

Anna Irasiak

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontekst międzykulturowy w nauczaniu polskiego języka migowego (PJM) – komunikat z badań

ABSTRAKT: W artykule przedstawiony jest projekt zrealizowany w ramach przygotowywania rozprawy doktorskiej. Badania zostały przeprowadzone w wyniku dostrzeżenia potrzeby wypracowania standardów kształcenia polskiego języka migowego, z uwzględnieniem założeń edukacji międzykulturowej. W części eksploracyjnej projektu realizowane było rozpoznanie stanu kształcenia PJM w Polsce. Dane, uzyskane w tym etapie, pozwoliły na przeprowadzenie uczestniczących badań w działaniu, w ramach których zrealizowany został projekt edukacyjny. W tekście zostały omówione wstępne rezultaty analiz zgromadzonych danych.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja międzykulturowa, polski język migowy, kultura Głuchych, badania w działaniu.

Kontakt:	Anna Irasiak ania.irasiak@wp.pl
Jak cytować:	Irasiak, A. (2017). Kontekst międzykulturowy w nauczaniu polskiego języka migowego (PJM) – komunikat z badań. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 179–189. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/483
How to cite:	Irasiak, A. (2017). Kontekst międzykulturowy w nauczaniu polskiego języka migowego (PJM) – komunikat z badań. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 179–189. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/483

O EDUKACJI JĘZYKA MIGOWEGO

W ostatnich kilku latach w Polsce zaobserwować można zmianę podejścia wobec osób z uszkodzonym narządem słuchu. Polega ona na postrzeganiu społeczności osób głuchych jako mniejszości językowo-kulturowej, a nie jako grupy osób niepełnosprawnych. Jedną z przyczyn tej zmiany jest coraz większy dostęp do literatury obcojęzycznej i jej tłumaczenia na język polski, co w oczywisty sposób ułatwia dostęp do zawartej w niej treści szerszemu gronu osób, w tym także osobom niesłyszącym dobrze posługującym się językiem polskim (patrz. m.in. Lane, 1996; Sacks, 1998). Impulsem do zmiany były również organizowane liczne konferencje naukowe, mające na celu pobudzenie świadomości tego faktu wśród osób niesłyszących i szerokiego grona specjalistów, współpracujących ze środowiskiem, takich jak: nauczyciele edukacji specjalnej, surdopedagodzy, surdopsycholodzy, logopedzi, tłumacze i inni (np. konferencja pt. *Tożsamość społeczno- kulturowa głuchych*, zorganizowana w 2007 roku w Łodzi, po której została wydana publikacja o tym samym tytule pod redakcją E. Woźnickiej, a także konferencje pt. *Głusi mają Głos*, organizowane w Warszawie przez osoby niesłyszące i dedykowane im. Równocześnie postępował proces indywidualnych emancypacji osób niesłyszących, które stanowiły realne potwierdzenie i odzwierciedlenie w rzeczywistości dyskutowanych koncepcji teoretycznych (zob. Podgórska-Jachnik, 2013).

Zmiana myślenia o głuchocie i jej konsekwencjach uwidaczniała się również w staraniach środowiska osób niesłyszących o wejście w życie ustawy o języku migowym i ich wpływie na obecny jej kształt (Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011). Jest to pierwszy akt prawny w Polsce, odnoszący się bezpośrednio do kwestii posługiwania się językiem migowym i uznania go za język komunikowania się głuchych. Wejście w życie tej ustawy spowodowało również potrzebę przyuczenia czy przeszkolenia licznej grupy osób w zakresie komunikowania się za pomocą języka migowego (m.in. pracowników administracji publicznej, służb ratowniczo-interwencyjnych i jednostek ochrony zdrowia). Przygotowania podstawy programowej oraz szkolenia nauczycieli wymaga również kształcenie języka migowego, które na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 29 grudnia 2014 r., *zmieniającego rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* umożliwia naukę tego języka w wymiarze do 3 godzin lekcyjnych tygodniowo. Niestety, jak

stwierdzono w raporcie zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich pt. Sytuacja osób głuchych w Polsce z 2014 roku:

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).

