



Opracowanie na temat metodyki nauczania języka polskiego jako obcego dla głuchych w kontekście aktywizacji zawodowej

Autorzy:

Justyna Kowal
Małgorzata Januszewicz
Marcin Jura

**SPRÓBUJMY SIĘ
ZROZUMIEĆ**



Dobre Kadry. Centrum badawczo-szkoleniowe Sp. z o.o.

Biuro Projektu:

ul. Jęczmienna 10/1, 53-507 Wrocław

tel. 71 343 77 74, fax 71 343 77 72

e-mail: info@dobrekadry.pl, www.dobrekadry.pl 1

Spis treści

1. GŁUSI A JĘZYK POLSKI	4
1.1. Statystyki dotyczące liczby absolwentów szkół dla niesłyszących	5
1.2. Biegłość Głuchych w polszczyźnie	6
1.3. Statystyka – liczba absolwentów szkół zawodowych a zdawalność egzaminów zawodowych	10
1.4. Statystyka – liczba absolwentów szkół średnich a zdawalność egzaminów maturalnych	11
1.5. Kompetencje językowe a zdolność poruszania się na rynku pracy	14
1.6. Kompetencje kluczowe	18
1.7. Przyczyny niskiej biegłości niesłyszących Polaków w polszczyźnie (zarys)	20
2. WNIOSKI	22
3. KURSY JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO DLA GŁUCHYCH	24
3.1. Ogólne warunki edukacji językowej dorosłych (np. cudzoziemców)	24
3.2. Czynniki motywacyjne a Głuchy uczestnik kursów JPJO	28
3.3. Uwagi ogólne dotyczące organizacji i programów kursów dla Głuchych	30
3.4. Kadra kształcąca – kwalifikacje i wymagania	31
3.5. Wyniki badań pilotażowych	33
3.6. Ograniczenia czasowo-przestrzenne i finansowe	35
4. ROZWIĄZANIA POZASYSTEMOWE	37
4.1. Czas i intensywność	37
4.2. Kursy stacjonarne – warunki organizacji, zaplecze techniczne	37
4.3. E-learning synchroniczny – warunki organizacji, zaplecze techniczne	39
PODSUMOWANIE	41
BIBLIOGRAFIA	43

WSTĘP

Głusi to w każdym kraju na świecie mniejszość językowo-kulturowa, której status określa odmiennosc językowa od większości posługujących się językami fonicznymi. Jednak Głusi nie są postrzegani przez społeczności dominujące jak każda mniejszość – z przysługującym im szacunkiem i prawem do zachowania swojej odmiennosci. Mimo postępujących procesów legislacyjnych, nowych zapisów prawnych, deklaracji (np. Unii Europejskiej) i zaleceń, wszędzie na świecie wlicza się Głuchych do grupy osób niepełnosprawnych. Za tym statusem idzie również wykluczenie zawodowe.

Problem tkwi w tym, że od każdej mniejszości oczekuje się asymilacji, a przynajmniej posługiwania się językiem kraju, w której dana społeczność przebywa. Członkowie mniejszości muszą być zatem osobami dwujęzycznymi, by odnaleźć swoje miejsce wśród dominującej społeczności. Dla Głuchych osiągnięcie tej dwujęzyczności jest trudniejsze niż dla słyszących osób: trudność ta ma (przynajmniej) dwa źródła. Pierwszym jest fizyczne ograniczenie w dostępności języka fonicznego (ze względu na brak/wadę słuchu). Poważniejszym czynnikiem wydaje się jednak druga wieloaspektowa przyczyna, niezależna od Głuchych: edukacja. Głusi edukowani są w sposób uniemożliwiający im osiągnięcie dwujęzyczności, według programów ograniczających ich rozwój językowy, merytoryczny i społeczny. Organizacja edukacji niesłyszących jako edukacji specjalnej według wzorców wychowania niepełnosprawnych, programowana historycznymi nastawieniami jest bezpośrednim powodem wdrukowania w ich postawy życiowe niezaradności, poczucia niemożności, nieosiągalności wyższych celów.

U podstaw nieprawidłowości postępowania wobec niesłyszących leży polityka nieuznająca odmiennosci językowej tej grupy społecznej: jej konsekwencją są nieznane współczesnej psycholingwistyce i glottodydaktyce metody nauczania prowadzące bezpośrednio do zaprzeczania tkwiących w niesłyszących osobach możliwości intelektualnych i językowych. Aczkolwiek ustalenia prawne dotyczące ochrony praw człowieka i prawa do języka mają wpływ na coraz więcej rozwiązań prawnych np. krajach członkowskich Unii Europejskiej, nie powodują one zmian w edukacji niesłyszących – tam, gdzie tkwi przyczyna ograniczania rozwoju niesłyszących i uniemożliwiania im osiągnięcia dwujęzyczności. Jest ona warunkiem zdobycia przez niesłyszących samodzielności we wszystkich dziedzinach życia, w tym życia zawodowego

1. GŁUSI A JĘZYK POLSKI

Głusi nie percypują w sposób naturalny języka w modalności fonicznej (jest on im niedostępny), co w konsekwencji utrudnia możliwość akwizycji tych języków, wyrażania się w nich i odbierania fonicznych komunikatów językowych. Warunkiem przyswojenia danego języka jest bowiem jego pełna dostępność zmysłowa w zróżnicowanych społecznie, emocjonalnie, kontekstowo i komunikacyjnie sytuacjach życiowych. Niemożność osiągnięcia w sposób naturalny kompetencji komunikacyjnych w danym języku (pierwszym) powoduje również niemożność zdobycia tych umiejętności drogą wtórną w języku drugim, tj. poprzez czytanie i pisanie. Językami dostępnymi Głuchym w sposób naturalny i nieograniczony są/mogą być języki migowe (języki w modalności wizualno-przestrzennej). Mechanizm rozwoju językowego poprzez języki migowe jest porównywalny, jak w przypadku osób słyszących nabywających języki foniczne. Głusi mogą zdobyć biegłość w językach fonicznych (w ich wizualnej postaci, tj. poprzez pisanie i czytanie) wyłącznie w oparciu o doświadczenia językowe nabyte w języku pierwszym (języku migowym) – w ten sposób budowana jest dwujęzyczność.

Konsekwencją takiego stanu jest to, że języki narodowe (np. język polski) nie mogą być dla Głuchych językami pierwszymi – są więc językami drugimi/obcymi. Zdobywanie przez Głuchych biegłości w polszczyźnie wymaga zatem specyficznych metod nauczania – metod glottodydaktycznych (nauczania języka polskiego jako obcego) z zachowaniem języka migowego (tu: polskiego języka migowego – PJM) jako języka wykładowego/języka pośredniczącego w procesie nauczania. Warunkiem powodzenia takiego procesu jest przede wszystkim osiągnięcie przez osobę uczącą się języka polskiego biegłości w języku pierwszym, tj. języku migowym.

W sytuacji polskiej edukacji niesłyszących proces ten jest zaburzony¹, co skutkuje nie tylko brakiem biegłości Głuchych w języku polskim, ale i niższymi (i bardzo zróżnicowanymi) kompetencjami w języku pierwszym (migowym). Kompetencje te warunkują bezpośrednio zarówno możliwość przyswojenia języka polskiego (drugiego), jak i ograniczony dostęp do treści nauczania. Sytuacja ta czyni ze społeczności Głuchych grupę porównywalną do „Milczących Cudzoziemców”: Głusi nie mówią (głośno), zatem dla użytkowników języków fonicznych „milczą”, a język polski jest dla nich obcy tak samo, jak dla Niemców, Czechów czy Amerykanów.

¹ O czynnikach zaburzających ten proces – poniżej.

1.1. Statystyki dotyczące liczby absolwentów szkół dla niesłyszących

Osoby niesłyszące i słabo słyszące kształcące się na poziomie ponadgimnazjalnym w roku szkolnym 2011/2012 stanowią grupę przeszło 2 tys. osób, w tym w szkolnictwie specjalnym (a więc ze szczególnym uwzględnieniem problemów językowych i dostępu do zasobów - języka i wiedzy) – przeszło 1000 osób.

