczeno-kulturowa-gluchych> (dostęp 25.11.2013).
- Wierzbicka A., *Moje podwójne życie: dwa języki, dwie kultury, dwa światy*, „Teksty Drugie”, 1997, z. 3, s. 73–93.
- Wierzbicka A., *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*, w: *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, red. W. Miodunka, Warszawa 1990, s. 71–104.
- Zawadzka-Bartnik E., *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*, Kraków 2010.

Karolina Ruta, Marta Wrześniewska-Pietrzak

From a Mute to a Bilingual Person — Not Only Glottodidactic Remarks on the Awareness and Teaching Polish Language to the Deaf People

The article presents the problem of teaching Polish language to deaf people and considers two aspects — glottodidactics and identity of deaf. The authors point at the several problems that are met by a teacher who teaches Polish to deaf students. The problems are as following: low status of the Polish language among deaf students, the lack of positive motivation to learn Polish by these students, however they are strongly motivated to learn English that is also a foreign language to them. To improve this situation there should be made not only a change in the teaching process to teach Polish as a foreign language to deaf students, but also teachers should be aware of the fact that deaf students need to be considered as a bilingual and bicultural.

tural person. The awareness should improve not only among teachers and hearing people, but also among deaf.

Keywords: teaching Polish language to the deaf people, bilingualism and biculturalism of the deaf in Poland, language identity of deaf people