Odczuwaną trudnością jest natomiast brak fachowej literatury, dotyczącej kształcenia w zakresie języka migowego jako obcego. Występujące pomiędzy polskim językiem migowym a systemem językowo-migowym różnice w gramatyce i pełnionych funkcjach powodują, że nie ma możliwości bezpośredniego przełożenia zgromadzonego dorobku i wiedzy w zakresie nauczania systemu językowo-migowego na kształcenie w zakresie polskiego języka migowego. Rażąco jest brak ogólnodostępnych podręczników do nauki polskiego języka migowego w porównaniu z ogromną liczbą publikacji, dotyczących nauczania języków obcych fonicznych np. angielskiego czy niemieckiego. A przecież podnieść można argument, iż głusi są Polakami, a we własnym kraju nie mają źródeł do nauki swojego języka.

Obecnie, zadać sobie można szereg pytań, jak z zaistniałym stanem niewiedzy w dziedzinie kształcenia języka migowego radzą sobie wykładowcy i lektorzy, których zadaniem jest edukować w przedmiocie *język migowy* w różnego typu instytucjach? Jakiego mają przygotowanie do kształcenia w tym zakresie? Do jakich teorii odnoszą swoje myślenie? Z jakich materiałów i środków dydaktycznych korzystają? Co sami przygotowują i tworzą na potrzeby procesu kształcenia? Jaki jest ich proces dochodzenia do wiedzy oraz tworzenia własnych programów kształcenia? Powstają również pytania, dotyczące uczniów, studentów, słuchaczy uczestniczących w procesie kształcenia: gdzie szukają źródeł wiedzy o języku migowym? W jakich formach kształcenia uczestniczą? Jak oceniają proces kształcenia, w którym uczestniczą (szczególnie formy organizacji instytucjonalnej)?

Efektom pracy badawczej i przygotowanej rozprawy doktorskiej jest usystematyzowanie wiedzy na temat podejścia do kształcenia języka migowego jako obcego zarówno z punktu widzenia nauczyciela, jak i ucznia.

KONTEKST MIĘDZYKULTUROWY

Rozważając zagadnienia kształcenia w zakresie polskiego języka migowego, należy zwrócić uwagę na kwestię występowania w nim pogranicza kulturowego mniejszości Głuchych i większości słyszących². W trakcie realizacji procesu kształcenia dochodzi do zetknięcia obu kultur. Najczęściej, osobami pobierającymi naukę są osoby słyszące, zakorzenione we własnej kulturze, a treścią kształcenia i jej nośnikiem język migowy, związany z kulturą Głuchych. Niejednokrotnie również szkolenia i różnego typu formy kształcenia prowadzi nauczyciele Głusi. Dostrzeżenie tego faktu wymu-

sza włączenie do analiz problematyki pedagogiki międzykulturowej. Dlatego refleksje teoretyczne skupiać się będą wokół takich pól problemowych, jak: język migowy jako podstawowy czynnik wyposażenia kulturowo-społecznego, tożsamość kulturowa Głuchych i znaczenie języka migowego w jej budowaniu; idea edukacji dla pogranicza i pogranicze kulturowe w znaczeniu treściowo-kulturowym, nauczanie języka migowego jako zaproszenie do dialogu międzykulturowego.