Typ jednostki (kształcenie w trybie średnio trzyletnim)			niesłyszący	słabo słyszący	Razem	Razem w szkołach specjalnych	
00013	Zasadnicza szkoła zawodowa	brak specyfiki	10	137	558	411	
		specjalna	282	129			
					0		
00014	Liceum ogólnokształcące	brak specyfiki	93	478	1627	149	
		specjalna	78	71			
00015	Liceum profilowane	brak specyfiki	8	49		239	
		specjalna	187	52			
00016	Technikum	brak specyfiki	33	355		223	
		specjalna	131	92			
Razem			530	1097			611
			W tym w szkołach specjalnych: 678	W tym w szkołach specjalnych: 344		Ogółem 2185	W tym w szkołach specjalnych 1022

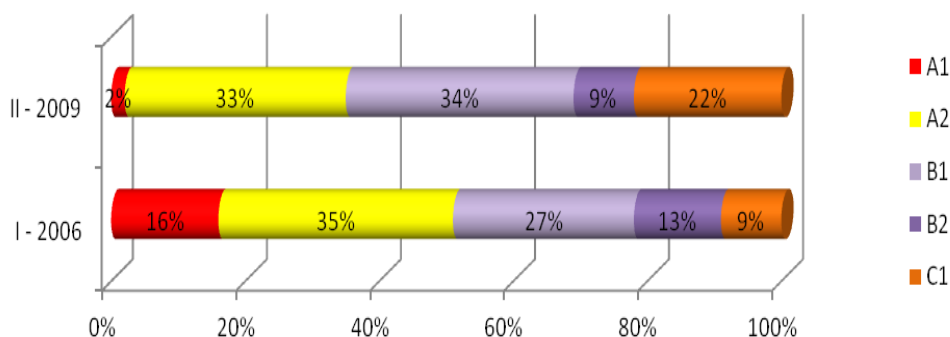
Tabela 1. Liczebność uczniów niesłyszących i słabosłyszących kształcących się na poziomie ponadgimnazjalnym w roku szkolnym 2011/2012. Źródło zestawienia: www.cke.edu.pl

Z liczby 2185 uczniów z wadą słuchu do szkolnictwa specjalnego trafia około 1000 osób, których możliwości słuchowe/możliwości rozwoju w językach fonicznych są na tyle niskie, że utrudniają w zasadniczy sposób udział w edukacji ogólnodostępnej. Wymagają zatem innego podejścia językowego, by korzystać z oferty edukacyjnej.

Powyższe zestawienie uwidacznia, że po średnio trzyletnim okresie kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym, na rynek pracy rokrocznie trafia około 340 osób, które nie są natywnymi użytkownikami języka polskiego i które z powodów głównie językowych (braku biegłości w polszczyźnie, niemożności wyraźnego i swobodnego posługiwania się językiem polskim i percepcji komunikatów fonicznych w tym języku) stają się grupą wykluczoną z rynku pracy dostępu do zatrudnienia.

1.2. Biegłość Głuchych w polszczyźnie

Biegłość w zakresie znajomości języka polskiego można określić na podstawie badań wykonanych wśród uczniów szkół średnich (nauka kończąca się maturą) w latach 2006-2009.² Objęły one przede wszystkim znajomość systemu językowego (nie badano jakości strony fonicznej – wyłączono z badań sprawność ustnego wypowiedzania się w języku polskim oraz sprawność rozumienia ze słuchu), ponieważ od poziomu znajomości systemu języka zależą sprawności związane z nadawaniem (mówieniem, pisanem) i dekodowaniem (rozumieniem mowy, pisma). Wyniki tych badań ilustruje wykres:



Wykres 1. Wyniki badań testami kwalifikacyjnymi uczniów niesłyszących szkół średnich serii I (2006 r.) i w serii II (2009 r.) w skali (A1-C1) stosowanej w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego. Za: Kowal J. 2011.

Oznaczone symbolami od A1 do C1 przedziały oznaczają poziom biegłości językowej według Europejskiego Systemu Oceniania Kompetencji Językowych (skala obejmuje również poziom C2, niewystępujący wśród badanych). Jak wskazano na wykresie, uczniowie rozpoczynający naukę w szkołach średnich prezentują zróżnicowany poziom biegłości językowej, przy czym ponad 50% z nich posługuje się polszczyzną na podstawowych poziomach. Obcokrajowcy osiągają ten poziom (A2) po średnio trzech semestrach nauki języka polskiego (około 180 godzin kursu). Badani licealiści mają za sobą przynajmniej 9 lat nauki języka polskiego w szkole (nauki profilowanej do potrzeb edukacji specjalnej), przy czym polszczyzna jest językiem wykładowym w szkołach dla głuchych, zatem nie tylko codzienne lekcje języka polskiego, ale i pozostałe przedmioty,

² Badania w ramach rozprawy doktorskiej – Kowal J., „Język polski jako obcy w nauczaniu Milczących Cudzoziemców. Analiza możliwości wykorzystania metod nauczania języka polskiego jako obcego w edukacji niesłyszących”, Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 2011.

tudzież oddziaływania rewalidacyjne i wychowawcze mają na celu kształtowanie biegłości uczniów w polszczyźnie. Poziom średniozaawansowany prezentuje około 40% populacji uczniów rozpoczynających naukę w szkołę średniej, lecz tylko 9% z nich wykazuje poziom stanowiący podstawę do podejmowania nauki w takich typach szkół (tzn. średnich, kończących się maturą).

Ci sami uczniowie kończący szkołę średnią (egzaminem maturalnym) wykazują niewielki postęp w zakresie biegłości językowej w polszczyźnie, mimo trzech kolejnych lat edukacji (przede wszystkim językowej) – ponad 30% nadal jest na poziomach podstawowych, a 45% na poziomach średniozaawansowanych niestanowiących podstawy do swobodnej komunikacji choćby poprzez pisanie i czytanie.

Wobec takich barier językowych niesłyszący nie stanowią grupy konkurencyjnej na rynku pracy w stosunku do słyszących osób, a ich problem językowy jest podstawą wykluczenia zawodowego.

Wyniki powyższe są tym bardziej znaczące, że do liceów dostają się osoby niesłyszące i niedosłyszące o najwyższym w danym pokoleniu poziomie językowym i intelektualnym, zatem do szkolnictwa zawodowego trafiają uczniowie z biegłością w polszczyźnie niższą niż wyznaczone powyżej – średnia biegłość osób uczących się w szkołach zawodowych pozostaje na podstawowych poziomach: A1 i A2.

Niedostatek biegłości w polszczyźnie stanowi barierę, która ma dwa kluczowe wymiary:

- a) brak możliwości porozumienia się ze słyszącymi osobami (potencjalnie: pracodawcami, współpracownikami) na komunikatywnym poziomie – ani w mowie, ani w piśmie.
- b) bardzo ograniczony dostęp do edukacji (wiedzy, treści nauczania) prowadzonej głównie w polszczyźnie, a to od kwalifikacji zawodowych zależy w dużym stopniu pozycja osób niesłyszących na rynku pracy.

Ponadto bariery językowe sprawiają, że niesłyszącym niedostępny jest świat rzeczywistych relacji komunikacyjnych w zakładach pracy – symulacji takich rozmów, sytuacji komunikacyjnych nie obejmuje program nauczania przygotowany według

„Podstawy programowej”³ z myślą o natywnych (słyszających) użytkownikach języka polskiego, jaki realizowany jest w ramach edukacji szkolnej.

W tym kontekście należy również wskazać dodatkowy aspekt językowy: niesłyszący, nie będąc pracodawcami, szefami firm, nie tworząc jednorodnych (językowo) środowisk pracy zdominowanych przez język migowy, nie wytwarzają w języku migowym takich form wypowiedzi związanych z pełnieniem ról pracownika/pracodawcy, które są specyficzne dla środowisk pracy. W związku z tym słownictwo dotyczące pracy w jakiegokolwiek branży pozostanie ubogie i trudno ten brak zrekompensować nauczaniem tych kontekstów w języku drugim (polskim).

Oba powyższe czynniki powodują, że doświadczenie językowe, z jakim niesłyszący opuszczają szkoły (czy to zawodowe, czy średnie), nie stanowią dla nich przygotowania do roli pracownika w naturalnym środowisku pracy. Stan ten jest bezpośrednią przyczyną barier w aktywności zawodowej, wycofywania się niesłyszających z poszukiwania pracy, niechęci i nieumiejętności nawiązywania rozmów i relacji z osobami słyszącymi już po pierwszych próbach znalezienia się w środowisku pozaszkolnym. Bariera językowa stanowi problem, wywołuje traumę, jest przyczyną nieporozumień z pracodawcami i współpracownikami, może również być powodem bezpośredniego zagrożenia pracownika niesłyszącego, który nie tylko nie słyszy (np. poleceń, sygnałów ostrzegawczych), ale i często nie potrafi ich zrozumieć w formie pisemnej (instrukcje BHP, okólniki, zarządzenia przełożonych, itp.).

Niebagatelny w tym kontekście jest aspekt psychologiczny: wyizolowany i niesamodzielny komunikacyjnie pracownik źle się czuje w swojej roli – bywa to powodem konfliktów w pracy (na różnym szczeblu), może prowadzić do poczucia bycia traktowanym niesprawiedliwie, stanowi również jedną z podstawowych przyczyn rezygnacji niesłyszających z pracy, którą udało się zdobyć. Pracownik taki staje się również niewygodny dla pracodawcy, ponieważ w ten sposób generują się konflikty i zła atmosfera pracy, wysiłek pracujących wydatkowany jest na pozazawodowe konteksty ustalania relacji międzyludzkich w zakładzie pracy, co nie sprzyja ani efektywnemu działaniu firmy, ani jej zdolnościom produkcyjnym.

³ „Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół obowiązująca od roku 2009/10” wprowadzana rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej – Katarzynę Hall, uwzględniająca reformę programową 2009/2010 (Wydawnictwo Miła, Warszawa 2009)

Wszystkie powyższe dane i czynniki związane z brakiem biegłości językowej pełnią rolę podstawowych powodów wykluczenia zawodowego niesłyszących.

1.3. Statystyka – liczba absolwentów szkół zawodowych a zdawalność egzaminów zawodowych

Problem językowy niesłyszących ujawnia się już na poziomie zdobywania kwalifikacji zawodowych. Według danych Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej⁴ (obejmującej województwa dolnośląskie oraz opolskie) w sesji egzaminacyjnej w 2011 roku egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe (egzamin kończący edukację w Zasadniczej Szkole Zawodowej) zdało 87,25% osób zgłoszonych do egzaminu. Egzamin w części pisemnej zdało jednak mniej uczniów – 78,5%, natomiast egzamin w części praktycznej 93,3% uczniów. Rozkład zdawalności egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe wśród niesłyszących odznacza się większą dysproporcją: część pisemną zdaje zaledwie 21% uczniów, natomiast część praktyczną – 95% przystępujących do egzaminu, co oznacza, że zaledwie 25% uczniów z wadą słuchu przystępujących do tego egzaminu otrzymuje świadectwo potwierdzające kwalifikacje zawodowe.

Powyższe dane pokrywają się ze statystykami zdawalności egzaminów zawodowych w technicach i liceach zawodowych, co oznacza, że hipotetycznie wyższy (językowo) poziom kształcenia w szkołach średnich nie wpływa na formalnie wyższy stopień przygotowania zawodowego w zakresie językowym.

Dane te wskazują po pierwsze, że według programu egzaminu niesłyszący zdają egzamin praktyczny nawet nieco lepiej niż populacja słyszących rówieśników, natomiast egzamin pisemny, wymagający odpowiedniej biegłości w polszczyźnie, zdaje zaledwie co piąty uczeń niesłyszący. Po drugie zaś cytowane dane wskazują bezpośrednio na problem językowy niesłyszących, wpływający na ich szanse na rynku pracy. To pisemna część egzaminu powoduje, że będąc nie gorzej przygotowani praktycznie do wykonywania swoich zawodów niesłyszący, zaledwie w 20% uzyskują stosowne świadectwa, podczas gdy osoby słyszące uzyskują je w niemal 80%.

Należy zwrócić uwagę, że katalog zawodów, w których niesłyszący przystępują do egzaminów zawodowych, jest bardzo wąski. W roku 2011 absolwenci szkół zawodowych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przystępowali do egzaminów w 21 zawodach, natomiast niesłyszący zaledwie w 4 zawodach (kucharz małej gastronomii, krawiec, stolarz, introligator). Zakres egzaminacyjny dla słyszących objął łącznie 42

⁴ <http://www.oke.wroc.pl/>

zawody. Przyczyną wąskiej oferty w zakresie edukacji zawodowej dla niesłyszących jest głównie ich problem językowy – w ofercie kształcenia znajdują się przede wszystkim zawody w najmniejszym stopniu wymagające kontaktu językowego (z klientem).

Zakres zawodów oferowanych w ramach szkolnictwa średniego (technika i licea zawodowe) jest szerszy (choć również zawężony ze względu na bariery komunikacyjne w zawodach wymagających kontaktu z klientem), jednak, jak wskazano powyżej, procent osób zdających egzaminy zawodowe pozostaje na niskim, około 20% poziomie z tych samych względów: uczniowie niesłyszący nie radzą sobie z barierą językową egzaminów pisemnych.

1.4. Statystyka – liczba absolwentów szkół średnich a zdawalność egzaminów maturalnych

Centralna Komisja Egzaminacyjna nie podaje statystyk zdawalności, dzięki którym można by uzyskać precyzyjne dane dotyczące zdawalności egzaminów maturalnych wśród uczniów niesłyszących (dane wrażliwe). Badania biegłości w polszczyźnie tej grupy abiturientów opisane zostały w punkcie 2.2.

Problem językowy niesłyszących absolwentów szkół średnich jest jednak przez tę komisję zauważany: egzaminy maturalne przygotowywane są osobno dla uczniów niesłyszących. Zmiany w egzaminie obejmują trzy sfery:

- A. obniżenie standardów wymagań merytorycznych (dotyczących wiedzy o języku i wiedzy z zakresu literatury polskiej),
- B. inny sposób przygotowania arkuszy maturalnych,
- C. złagodzenie kryteriów oceniania prac.

Różnicowanie matury dla słyszących i niesłyszących uczniów powoduje, że ci drudzy nie mają równego startu w kształceniu na poziomie wyższym ani pod względem oceny świadectw maturalnych (*de facto* jest to matura „specjalna”), ani pod względem przygotowania do studiów (zarówno pod kątem językowym, jak i wiedzy ogólnej). Problem dostosowywania egzaminów maturalnych do „możliwości” niesłyszących co roku wywołuje gorące dyskusje, a nawet protesty w środowisku ⁵. Matura jest

⁵ Por.: „Niemy protest” Głuchych w odzwie na reportaż wyemitowany w „Faktach” TVN 18.03.2008 pod tym samym tytułem <http://www.youtube.com/watch?v=eNVKNcJ7RVY> zawierający oburzające niesłyszących stwierdzenia i postulaty obniżenia poziomu językowego matury oraz wypowiedź przedstawiciela MEN prof. Zbigniewa Marciniaka.

podsumowaniem wysiłków wszystkich instytucji i osób biorących udział w edukacji dziecka. Postulowanie obniżenia poziomu matury dla niesłyszących jest wskaźnikiem efektywności tych działań, a problem języka tego egzaminu nie jest jednym powodem tych postulatów.

Ad. A. Obniżanie standardów wymagań.

Standardy wymagań maturalnych⁶ przygotowane są tak, że w odniesieniu do uczniów niesłyszących, w porównaniu z uczniami słyszącymi, nie wymaga się:

- w zakresie wiedzy o języku: znajomości procesów słowotwórczych polszczyzny, wiedzy o społecznym i terytorialnym zróżnicowaniu polszczyzny,
- w zakresie redagowania tekstów: znajomości zasad tworzenia takich tekstów, jak interpretacja utworu literackiego, rozprawki, referatu, recenzji ani formalnych i językowych cech tych gatunków,
- w zakresie odbioru tekstów kultury: odczytywania dosłownego i metaforycznego znaczenia wyrazów, wskazywania środków manipulacji; zamiast tego wymaga się zaledwie odróżniania zdań o faktach od zdań będących interpretacją faktów,
- w zakresie tworzenia informacji nie wymaga się poprawnego mówienia i pisania (a tylko „stosowania zasad poprawności”), pisania w określonym stylu (a tylko zachowania spójności stylistycznej wypowiedzi). Zamiast umiejętności wyrażania się w różnych gatunkach pisanych, wymaga się napisania spójnego tekstu na temat.

Ad. B. Różnicowanie arkuszy maturalnych.

W arkuszach maturalnych dla słyszących np. z 2009 (MPO-P1_ 1P-092) i niesłyszących uczniów (MPO-P1_ 7P-092)⁷ różnice uwidaczniają się w konkretnych zadaniach:

- w zakresie rozumienia tekstu pisanego w arkuszu dla słyszących wszystkie polecenia objęte są warunkiem odpowiedzi własnymi słowami, co nie dotyczy arkusza dla niesłyszących, którzy mają do zanalizowania opatrzony słownikiem tekst o ogólnej tematyce, podczas gdy słyszący – tekst popularnonaukowy. W arkuszu dla niesłyszących na 12 zadań 6 to zadania zamknięte, dla słyszących – na 13 zadań tylko jedno to zadanie zamknięte.

⁶ Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 kwietnia 2003r. (Dz. Ust. Nr 90, poz. 846).

⁷ Źródło: www.cke.edu.pl

- w zakresie pisania tekstu własnego w związku z tekstem literackim zamieszczonym w arkuszu, od słyszących wymaga się charakterystyki postaci, od niesłyszących wymaga się „przedstawienia, porównania i ocenienia portretów”. Teksty dla niesłyszących opatrzone są słownikiem, polecenia wskazują na elementy, które należy zawrzeć w wypracowaniu (podają gotowy plan wypowiedzi), tematy zaś wymagają odtworzenia treści lekcji.

Ad. C. Różnicowanie kryteriów ocen.