Fundamentów naukowych wszystkich tych kategorii poszukuję w teoriach Lwa S. Wygotskiego i Michaiła Bachtina. Prace tych autorów zaliczane są do klasyki literaturoznawstwa i psychologii. Znajdują się w nich kluczowe pojęcia, takie jak np.: *pogranicze*, *dialog*, *język* oraz ich interpretacje, które dostarczają mi ramy teoretycznej do interpretacji zjawisk, jakich doświadczałam w trakcie procesu badawczego. Lew S. Wygotski jest autorem historyczno-kulturowej teorii rozwoju psychiki człowieka. Według niego, funkcje psychiczne powstają w trakcie współdziałania z innymi ludźmi poprzez kontakt *zewnątrzny* z rzeczywistością, a następnie jej *uwewnętrznienie*, tworzące złożoną strukturę świadomości jednostki (Gołębniak, Teusz, 1999). Istotną rolę w tym procesie odgrywa słowo (dla języka migowego równoznaczny słowu jest znak migowy), będące formą odzwierciedlenia rzeczywistości i doświadczeń ludzkości. W trakcie uczenia się języka odzwierciedlane jest ogólnoludzkie doświadczenie utrwalone w słowie/znaku (Wygotski, 1960). Podobne założenia odnaleźć można w koncepcji Michaiła Bachtina. Wskazuje on na istnienie kontinuum pomiędzy *treścią wewnętrzną* psychiki i jej *zewnątrznym wyrazem*. Tak więc wyposażenie psychiki ma wyraźnie społeczne pochodzenie. Wraz z kulturą stanowią dwa bieguny tego samego kontinuum, a droga, będąca pomiędzy nimi, to droga od języka indywidualnego człowieka do „języka” kultury (por. Żyłko, 1994). Według Bachtina, kultura jako *totum* integruje się w kontekście życia każdego pojedynczego człowieka i w jego relacjach z innymi ludźmi (Bachtin, 1997). Dlatego też tak istotna w badaniu jest koncentracja na relacji pomiędzy *Ja* i *Inny* (pomiędzy nauczycielem i uczniem, pomiędzy Głuchym i słyszącym). Uczenie się innego, obcego języka od *Innego/Obcego*, pozwala poznać jego kulturę zapośredniczoną w tym języku, doświadczyć jego samego jako *Innego*, a tym samym – uświadomić sobie własną tożsamość. Uświadomienie sobie swojego *Ja* może odbywać się wyłącznie wobec *Innego*, poprzez *Innego* i przy pomocy *Innego*.

BADANIA WŁASNE

Celem przeprowadzonych badań była analiza kulturowego modelu kształcenia z języka migowego jako obcego oraz budowanie modelu mikrosystemu dydaktycznego – jako całości zasąd oraz treści, metod i środków nauczania-uczenia się, tworzących spójną wewnątrznie strukturę i podporządkowaną realizacji społecznie akceptowanych celów kształcenia. Istotnym założeniem tak określonego celu jest rozpatrywanie nauczania i uczenia się języka migowego jako obcego w kontekście kulturowym i międzykulturowym w celu ukazania jego naturalnego środowiska rozwoju i współbywania z innymi elementami kultury.

Projekt badawczy został zrealizowany w nurcie badań jakościowych, ponieważ w tego typu badaniach kładzie się nacisk na bliski kontakt badacza z badanym oraz podkreśla się zmienności i sytuacyjne ograniczenia, mające wpływ na badanie, akcentujące naturalne uwikłania badania w świat wartości (Denzin i Lincoln, 2010). Badacze jakościowi mają moralny obowiązek brać stronę osób nieuprzywilejowanych czy mniejszości (Flick, 2012). W ramach tego typu badań obranym paradygmatem, służącym do opisu zastosowanych podejść i metod zbierania i analizowania materiału empirycznego, był paradygmat badań uczestniczących (*participatory action research*, PAR). Ich celem jest wywołanie pożądanej zmiany społecznej. Dążą do dokonywania zmian nie tylko w teorii i praktyce osób zaangażowanych w badanie, lecz również osób, u których zmiany te mogą pomóc w kształtowaniu warunków pracy i życia (Kemmis i McTaggart, 2012). Cechą charakterystyczną PAR jest równość relacji badacza i badanych – osoby badane są pełnoprawnymi uczestnikami badania. Jest to możliwe dzięki silniejszemu powiązaniu badacza ze społecznością badaną (silne utożsamianie się) oraz włączanie członków społeczności w przebieg procesu badawczego. Zgodnie z takim założeniem, zdobyta wiedza, będąca rezultatem badania, służy wprowadzaniu zmian i wyzwalaniu aktywności członków tej społeczności (Urbaniak-Zajac i Kos, 2013). Badacz przyjmuje role służebne wobec badanych i działa w ich interesie. Z kolei badani, postrzegając siebie w roli badaczy, odzyskują *władzę nad wiedzą* (Babbie, 2013). Badania tego typu są wykorzystywane w analizach stosunków między grupami, w tym także nad większościami i mniejszościami, co ma znaczenie dla ich prowadzenia w środowisku mniejszości językowo-kulturowej Głuchych (zob. Lewin 2010, Bartnikowska, 2010). W omawianym projekcie działania były prowadzone według drugoosobowej strategii praktyki badawczej. Osoby zaangażowane w badanie były współbadaczami i współpodmiotami, biorącymi udział w działaniu (Reason i Torbert, 2010, Gołębnik, 2013).