Różnice w traktowaniu prac maturzystów zapisano również w „Kluczu punktowania odpowiedzi” dla słyszących⁸ i niesłyszących osób,⁹ publikowanym przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Na przykład: w zakresie kompozycji arkusz słyszących ocenia się, gdy przyznano punkty za rozwinięcie tematu, arkusz dla niesłyszących ocenia się nawet za wyodrębnienie graficzne bądź logiczne wstępu rozwinięcia i zakończenia. W zakresie języka w pracach słyszących osób ocenia się w skali 12-1 komunikatywność i poprawność składniową, leksykalną i fleksyjną. Prace niesłyszących ocenia się osobnymi skalami za poprawność gramatyczną, leksykalną, ortograficzną, interpunkcyjną, przy czym najwyższe wartości za daną kategorię dopuszczają występowanie błędów, najniższe zaś punktują np. występowanie zdania prostego i złożonego, komunikatywność mimo błędów leksykalnych.

Postulaty obniżenia poziomu progów egzaminacyjnych wynikają z trudności, jakich doświadczają zarówno nauczyciele, jak i uczniowie w realizacji programu edukacji powszechnej wobec przyjętych metod nieprzystających do potrzeb niesłyszących i ich specyfiki jako osób uczących się języka polskiego jako obcego. Trudności te mają podłoże językowe i wynikają bezpośrednio z niewłaściwych metod nauczania i nie są ich w stanie zrekompensować ani zaangażowanie nauczycieli i specjalistów włączonych w proces realizacji programów nauczania opartych o aktualne podejście językowe, ani szereg zagwarantowanych w szkolnictwie niesłyszących udogodnień w postaci dodatkowych zajęć czy dostosowań, ani wysiłek samych uczniów głuchych.

Opisana powyżej sytuacja odnosi się bezpośrednio do poziomu/stopnia zdawalności egzaminów maturalnych. Doświadczenie wskazuje, że średnio ok. 50%

⁸ Klucz punktowania odpowiedzi w arkuszu maturalnym z języka polskiego z roku 2009 http://www.cke.edu.pl/images/stories/klucze_mat_09/polski_a.pdf

⁹ Klucz punktowania odpowiedzi w arkuszu maturalnym z języka polskiego dla niesłyszących z roku 2009 http://www.cke.edu.pl/images/stories/klucze_mat_09/pozostale/polski_ns.pdf

absolwentów szkół średnich przystępuje do tych egzaminów, natomiast zdawalność kształtuje się na poziomie 50-75% przystępujących. Sytuacja niesłyszących kształtuje się zatem tak, że otrzymują świadectwa maturalne za minimalne na tym poziomie umiejętności językowe, by z prawdziwym problemem zderzyć się na poziomie studiów wyższych i w życiu pozaszkolnym. O ile w edukacji szkolnej niesłyszący spotykają się z akceptacją ich problemu językowego, o tyle wyjście w środowisko pozaszkolne już tego nie oferuje (por. Krakowiak 2003, Gronowska 2007). Braki językowe (gramatyczne, leksykalne), braki w zakresie umiejętności samodzielnego korzystania ze źródeł pisanych, formułowania myśli w języku polskim, tworzenia tekstów, braki w wiedzy ogólnej powodują, że mimo potencjału intelektualnego niesłyszących studia są dla nich niezwykle trudnym progiem.¹⁰ Ich poziom językowy bywa powodem dyskryminacji i poniżającego traktowania ze strony słyszących (i wykładowców¹¹ i studentów) zarówno na studiach, jak i w środowisku pozaedukacyjnym.

1.5. Kompetencje językowe a zdolność poruszania się na rynku pracy

Zdolność poruszania się na rynku pracy to, szczególnie w obecnych czasach, zagadnienie wielu umiejętności, które człowiek musi osiągnąć w toku kształcenia (kwalifikacje zawodowe oraz tzw. podstawy przedsiębiorczości), w drodze poszerzania swoich kompetencji społecznych (wiedza gromadzona ze źródeł nieformalnych) oraz poprzez kompetencje kulturowe, które pomagają poruszać się w relacjach międzyludzkich. Wszystkie powyższe zagadnienia uzależnione są od znajomości języka w ogóle, a od znajomości języka (i kultury) danego kraju w szczególności. Z tego względu Głusi jako przedstawiciele mniejszości językowej, którzy mają utrudniony (z wielu przyczyn wykraczających poza sam fakt niesłyszenia) dostęp do języka polskiego (i treści jawnych oraz ukrytych przekazywanych za jego pomocą), stają się grupą wykluczoną z dostępu do zasobów (wiedzy i umiejętności językowych i pozajęzykowych).

Kontekst biegłości językowej wysuwa się w przypadku tej grupy społecznej na pierwsze miejsce na liście przyczyn niemożności znalezienia się na rynku pracy (por.

¹⁰ Już sam próg leksykalny jest ogromny – zderzenie z natłokiem nowego dla niesłyszących, a naturalnego dla słyszących słownictwa, stanowi problem, którego nie rozwiązuje pomoc w osobie tłumacza języka migowego, który jest w stanie wyjaśnić wiele pojęć, ale w ten sposób zamienia tłumaczenie wykładu, ćwiczeń, na lekcje językowe. Por. Kowal J., Kowal K. 2005.

¹¹ Tu dwie postawy: wymagania ponad miarę lub pobłażliwego, niegodnego traktowania na zasadzie niskich oczekiwań (por. Gronowska 2007).

kompetencje kluczowe w dalszej części). Przytoczone powyżej badania biegłości Głuchych w polszczyźnie (poziom elementarny i podstawowy) wskazały również szczegółowe aspekty, które stanowią podstawę i wyznaczają kierunki, w których należy podjąć kształcenie niesłyszących.

A. Zagadnienia funkcjonalne

Jak wykazały badania¹², uczniowie szkół średnich nie potrafią zbudować w sposób poprawny nawet podstawowych form wypowiedzi. Pominąwszy kwestie znajomości samego języka polskiego (co często uniemożliwia zbudowanie jakiegokolwiek wypowiedzi), zebrane materiały wskazują, że począwszy od najprostszyc form tekstowych takich jak kartka z pozdrowieniami, badani nie radzą sobie ze zbudowaniem tekstu poprawnego pod względem formalnym (i zawierającym odpowiednie wyznaczniki danego tekstu) i logicznym. Problem ten wzrasta przy poleceniu wymagającym napisania listu (prywatnego czy oficjalnego), tekstu argumentacyjnego czy pisma formalnego (CV, listu motywacyjnego, podania, prośby). Sprawdzono, że również zamknięte formy pism (takie jak formularze, umowy, rachunki, formularze podatkowe, aplikacja o zapomogę czy refundację sprzętu) sprawiają niesłyszącym te same problemy (głównie związane z brakiem znajomości polszczyzny).

Przyczyną takiego stanu jest przede wszystkim problem tworzenia ustrukturyzowanych wypowiedzi mówionych w języku pierwszym (czyli w języku migowym), co uniemożliwia przeniesienie ich na wtórny (pisemny) sposób wypowiedzi (o tyle trudniejszy, że w języku obcym, ponieważ języki migowe nie mają pisma). Stan ten ma dwa źródła odnoszące się do edukacyjnego i pozaedukacyjnego środowiska językowego. W szkołach, gdzie kształcenia dzieci nie opiera się na możliwości wypowiedzania się w języku pierwszym (nauczyciele nie znają języka dzieci) dominuje metoda podająca (to nauczyciele mówią i wizualizują swoje wypowiedzi), a przekaz jest na tyle niezrozumiały językowo, że dzieci nie czerpią w niego wzorców wypowiedzeniowych. Człowiek, który nie uczestniczył nigdy w dyskusji, wymianie argumentów, opowiadaniu retrospektywnym, naturalnych sytuacjach autoprezentacji czy prezentacji przed grupą, nie nabywa wzorców tych wypowiedzi i z tego względu nie umie przenieść ich na pismo w języku drugim. Często bywa, że wzorce wypowiedzeniowe

¹² Kowal J., 2007

typowe dla dialogicznej kultury Głuchych nie są przenoszone na język drugi (jak gdyby kulturowo do nich nie należały).

W związku z powyższym zauważa się brak wzorców wypowiedziowych odnoszących się do zdobywania pracy i funkcjonowania w środowisku pracy. Przeniesienie takich wzorców na wypowiedzi w języku polskim prawdopodobnie byłoby możliwe (łatwiejsze), gdyby Głusi sami tworzyli środowiska pracy (i dawali tym samym doświadczenie językowe w języku migowym związane z sytuacjami zatrudnienia). Jednakże Głusi nie tworzą zakładów pracy, firm, nie zatrudniają innych niesłyszących (w skali Polski takich przedsiębiorców jest zaledwie trzech)¹³. W związku z tym Głusi nie mają doświadczeń językowych w języku pierwszym związanych z tą tematyką i bardzo trudno jest wdrożyć ich do tworzenia takich wypowiedzi pisemnych (jak CV, list motywacyjny, podanie, prośba, zapytanie) w języku drugim. Kwestia braku tych umiejętności związana jest również z brakiem kształcenia niesłyszących w tym kierunku w toku edukacji szkolnej (por. programy nauczania w dalszej części).

B. Zagadnienia znajomości podstaw systemu językowego jako podstawowa przyczyna problemu Głuchych

U podstaw każdej wypowiedzi leży znajomość systemu językowego, tj. reguł gramatycznych rządzących językiem. Jest to o tyle istotne, że poprawność językowa jest podstawą oceny i stygmatyzacji: o osobach wypowiadających się niepoprawnie od razu myśli się w kategoriach upośledzenia, niższej kultury, problemów z komunikacją, w pejoratywnym świetle. O ile posłużenie się przez kogoś niezrozumiałym dla pracodawcy językiem migowym wywołuje szok i strach komunikacyjny, o tyle posłużenie się w takim kontakcie komunikacją pisemną (nie tak swobodną, jak komunikacja ustna) o charakterze zaburzonym (trudne do zrozumienia zdania zbudowane niepoprawnie gramatycznie) z góry deprecjonuje osobę posługującą się takim językiem.

Brak znajomości systemu językowego rzutuje w takim samym stopniu na budowanie wypowiedzi pisemnych i ustnych, jednak w przypadku osób niesłyszących oba sposoby wypowiedzania się obciążone są dodatkowymi trudnościami. W przypadku wypowiedzi pisemnych na brak poprawności gramatycznej (i często niezrozumiałej przez to treści) nakłada się problem nieznanymi formami wypowiedzi, co również utrudnia kontakt z osobami słyszącymi (np. dwuzdaniowe podanie bez adresata,

¹³ Na przykład prowadzony przez Głuchych pub integracyjny Dwie Dłonie w Łodzi. Por. <http://www.dwiedlonie.pl/>

nadawcy i koniecznych danych). Niepoprawność gramatyczna wypowiedzi ustnych czyni je tym bardziej niezrozumiałymi, że mowę niesłyszących charakteryzuje zaburzona artykulacja, tzw. niewyraźna wymowa. O ile do samej niewyrazistości wymowy można się przyzwyczaić (można rozumieć osoby jękające się, sepleniące, bełkoczące), o tyle nałożenie tych cech wymowy na ich niepoprawność gramatyczną czyni wypowiedzi niezrozumiałymi. Dodatkowe utrudnienie zrozumienia takich wypowiedzi powoduje gramatyczne podporządkowanie wypowiedzi (ustnych i pisemnych) gramatyce języka migowego, co wynika z braku kompetencji językowych osób niesłyszących w polszczyźnie). Stanowi to poważny problem komunikacyjny i z tego punktu widzenia pracodawcy i współpracownicy mają prawo obawiać się współpracy z osobami niesłyszącymi.

W odniesieniu do szczegółowych zagadnień gramatycznych, stanowiących w polszczyźnie problem dla niesłyszących, listę trudnych miejsc otwierają podstawowe cechy języka polskiego, a w tym: problem formalnego wyróżniania części mowy, problem rozróżniania rodzaju gramatycznego, problem zastosowania systemu przypadkowego (z jego zależnościami akomodacji i rekcji). Zaburzenia wypowiedzi nacechowane błędami w obrębie tych cech gramatycznych wywołują największe nieporozumienia między użytkownikami języka polskiego i użytkownikami innych języków obcych (w tym języków migowych).

Kolejny próg biegłości stanowiący dla niesłyszących problem to leksyka. Oparte na tzw. programowaniu języka nauczanie niesłyszących przez osoby słyszące nieznające języka swoich uczniów oraz wykorzystanie uproszczonego, sztucznego systemu językowo-migowego są bezpośrednimi przyczynami tej sytuacji. Wynikiem tego stanu jest względnie dobre opanowanie (ograniczonego) słownictwa wykorzystywanego w edukacji, jednak jest to poziom skazujący osoby niesłyszące na brak samodzielności w odniesieniu do tekstów języka i leksyki wykorzystywanej przez media, prasę, osoby słyszące w potocznej komunikacji. Wiąże się to zarówno z poważnym utrudnieniem komunikacji osób słyszących z niesłyszącymi, której zakres sięga od codziennych interakcji współpracowników, kontaktów z pracodawcami, po niezrozumienie dokumentów bezpośrednio wiążących się z podejmowaniem pracy, podpisywanych umów i oświadczeń, informatorów i okólników gwarantujących funkcjonowanie i bezpieczeństwo pracy.

C. Zagadnienia modalności (sprawności językowe)

W porównaniu do innych obcokrajowców uczących się polszczyzny, Głusi są ograniczeni w wyborze modalności, w jakiej mogą uczyć się języka polskiego i posługiwać się nim. Wada słuchu oznacza przede wszystkim niemożność słyszenia samego siebie (kontroli słuchowej własnych wypowiedzi czy poprawności artykulacyjnej), a ponadto niemożność usłyszenia innych osób. W tym zakresie istnieje między osobami z wadą słuchu ogromne zróżnicowanie: bywają osoby słyszące (jakkolwiek) muzykę czy mowę (choć bez możliwości rozumienia zawartych w nich słów i treści), są też osoby, które nie słyszą w ogóle. Ponadto w tej grupie społecznej można spotkać osoby wyłącznie migające (z wyłączeniem głosu), osoby migające i artykułujące (w przekazach tych z różnym natężeniem reprezentowana jest polszczyzna i język migowy), osoby wspomagające gestami swoje wypowiedzi ustne (często trudne do zrozumienia dla osób do tego nieprzyzwyczajonych), bądź osoby, które mówią całkiem zrozumiale (a ich głównym problemem jest niemożność rozumienia osób mówiących do nich).

Z tego względu podstawowymi sprawnościami językowymi, jakie w pierwszej kolejności należy kształcić, są pisanie i czytanie – obie modalności są bowiem w pełni dostępne niesłyszącym ze względu na ich wizualny charakter. Ponadto od stanu tych sprawności zależy możliwość wykorzystania ich np. w mówieniu – u osób, u których stan słyszenia siebie i stan samooceny własnej mowy na to pozwala. Znajomość systemu językowego pozwala również na lepsze rozumienie innych osób – wówczas domysł na podstawie skąpych informacji słuchowych i wizualnych jest pomocny w odczytywaniu z ust. Sprawność ta zależy bowiem od znajomości systemu językowego (nie można odczytać z ust języka, którego się nie zna), zatem droga prowadząca do rozwinięcia jej prowadzi przez kształcenie znajomości polszczyzny, umiejętności pisania (wypowiadania się pisemnego) i czytania (ze zrozumieniem).

1.6. **Kompetencje kluczowe**

Sytuacja niesłyszących na rynku pracy kształtuje się w bardzo wyrazisty i wykluczający sposób, jeśli sytuację tę odnieść do Kompetencji Kluczowych¹⁴. W rozumieniu Unii Europejskiej jest to zestaw kompetencji ogólnych, nieodnoszących się do żadnej konkretnej branży, jednakże ich posiadanie sprawia, że kandydat będzie w stanie

¹⁴ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie(2006/962/WE)

skutecznie realizować postawione przed nim zadania związane z danym stanowiskiem pracy.

Inne rozumienie Kompetencji Kluczowych¹⁵ wskazuje „umiejętności, które trudno jest skopiować lub zdobyć konkurencji. [...] Ich zawartość nie powinna być zatem zbliżona do zawartości kompetencji kluczowych innych firm z tego samego sektora. [...] Powinny być dopasowane do aktualnej strategii działania firmy, ale głównie w oparciu o przyszłe cele organizacji”.

Powyższe definicje określają z jednej strony stan uniwersalny, z drugiej zaś zwracają uwagę na to, że w zakresie kompetencji kluczowych dla funkcjonowania na rynku pracy potrzebne są takie umiejętności, które będą na rynku konkurencyjne. Oznacza to, że oferta kształcenia (tu: zawodowego) dla niesłyszących sytuuje ich na pozycjach poza możliwością konkurowania. Wśród kompetencji kluczowych wyróżnia się 9 podstawowych umiejętności, z których tylko dwie pozostają bez ścisłego związku z biegłością językową, tj. kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo techniczne. Proces zdobywania ich jest jednak uzależniony od procesu edukacji opartego na języku. Kompetencje kluczowe są bezpośrednio zależne od umiejętności komunikacji językowej i kulturowej.

Według zaleceń Komisji Europejskiej do kompetencji Kluczowych należą¹⁶:

- 1. Zdolność uczenia się, czyli stały i konsekwentny proces uczenia się przez całe życie.** *Komentarz:* uczenie się jest nierozłącznie związane z kompetencjami językowymi i gwarantowanym przez znajomość języka dostępem do zasobów.
- 2. Kompetencje interpersonalne, międzykulturowe i społeczne.** *Komentarz:* Wiązą się bezpośrednio z umiejętnością porozumiewania się i rozumienia czasem bardzo odmiennych punktów widzenia przedstawicieli różnorodnych społeczeństw. Brak kompetencji językowych pociąga za sobą nieznaną potocznych (tzw. ukrytych) mechanizmów funkcjonowania i reguł społecznych.
- 3. Kompetencje obywatelskie** *Komentarz:* uczestnictwo w życiu społecznym bez znajomości języka, a za ich pomocą rozumienie zasad współżycia społecznego, jest bardzo głęboko utrudnione.