Badania zostały zrealizowane w dwóch etapach. Pierwszy z nich miał charakter eksploracyjny. W etapie tym zastosowana została triangulacja wzajemnie uzupełniających się technik zbierania danych, do których należały:

- » wywiad etnograficzny – charakteryzujący się znajomością rozmówców, spontanicznością przeprowadzania wywiadu, koncentracją na ustalonym temacie i powtarzalnością umożliwiającą wyjaśnienie wątpliwości (Jemieliński, 2012b). Przeprowadzone wywiady miały charakter swobodny. Prowadzone były w języku wybranym przez badanego (język migowy lub język polski) i zapisane na nośniku wideo lub audio. Dobór osób do badania (dziewięć osób) miał charakter teoretyczny, tzn. polegał na wyborze jednostek, mających co najmniej kilkuletnie doświadczenie w nauczaniu języka migowego w różnych formach kształcenia szkolnego i pozaszkolnego (nauczyciele, wykładowcy, lektorzy, edukatorzy języka migowego). W badaniu brały udział zarówno osoby słyszące i g/Głuche. Istotnym kryterium było posiadanie doświadczenia w nauczaniu polskiego języka migowego;
- » analiza dokumentów – jako *badanie zarejestrowanych ludzkich przekazów*, np. książek, stron www, listów, przemówień itp. (Babbie, 2013). Do analizy

- posłużyły takie dokumenty, jak: programy kształcenia, sylabusy, podręczniki, materiały dydaktyczne w formie pisemnej, graficznej i wideo;
- » obserwacja etnograficzna – w której wykorzystywane są wszystkie zmysły badacza w celu doświadczania badanej rzeczywistości (Jemielniak, 2012a). Obserwacja dotyczyła prowadzonych przez nauczycieli zajęć dydaktycznych z polskiego języka migowego. Były one rejestrowane i zapisywane w formie plików wideo oraz wykonywany był *opis gęsty* (Gibbs, 2011).

Na podstawie zgromadzonych w pierwszym etapie danych wykonane zostały analizy aktualnego stanu kształcenia języka migowego jako obcego. Zdobyta w ten sposób wiedza dała podstawy do przygotowania drugiego – „działaniowego” etapu badań, w ramach którego opracowany został projekt edukacyjny, mający na celu stworzenie okazji do wymiany doświadczeń i dzielenia się wiedzą przez nauczycieli i badaczy obszaru PJM oraz udostępnienie zgromadzonej w tym spotkaniu wiedzy w otwartym dostępie dla szerszego grona interesariuszy.