¹⁵ Słownik rynku pracy http://www.rynekpracy.pl/slownik_1.php/wpis.27

¹⁶ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie(2006/962/WE)

- 4. Przedsiębiorczość, czyli zamiana pomysłów w działanie.** *Komentarz:* na niski poziom kompetencji z tego obszaru w społeczności niesłyszących wpływa dyrektywna edukacja pozbawiająca poczucia samostanowienia, przedsiębiorczości, motywacji do samodzielnych działań.
- 5. Ekspresja kulturalna, czyli twórcze wyrażanie swoich opinii, idei, doświadczeń i uczuć.** *Komentarz:* ten obszar kompetencji jest całkowicie uzależniony od znajomości języka narodowego.
- 6. Porozumiewanie się w języku ojczystym i w językach obcych.** *Komentarz:* obowiązkową naukę języków obcych do szkół dla niesłyszących wprowadzono w początkach XXI w., co skutkuje tym, że w chwili obecnej na rynku pracy funkcjonuje wiele osób niesłyszących, które nie znają podstaw żadnego języka obcego.
- 9. Kompetencje informatyczne.** *Komentarz:* niesłyszący korzystają głównie (w specyficznych dla siebie dziedzinach głównie wizualnych) z rozrywki i komunikacji w sieci. Dostęp do zasobów związanych z pracą (poszukiwanie, nawiązywanie kontaktów zawodowych, rozwój zawodowy, technologie w pracy) jest już utrudniony ze względu na to, że dziedziny te są ściśle związane ze znajomością języka.

Powyższy zbiór kompetencji to jednolity standard przyjęty i promowany obecnie przez Unię Europejską. Standardy te trudne są do spełnienia przez niesłyszących z wielu przyczyn, wśród których sam ubytek słuchu pełni rolę zasadniczą, ale nie jedyną i nie kluczową. Niższa pozycja niesłyszących na rynku pracy jest zatem warunkowana systemowo (poprzez system kształcenia).

1.7. Przyczyny niskiej biegłości niesłyszących Polaków w polszczyźnie (zarys)

Analiza¹⁷ uwarunkowań rozwoju językowego niesłyszących i kształtowania ich kompetencji językowych w języku pierwszym oraz w polszczyźnie pozwoliła na wskazanie kilku zasadniczych przyczyn niedostatków w tym zakresie. Do przyczyn tych należą:

A. Metoda nauczania języka

W obecnej edukacji niesłyszących wykorzystuje się przeczące współczesnej wiedzy językoznawczej, psycholingwistycznej i glottodydaktycznej metody nauczania, w których język obcy (polski) stawiany jest w pozycji języka pierwszego, nauczanie języka drugiego

¹⁷ Kowal J., 2011

odbywa się bez oparcia na kompetencjach w języku pierwszym, wykorzystuje się programy nauczania języka przeznaczone dla natywnych użytkowników języka polskiego, edukacja odbywa się z wyłączeniem języka migowego.

Wynikiem tego jest niesatysfakcjonująca kompetencja uczniów niesłyszących w ich języku pierwszym, stworzenie barier w rozwoju językowym i intelektualnym uczniów niesłyszących, niski poziom znajomości języka polskiego niesłyszących uniemożliwiający samodzielność w edukacji i poza nią.

Źródłem takiej sytuacji jest brak kompetencji nauczycieli w zakresie PJM oraz w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego (kompetencji glottodydaktycznych).

B. Zawartość programów, a w tym:

1. W zakresie językowym: a) ograniczony i nieodpowiadający potrzebom uczniów program rozkładu nauczania gramatyki języka polskiego, b) ograniczony i programowany (a przez to nieobejmujący potrzebnych w codziennej komunikacji) zakres tematyczny i leksykalny programów nauczania polszczyzny, c) polszczyzna prezentowana niesłyszącym (za pomocą sztucznych kodów, podręczników z tematyką i leksyką o charakterze kodu ograniczonego).
2. W zakresie propedeutycznym: a) brak programów z zakresu doradztwa zawodowego wprowadzającego w tematykę językową i społeczną związaną z podejmowaniem pracy, b) brak treningu personalnego, w którym niesłyszący mogliby nauczyć się form wypowiedzi i reagowania w sytuacjach pozyskiwania i utrzymania pracy.

C. Cykl niskich oczekiwań a przekonanie o niepełnosprawności niesłyszących, czyli: stawianie zaniżonych wymagań wobec uczniów oraz zbyt uboga oferta edukacyjna (w tym: kierunków przygotowania zawodowego).

D. System zamkniętych oddziaływań: edukacja oderwana od relacji językowych i społecznych ze słyszącymi osobami, edukacja wyłączająca kreatywność i samodzielność w 24-godzinnym systemie oddziaływań edukacyjnych; programowany brak samodzielności.

Powyższe elementy składają się na edukację niedostosowaną do potrzeb Głuchych w zakresie kształcenia językowego, społecznego, jak i merytorycznego, i są przyczyną utrudnionego dostępu niesłyszących do zasobów (wiedzy ogólnej i fachowej).

2. WNIOSKI

Podstawowym czynnikiem sytuującym niesłyszących w grupie osób niepełnosprawnych i wykluczonych jest ich odmienność językowa oraz brak biegłości w języku narodowym.

Ponieważ to nie wada słuchu, a nieodpowiednie podejście do edukacji językowej jest powodem niskiej biegłości Głuchych w polszczyźnie, istnieje możliwość podniesienia kompetencji językowych tych osób poprzez ofertę edukacyjną przystającą do ich potrzeb i możliwości.

Głusi jako uczący się języka polskiego wymagają podejścia metodycznego podobnego do podejścia do obcokrajowców, ponieważ ze względów fizycznych (brak słuchu) nie mają naturalnego i swobodnego dostępu do polszczyzny: przyswajanie języków fonicznych (w modalności wizualnej, tj. poprzez czytanie i pisanie) podlega mechanizmom uczenia się/nauczania, a nie mechanizmom akwizycji językowej typowej dla natywnych (słyszących) Polaków.

Przygotowanie oferty edukacyjnej wymaga zapewnienia odpowiednich warunków zgodnych z wiedzą językoznawczą, psycholingwistyczną i glottodydaktyczną, wymagającą od nauczycieli odpowiedniego przygotowania językowego (w polszczyźnie i w języku uczniów) oraz metodycznego.

Kształtowanie biegłości Głuchych w polszczyźnie musi obejmować rzetelną edukację z zakresu znajomości systemu językowego, a także jego form wypowiedzi związanych zarówno z potocznymi sytuacjami życiowymi, jak i kontekstami nakierowanymi bezpośrednio na potrzeby uczących się (tu np. na funkcjonowanie w kontekstach zawodowych).

Biegłość niesłyszących w polszczyźnie warunkuje osiągnięcie przez te osoby wszystkich kompetencji kluczowych do funkcjonowania i poruszania się na rynku pracy – stanowi punkt wyjścia do zdobywania jakichkolwiek dalszych kompetencji zawodowych.

Wykształcenie przez niesłyszących kompetencji językowych, personalnych, interpersonalnych uzależnione jest od ich biegłości w języku pierwszym (migowym), zatem wszystkie działania edukacyjne należy oprzeć na tym języku.

3. KURSY JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO DLA GŁUCHYCH

Edukacja językowa niesłyszących zorganizowana jest instytucjonalnie i, jak wykazały badania, istnieje szereg przesłanek prawnych uniemożliwiających bądź utrudniających wprowadzenie innego podejścia metodycznego do nauczania języka polskiego w szkołach publicznych.¹⁸ Wiąże się to również z nieodpowiednim przygotowaniem metodycznym i językowym nauczycieli oraz obligatoryjnym wykorzystaniem programów nauczania zgodnych z przepisami nadrzędnymi, a nieprzystających do potrzeb językowych osób niesłyszących. W związku z powyższym kształcenie niesłyszących w zakresie języka polskiego jako obcego może odbywać się, ale poza systemem oświaty – w trybie otwartej oferty kursów dostępnych przede wszystkim dla osób dorosłych, poszukujących innych form kształcenia.

3.1. Ogólne warunki edukacji językowej dorosłych (np. cudzoziemców)

A. Typy uczących się

Ze względu na uprzednie kontakty z językiem¹⁹, którego nauki podejmuje się osoba dorosła, mówimy o *beginners* (rozpoczynających naukę od pierwszych słów) oraz *false beginners* (ponownie rozpoczynających naukę). Ze względu na to, w jakim wieku nastąpił pierwszy kontakt z językiem drugim, mówimy o *native learners* (ci, którzy uczą się języka, z którym mieli pierwszy kontakt w okresach akwizycyjnych), *not native* (ci, którzy uczą się języka, z którym nie mieli kontaktu w okresach akwizycyjnych), *no-native* (ci, dla których dany język obcy stanowił uprzednio język pierwszy). Zjawiska interjęzyka (ang. *interlanguage*) i fosylizacji szczególnie silne są w grupach *native* i *no-native learners*.²⁰

Wobec powyższych rozróżnień, Głuchych uczących się języka polskiego jako obcego można określić jako: ***no-native false beginning late learners of not foreign and not first language***. Są oni grupą *no-native*, gdyż pierwsze kontakty z polszczyzną mają w okresach akwizycyjnych, ale w tym czasie nie następuje przyswojenie systemu

¹⁸ W skład tych przepisów wchodzi m.in.: Ustawa o systemie oświaty, Ustawa o języku polskim, Podstawa Programowa.