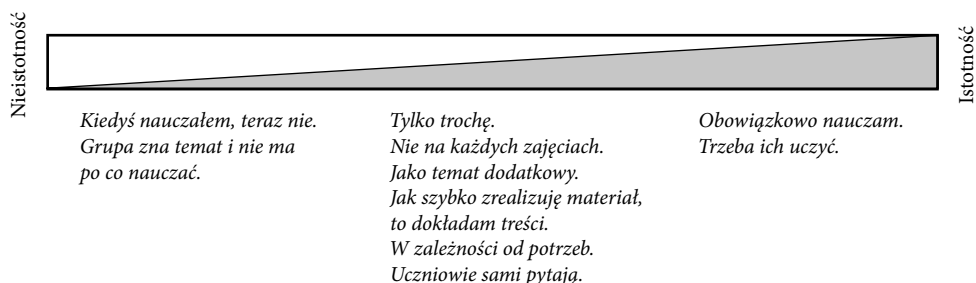
Nie bez znaczenia dla prowadzenia badań tak „wrażliwych” i, jak nazwa wskazuje, „zaangażowanych” pozostają kwestie etyczne. Dotyczą one poszanowania godności osobowej i wynikających z niej praw człowieka, zachowania autonomii, prywatności i niedyskryminowania stron procesu badawczego. Jako że jednym z celów badań w działaniu jest dokonanie zmiany i emancypacja określonej społeczności, a co za tym idzie interes wspólny badacza i badanych, istotnym jest, aby badacz znał dobrze specyfikę kultury, tradycje, wzorce, wartości i język społeczności badanych (Czerpaniak-Walczak, 2013). W moim przekonaniu, badania zostały przeprowadzone z dołożeniem wszelkich starań i należytą troską o stronę etyczną badania. Wszyscy badani zostali poinformowani o udziale w badaniu i poproszeni o wyrażenie na nie zgody. Wszystkim osobom została zagwarantowana pełna poufność i anonimizacja udzielanych przez nich danych i informacji.

GŁOS NAUCZYCIELI PJM

Dotychczas, w ramach prowadzonych badań i dzięki otrzymanemu finansowaniu, udało się przeprowadzić osiem wywiadów z nauczycielami i lektorami polskiego języka migowego, z czego pięć odbyło się w polskim języku migowym i trzy w języku polskim. Podczas wywiadów zbierane były informacje, dotyczące różnych obszarów kształcenia PJM. W tym miejscu chciałabym omówić zagadnienia, związane z kwestiami przekazywania wiedzy na temat kultury Głuchych podczas zajęć z języka migowego oraz omawiania kwestii międzykulturowości w kontekście kultury Głuchych i słyszących.

Opinie na temat potrzeby poruszania problemów kulturowej odrębności społeczności Głuchych na zajęciach, na których celem głównym jest nauczanie komunikowania się w polskim języku migowym, wyrażane przez nauczycieli tego języka nie były jednoznaczne, a wręcz rozbieżne. Począwszy od negowania potrzeby omawiania

tych tematów, aż po podkreślenie obligatoryjności przedstawiania zagadnień tego typu. Udzielane odpowiedzi można przedstawić w następujący sposób (Rysunek 1).



Rysunek 1. Opinie nauczycieli na temat włączania treści kształcenia dotyczących kultury Głuchych w proces kształcenia polskiego języka migowego.

Nauczyciele, którzy uznali za istotne omawianie kwestii kulturowej odrębności Głuchych i kulturowego kontekstu tworzenia się i funkcjonowania języka migowego, mieli odmienne sposoby przedstawiania tej tematyki na swoich zajęciach. Jeden z respondentów omawiał wyłącznie treści zawarte w podręczniku do nauki języka migowego, przygotowanego przez instytucję organizującą kursy. Inny z kolei uznał treści zawarte w posiadanym przez siebie podręczniku za niewystarczające, w związku z czym uzupełniał je o przykłady z własnego życia oraz innych osób Głuchych. Jeszcze innym sposobem było przedstawianie tych tematów na prezentacjach multimedialnych wraz z komentarzem i wyjaśnieniem podczas zajęć przez nauczyciela. Kwestie kulturowe stają się częstokroć tematem opowiadania, będącego nawiązaniem do zakresu tematycznego danej lekcji. Przykładami mogą tu być: (1) opowiadanie o technologiach, wykorzystywanych przez osoby niesłyszące, instalowanych w domach, takich jak oznakowanie świetlne zamiast dzwonek przedstawianych przy okazji nauczania znaków migowych i konstrukcji gramatycznych, związanych z domem i mieszkaniem, (2) opowiadanie o turystyce osób niesłyszących i prezentowanie odpowiednich materiałów filmowych podczas omawiania tematu „podróże”, (3) przedstawianie charakterystyk, znanych osób niesłyszących podczas omawiania tematu „opis wyglądu osoby”. Przybliżenie specyficznych cech kultury Głuchych jest również możliwe i dużo łatwiejsze dzięki korzystaniu z technologii informacyjno-komunikacyjnych. Wiele materiałów, obrazujących życie osób Głuchych i informujących lub relacjonujących istotne wydarzenia kulturalne, jest dostępnych w Internecie na stronach różnych instytucji i stowarzyszeń lub na portalach społecznościowych w obiegu nieformalnym. Jeden z respondentów podkreślił możliwość wykorzystywania filmów bez lektora i napisów, w których migają osoby Głuche. Inny z kolei zwrócił uwagę na wciąż niedostateczną liczbę i niemożność skorzystania z tego typu środków dydaktycznych. Oczywiście, jeśli materiały takie nie znajdują się w domenie publicznej, należy pamiętać o uszanowaniu praw autorskich ich twórców. Natomiast sposobami omawiania zagadnień odmienności kulturowych osób Głuchych, które

wpisują się w nurt kształcenia poszukującego, jest pytanie uczniów o oczekiwania wobec kursu i dobieranie oraz układanie treści zgodnie z tymi potrzebami, a także udzielania odpowiedzi lub inicjowanie dyskusji jako reakcji na pytania, pojawiające się ze strony uczniów dotyczące tej problematyki.

Rozmowa na temat kultury Głuchych oraz przedstawianie tekstów i filmów na prezentacjach multimedialnych jest jedną z możliwości włączania kwestii kulturowych w program kształcenia. Alternatywą jest bezpośrednia możliwość obcowania z osobą Głuchą kulturowo, np. Głuchym nauczycielem lub innymi osobami Głuchymi, które są zapraszane na zajęcia do słyszących słuchaczy. Jednak, aby do takiego spotkania międzykulturowego doszło, konieczne jest przygotowanie obu stron. Uczniowie powinni mieć w sobie gotowość do uczestniczenia w takim spotkaniu. Choć wydawać się może, że sama wola uczestnictwa uczniów w kursie języka migowego jest związana z oczekiwaniem wykorzystania go w kontakcie z osobami niesłyszącymi, to jednak koniecznym jest przełamanie wewnętrznej bariery lęku, obaw, a być może wstydu przed spotkaniem z osobą Głuchą i posługiwaniem się jej językiem. Osoby Głuche zapraszane na zajęcia, w opinii jednego z nauczycieli, również powinny być wcześniej przygotowane do spotkania. Spotkanie to, oprócz możliwości obcowania ze sobą, powinno mieć także walor dydaktyczny, dlatego też istnieje potrzeba znajomości przez Głuchych lektorów czy wolontariuszy zasad, panujących na tym konkretnym kursie czy szkoleniu, oraz omawianych treści programowych. Bardzo istotne jest również uwrażliwienie osób Głuchych, które nie mają doświadczeń dydaktycznych, a są zapraszane na zajęcia lub do kontaktu z uczniami słyszącymi w innych okolicznościach, na konieczność „pozostania sobą”. Osoby niesłyszące od lat czują presję i potrzebę dostosowywania się do zachowań i zasad komunikacyjnych słyszących i dlatego bardzo często, nieświadomie, w kontakcie z osobą, o której wiedzą, że słyszy, zaczynają mocniej artykułować wyrazy, włączają mowę dźwiękową do migania oraz zmieniają szyk gramatyczny zdania, aby był bliższy językowi polskiemu. Z oczywistych względów modyfikacje takie nie mogą mieć miejsca podczas spotkania międzykulturowego, podczas którego osoba Głucha staje się niejako reprezentantem swojej społeczności i modelem do naśladowania zachowań językowych.