¹⁹ Zob.: S. Krashen, *Principles and practice in second language learning*, <http://www.sdkrashen.com/> (04.05.2011); E. Lipińska, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków 2003; W. Klein, *Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańsk 2007.

²⁰ Zob.: S. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, <http://www.sdkrashen.com> (04.05.2011); W. Klein, op. cit.

językowego. Ponieważ nauczani są języka polskiego do czasu zakończenia edukacji szkolnej, rozpoczynając kurs języka polskiego, stoją w pozycji *false beginners* i *late learners*. Natomiast polszczyzna jest dla nich *not foreign* (nieobcym) i *not first* (niepierwszym) językiem (ze względu na pozycję polszczyzny wobec języka preferowanego).

Powyższe czynniki należy wziąć pod uwagę przy organizacji kursów dla niesłyszących – wpływają one na zawartość i układ programowy oraz na uwarunkowania metodyczne procesu nauczania języka polskiego jako obcego.

B. Poziomy biegłości a zawartość programowa kursu języka polskiego dla Głuchych

Polska systematyzuje nauczanie JPJO według zasad *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ),²¹ w którym wyróżnia się sześć poziomów biegłości językowej: A – poziom podstawowy (A1 – wprowadzenie do języka, A2 – wstępny), B – poziom samodzielności (B1 – progowy, B2 – średni ogólny), C – poziom biegłości (C1 – średni specjalistyczny, C2 – zaawansowany) (por. Martyniuk 2005:45)²².

Niezależnie od tego, na ile semestrów czy lat można przygotować program, istnieje pewna podstawa materiału, którą niesłyszącym trzeba przekazać w pierwszym etapie nauki. Podstawa ta nie może być realizowana zgodnie z koncentrycznym następstwem, jaki występuje w układzie programów gramatyczno-leksykalnych przewidzianych dla poszczególnych stopni zaawansowania. Jest tak dlatego, że niesłyszący nie uczą się języka polskiego od pierwszych słów i zagadnień gramatycznych – mają w tym kilkunastoletnie doświadczenie. Operowanie na przykład materiałem wyłącznie z zakresu *Survival* czy *Introduction to Polish* (A0 i A1) może wydać się uczącym mało motywujące i w istocie niewiele wnosić do podnoszenia ich orientacji w gramatyce języka polskiego.

Jednocześnie wiele osób uzyskujących w testach kwalifikacyjnych (tzw. *placements tests*) wyniki porównywalne z poziomem B1 czy B2 nie operuje usystematyzowaną wiedzą gramatyczną, która pozwoliłaby na kontynuację nauki według

²¹ System ten – Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) – został przyjęty przez Radę Europy w 2001 r. (Martyniuk 2005: 44).

²² Tłumaczenie nazw według serii podręczników „Język polski dla cudzoziemców” pod red. Władysława Miodunki, (Miodunka 2005).

przyjętych założeń metodycznych (poziom metajęzykowy).²³ Dlatego też rozpoczynającym naukę języka polskiego jako obcego należy jak najszybciej przedstawić wyczerpujący obraz systemu językowego polszczyzny z wprowadzeniem pojęć gramatycznych syntezyujących wzór zasad rządzących polszczyzną, z zaznaczeniem zasadniczych różnic w odniesieniu do PJM i zwróceniem uwagi na trudne miejsca polszczyzny. Wypełnienie gramatyczne pierwszego etapu nauczania powinno zatem objąć zagadnienia programu z poziomów A1-B1, ponieważ zawierają one najistotniejsze kategorie gramatyczne polszczyzny.

Opisane powyżej podejście metodyczne może być adresowane do osób, które osiągnęły jak najpełniejsze kompetencje komunikacyjne w L1, choćby zbliżonym do PJM, i prezentują określony poziom kompetencji w języku polskim, są w stanie operować na poziomie analizy językowej przynajmniej za pomocą własnego języka. Zatem propozycja ta nie odnosi się do osób semilingwalnych²⁴ (por. Lipińska 2003;123-125), które operują swoim L1 na poziomie *survival*, ponieważ bez ukształtowanych kompetencji w L1 nie powinno się nauczać języków obcych. Propozycja ta nie odnosi się również do tych osób nie(do)słyszących, które znają wyłącznie SJM, ponieważ połączenie języka polskiego i SJM nie daje możliwości kontrastowania dwóch języków – tak samo, jak opanowanie systemu językowo-migowego nie prowadzi do dwujęzyczności.

C. Intensywność i czas

Rama czasowa kursów języka polskiego jako obcego zależy od poziomu wyjściowego (np. ocenianego za pomocą testów kwalifikacyjnych), motywacji, zdolności indywidualnych, stopnia intensywności zajęć (liczba godzin w tygodniu) oraz kontaktu z językiem na żywo.

Różnicowanie się tych czynników pozwala na osiągnięcie poziomu B1-B2 przez osoby obcojęzyczne w czasie od 450 do 600 godzin intensywnej, codziennej nauki (por. Lewiński 1997; 117-118). Bardzo podobnie określa tę kwestię Martyniuk, wyznaczając przybliżony czas dla realizacji programów na poszczególnych stopniach zaawansowania: A0 = 20-50 godz., A1 = 50-75 godz., A2 = 120-150 godz., B1 = 300 godz., co w sumie daje od 490 do 575 godzin nauki (Martyniuk 1997: 170-177). W Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego na każdy poziom przypada 120

²³ To również często cechuje polonijnych uczestników kursów JPJO.

²⁴ Osoby, których poziom kompetencji w języku (zarówno pierwszym, jak i każdym innym) pozwala wyłącznie na komunikację zaspokajającą podstawowe potrzeby życiowe.

godzin (A1', A1'', A2', A2'', B1', B1'' - 6 x 60 godzin = 360 godzin = 6 semestrów), zatem na przejście od A0 do B1 łącznie 3 lata. Ramy te wyznaczane są dla obcokrajowców.

Długość kursów dla niesłyszących zależy również od umiejętności inicjalnych i zdolności językowych kandydatów, poziomu biegłości w ich języku pierwszym oraz od intensywności kursu. Program dla poziomu pierwszego adresowany do dorosłych osób powinien móc czasowo zamknąć się tak, aby przerywający naukę (z różnych życiowych względów) na przykład po roku, nie wynieśli z tego kursu tylko częściowej wiedzy. Nie powinien również dla pierwszego poziomu oferować perspektywy wieloletniej nauki. Motywacja do takiej nauki byłaby prawdopodobnie trudna do podtrzymania, a perspektywa – zniechęcająca. Warto zatem wyznaczyć minimalne jednostki czasowe dla poziomu pierwszego (i kolejnych). „Uczniów/studentów bardzo motywuje i mobilizuje do pracy perspektywa sprawdzianu kończącego kurs, jego część czy moduł, np. semestr nauki [...] często motywuje też do dalszej nauki.” (Dąbrowska i in. 2010:26).

Rozsądne wydaje się przyjęcie ram dwóch semestrów dla realizacji programu na poziomie pierwszym, z intensywnością porównywalną bądź zwiększoną (w miarę możliwości uczestników) w stosunku do kursów, jakie zwykle oferowane są obcokrajowcom (2 razy w tygodniu po 90 minut).²⁵ Postrzegając w ten sposób (teoretyczne) uwarunkowania można przyjąć, że program taki może objąć od minimum 120 godzin (dla osób przychodzących z największą kompetencją, najwyższą liczbą punktów otrzymanych na teście kwalifikacyjnym) do 180 godzin (rozsądne maksimum możliwe do zrealizowania w ramach dwóch semestrów) z zaznaczeniem potrzeby różnicowania tego czasu według zależności opisanych przez Lewińskiego (1997:115-126).

Jeżeli celem programu będzie wyposażenie uczących się niesłyszących osób w możliwie szeroki zakres umiejętności przewidywanych dla poziomu B1 (w nie tylko gramatycznym zakresie, ale również w zakresie wszystkich funkcji i pojęć językowych oraz w zakresach tematycznych), należy zaplanować wydłużenie kursu do 240-360 godzin. Korzystne byłoby rozłożenie takiego programu na cztery semestry w taki sposób, aby poziom pierwszy (dwa semestry) przebiegał w oparciu o program gramatyczny, a drugi poziom rozszerzał go o zagadnienia związane z zakresami funkcji komunikacyjnych i tematycznymi, opartymi głównie na ćwiczeniach sprawności pisania i czytania.