WNIOSKI

W procesie kształcenia polskiego języka migowego, podobnie jak w każdym typie edukacji językowej, bardzo ważna jest świadomość nierozłączności języka oraz kontekstu kulturowego, w którym on się kształtował. Język odzwierciedla sposób postrzegania przez daną społeczność rzeczywistości oraz innych ludzi, będących jej częścią. Jak pisze Bachtin:

słowo jako zjawisko par excellence ideologiczne, dane jest w ciągłym rozwoju i zmianach, subtelnie odbija wszystkie społeczne zwroty i zmiany. W losach słowa tkwią losy mówiącego społeczeństwa (Wołoszynow, 1983d, s. 103³).

Tak więc, ucząc języka, uczymy i powinniśmy uczyć także historii, tradycji, zwyczajów, form zachowania, charakterystycznych dla społeczności posługującej się danym językiem, czyli – oprócz kompetencji językowej i komunikacyjnej – również kompetencji międzykulturowej. To ona jest gwarancją nie tylko umiejętności posługiwania się językiem osób Głuchych, ale również rozumienia ich oczekiwań i potrzeb oraz właściwego współzycia społecznego pomiędzy grupami osób niesłyszących i słyszących.

Interkulturowe podejście do nauczania języków obcych jest trendem bardzo silnie uobecniającym się w glottodydaktyce w Polsce na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat (Bandura, 2011, s. 37). Uważam, że dydaktyka polskiego języka migowego nie powinna w tym względzie odbiegać od wyznaczonego nurtu. Nie ma przeciwwskazań, aby traktować język migowy inaczej niż języki foniczne, podobnie jak nie ma przeciwwskazań, aby traktować kulturę Głuchych odmiennie niż kultury np. angielską, niemiecką czy kaszubską. Włączanie podejścia interkulturowego w edukację języka migowego odbywać się może poprzez włączanie do programu kształcenia autentycznych tekstów, pochodzących z danej rzeczywistości kulturowej, odwoływanie się od realnych doświadczeń i historii, pochodzących z rezerwuaru zarówno nauczyciela, jak i ucznia oraz do pobudzania pogłębionej refleksji nad doświadczaniem spotkania międzykulturowego i międzykulturowego dialogu.

Międzykulturowy dialog jest narzędziem do realizacji założeń podejścia interkulturowego w edukacji, także edukacji PJM. Dialog ten może pełnić w nauczaniu języka migowego rolę celu kształcenia, metodę nauczania i uczenia się lub konkretną sprawność, którą uczeń posiada jako efekt kształcenia. Ale powinien być on również rozumiany szeroko. Nie tylko jako rozmowa lub komunikacja, ale jako postawa otwartości i zrozumienia wobec drugiego człowieka, w tym przypadku nauczyciela lub ucznia, Głuchego lub słyszącego. Taka postawa stanowi fundament do prowadzenia kształcenia PJM w sposób transgresyjny, czyli skłaniający do przekraczania granic samego siebie i poznania kultury i odrębności drugiej osoby. Efektem takiej pracy jest nie tylko poznanie obcego języka, ale co ważniejsze poznanie drugiego człowieka, wytworzenie właściwych postaw wobec innej kultury, obalanie stereotypów oraz odejście od podejścia audystycznego w kierunku współpracującego wobec osób Głuchych.

Podczas projektowania modeli oraz programów kształcenia polskiego języka migowego jako języka obcego koniecznym jest uwzględnianie i stosowanie zasad pedagogiki i glottodydaktyki międzykulturowej. Tematy kulturowego kontekstu tworzenia się i funkcjonowania języka migowego nie powinny być uzupełnieniem bądź ciekawostką dla omawianych tematów, ale stanowić istotę programu, wokół której stawiane są cele, rozmieszczane treści i dobierane metody kształcenia. Takie podejście do przygotowania kształcenia i pracy dydaktycznej jest gwarancją przygotowania uczniów do autentycznego komunikowania się w języku migowym, czyli dialogu międzykulturowego.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie, E. (2013). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bachtin, M. (1997). *W stronę filozofii czynu*. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Bandura, E. (2011). Cele nauki języka obcego – kompetencja interkulturowa. W: H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Bartnikowska, U. (2010). Głuchota – mniejszość językowa, kulturowa, pogranicze..., czyli społeczny kontekst badania zjawisk związanych z uszkodzeniem słuchu. *Niepełnosprawność. Półrocznik naukowy*, 4, 27–41.
- 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.
- Czerpaniak–Walczak, M. (2013). Etyczne aspekty badania w działaniu: poszanowanie praw uczestników badań. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębnik (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (red.). (2010). *Metody badań jakościowych*, (T. 1). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębnik, B. D. (2013). Edukacyjne badania w działaniu – między akademicką legitymizacją a realizacyjnymi uproszczeniami. W: B. D. Gołębnik i H. Cervinkova (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gołębnik, B. D., Teusz, G. (1999). *Edukacja poprzez język, o całościowym uczeniu się*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Jemielniak, D. (red.). (2012a). *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jemielniak, D. (red.). (2012b). *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (2012). Uczestniczące badanie interwencyjne. Działanie komunikacyjne i sfera publiczna. W: N. Denzin, Y. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (T. 1). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lane, H. (1996). *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne – WSiP.
- Podgórska–Jachnik, D. (2013). *Głusi. Emancypacje*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.
- Reason, P., Torbert, W. (2010). Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej. W: H. Cervinkova i B. D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedago-*

gika i antropologia zaangażowane. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Sacks, O. (1998). *Zobaczyć głos. Podróż do świata ciszy*. Poznań: Zys i S-ka.

Urbaniak-Zajac, D., Kos, E. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wołoszynow, W. N. (1983). Marksizm i filozofia języka. W: E. Czaplejewicz, E. Kasperski (red.), Z. Saloni (Tłum.), *Bachtin: dialog, język, literatura* (s. 96–103). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Woźnicka, E. (red.). (2007). *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.

Wygotski, L. S. (1960). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Żyłko, B. (1994). *Michaił Bachtin. W kręgu filozofii języka i literatury*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się, Dz. U. z 2011 r. Nr 209, poz. 1243.

INSTRUCTION WITHIN THE SCOPE OF THE POLISH SIGN LANGUAGE IN THE NARRATIVES OF TEACHERS – A COMMUNICATION FROM RESEARCH

ABSTRACT: In this paper, the project implemented within the frameworks of preparing a doctoral dissertation is presented. The research question has been conducted as the result of noticing the need of developing the standards of instruction within the scope of the Polish Sign Language, taking under consideration assumptions behind intercultural education. In the exploratory part of the project, the state of the matters in the field of instruction within the scope of the Polish Sign Language in Poland is investigated. The data obtained in the course of this stage have made it possible to conduct participatory research in action, within the frameworks of which the educational project in question was implemented. In the text, the preliminary results of the analysis of collected data are discussed.

KEYWORDS: intercultural education, polish sign language, Deaf community, action research.

1. Niniejszy artykuł stanowi omówienie projektu badawczego oraz uzyskanych wstępnych wyników badań, które były prowadzone w ramach przygotowywanej przeze mnie rozprawy doktorskiej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu pt. *Wzajemne uczenie się siebie osób głuchych i słyszących w projekcie edukacyjnym. Z badań w działaniu*. Promotorem rozprawy jest prof. DSW dr hab. Bogusława Dorota Gołębiak, natomiast promotorem pomocniczym dr Małgorzata Piasecka.
2. Zapis słowa „Głuchy” wielką literą nie jest zgodny z polską normą językową, lecz związany jest ze zwyczajowo przyjętym określeniem osób identyfikujących się z kulturą Głuchych, w przeciwieństwie do słowa „głuchy”, które wykorzystywane jest do określenia osób z uszkodzonym słuchem bez odniesienia do identyfikacji społeczno-kulturowej, podobnie jak słowo „niesłyszący”. Zapis „g/Głuchy” nie rozstrzyga, o które znaczenie chodzi, lecz podkreśla istotność tego rozróżnienia.
3. Praca wydana pod nazwiskiem Walentina Nikołajewicza Wołoszynowa, lecz jej współautorstwo lub też autorstwo przypisuje się Michaiłowi Michajłowiczowi Bachtinowi.