²⁵ Porównanie ze Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego. Por. też Martyniuk 2001:497.

Program taki nie został jeszcze opracowany i nie był realizowany w Polsce. W ramach badań pilotażowych w roku akademickim 2009/2010 przeprowadzono dwusemestralny lektorat języka polskiego jako obcego testujący działanie założeń etapu pierwszego według programu gramatycznego w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego.²⁶

3.2. Czynniki motywacyjne a Głuchy uczestnik kursów JPJO

W odniesieniu do motywacji kluczową kwestią jest wiek uczących się i poziom ich samooceny. Dorośli mają doświadczenia w zakresie nauki języków i posiadają swoją samoocenę w tym zakresie, a wobec tego są wyposażeni w nastawienia kierujące ich działaniem. Samoocena ta wpływa na wewnętrzne potrzeby i motywy podejmowania nauki. Do potrzeb tych należą: potrzeba bezpieczeństwa, uznania, samorealizacji, wiedzy i zrozumienia (Galloway za: Szalek 2009:9), a Komorowska określa relatywne do nich motywy uczenia się przez dorosłych: motyw uznania, osiągnięć, poznawczy (2001:97-100). Dorośli świadomie potrafią kształtować swoje motywy instrumentalne – poszukiwać możliwości zaspokojenia tych potrzeb.

W odniesieniu do Głuchych jako *late learners* i *false beginners* „motywacja i postawy osób dorosłych ukształtowały się zazwyczaj już wcześniej, toteż nauczyciel ma z reguły mniejszy wpływ na ich rodzaj i intensywność” (Komorowska 2001:98). Niesłyszący kształtują swoje motywy do nauki języka polskiego w oparciu o samoocenę wynikającą z doświadczeń nauki tego języka i wyraża się ona poziomem wiary w siebie, we własne możliwości i jest skonfrontowana z rzeczywistymi osiągnięciami. „Typowa dla osoby dorosłej pewność siebie jest najbardziej stabilna”, jednak zależna od realizacji potrzeb pojawiających się w związku z dojrzałością (Szalek 2004:46). Decyzja o ponownym podjęciu nauki języka może zachwiać tą pewnością, ponieważ może być degradacją (wracam do nauki tego, czego uczą się dzieci w szkole) i wymaga rewizji obrazu siebie, którego częścią jest niemożność opanowania języka polskiego. Podjęcie nauki wymaga przyznania się do potrzeby kształcenia, kolidującego z już ukształtowaną samooceną własnych osiągnięć.

Jeżeli jednak akceptacja niewystarczającej znajomości języka polskiego nadal współistnieje z potrzebami życiowymi, które tej znajomości wymagają, można oczekiwać,

²⁶ Lektorat był prowadzony przez Justynę Kowal we współpracy z lektorami wspomagającymi: Małgorzatą Januszewicz i Marcinem Jurą.

że wobec sprzyjających okoliczności (np. odpowiednia oferta, zachęta edukacyjna) dorośli znajdują motywacje, by ponownie podjąć naukę. Motywy te podlegają wzajemnym konfliktom ze względu na pełnienie różnych ról życiowych, obowiązki osoby dorosłej, ograniczenia czasowe i potrzebę samookreślenia się. Konflikty te wpływają na motywacje do nauki (motywacje do nauki) osób dorosłych.

Zewnętrzne, środowiskowe czynniki kształtujące motywację w zakresie nauki w wieku dorosłym to również zwyczaj i możliwość (okazja do nauki). Oznacza to, że jeśli w danym środowisku ludzie wokół nadal uczą się, to łatwiej jest postępować tak, jak inni, przełamać samoocenę i poniekąd wstyd powrotu do nauki. Postawa taka musi być zbudowana na przekonaniu, że jest się zdolnym do podjęcia takich działań i osiągnięcia postępu, co w przypadku Głuchych jest trudne: niewielu podejmuje naukę po zakończeniu edukacji i niewielu wierzy w to, że biegłość w polszczyźnie jest możliwa do osiągnięcia.

Głusi mają swoją społeczność, w której znajdują bezpieczeństwo i swoje miejsce w hierarchii. Warunkiem przynależności do tej społeczności jest umiejętność porozumiewania się w języku migowym, zatem biegłość w języku polskim nie jest dla członków tej społeczności koniecznością. Stąd też niestałość motywacji głuchych do nauki języka polskiego związana również z tym, że dla nich szczególnie „przyswajanie języka jest z natury rzeczy procesem żmudnym i długotrwałym, wymagającym od uczącego się silnej woli, systematycznej pracy i wytrwałości” (Szalek 2004:6).

Wywołaniu motywacji może służyć pobudzenie wiary niesłyszących w ich możliwości, a także przedstawienie możliwości uzyskania lepszych efektów dzięki nowej metodzie (por. motyw nowości w: Pfeiffer 2001:112). Uzasadnienie w postaci odniesienia do metod nauczania obcokrajowców jest nowe i atrakcyjne, kształtuje też dowartościowanie niesłyszących jako uczących się języka polskiego (por. motyw społeczny w: Pfeiffer 2001:113). Motywacje te z pewnością można wzmacniać wielokierunkowo (np. poprzez prestiż uczenia się z obcokrajowcami, na uniwersytecie, metodami akademickimi) (por. motyw prestiżu w: Pfeiffer 2001:113), ale też poprzez szereg drobniejszych zabiegów (dobrych ocen, przyjemnej atmosfery, wsparcia emocjonalnego, podkreślania osiągnięć) (por. motywacje *sensu largo* i *sensu stricto* w Pfeiffer 2001:109). Jednak przedstawienie oferty i wzbudzenie motywacji jest nie mniej trudne, jak utrzymanie ich na wystarczającym do systematycznej nauki poziomie (por. Pfeiffer 2001:114).

3.3. Uwagi ogólne dotyczące organizacji i programów kursów dla Głuchych

Kursy języka polskiego jako obcego spełniać następujące warunki²⁷:

- Uczestnikami kursów mogą być osoby kompetentne komunikacyjnie w swoim języku pierwszym. Nie ma bowiem możliwości nauczania języka drugiego, gdy (jak zdarza się wśród absolwentów szkół dla niesłyszących) osoba dorosła nie komunikuje się funkcjonalnie w żadnym innym języku (nie ma wówczas punktu odniesienia ani języka, w którym można przekazywać wiedzę na temat języka drugiego).
- Językiem wykładowym (tzw. językiem pośredniczącym) może być wyłącznie polski język migowy. Uwarunkowane jest to dwoma czynnikami. Po pierwsze jest to język percepcyjnie dostępny niesłyszącym w sposób naturalny, a po drugie jest on językiem naturalnym (samym w sobie) funkcjonującym w środowisku osób niesłyszących – jest przez to jedynym językiem mogącym spełnić rolę języka pośredniczącego na zajęciach grupowych.
- Nauczanie języka polskiego powinno się odbywać z wyłączeniem sprawności słuchania i mówienia (w przypadku niesłyszących podlega to logopedii, a nie glottodydaktyce – sprawności te mogą być rozwijane opcjonalnie, ale na bazie podstawowych sprawności czytania i pisanie, ponieważ przez te dwie ostatnie niesłyszący mogą mieć wgląd w strukturę gramatyczną, leksykalną i semantyczną polszczyzny).
- Nauczanie osób dorosłych powinno odbywać się metodą gramatyczno-tłumaczeniową, co jest uwarunkowane dwoma czynnikami. Po pierwsze dorośli nie nabywają języka polskiego w drodze akwizycji, a poprzez uczenie się, co oznacza, że nabywaną wiedzę i umiejętności odnoszą do uprzednio zdobytych doświadczeń w języku pierwszym – najczęściej poprzez porównanie i analogie (tzw. *cognitive-code-learning* – aktywne mentalne przetwarzanie). Po drugie zaś wszelkie inne metody nauczania języków obcych opierają się (w mniejszym lub większym stopniu) na sprawnościach słuchania lub/i mówienia, co w przypadku osób niesłyszących jest niemożliwe. Dodatkowy czynnik warunkujący użycie metody gramatyczno-tłumaczeniowej wynika z braku formalnego wykształcenia niesłyszących w ich języku pierwszym i w związku z tym niemożności odwołania się do ich wiedzy normatywnej związanej z językiem pierwszym.

²⁷ Kowal J., 2011

- Ponieważ niesłyszący dorośli Polacy mają kontakt z polszczyzną niemal od urodzenia, podstawą przygotowania programu dla niesłyszących (jak i dla każdego uczącego się języka obcego) jest ustalenie inicjalnego poziomu biegłości kandydata w języku drugim. Wiąże się to z koniecznością przeprowadzenia testów kwalifikacyjnych (tzw. *placement test*) i ustaleniem potrzeb językowych danej osoby (metoda profilowania błędów).
- Ponieważ niesłyszący dorośli Polacy są poddawani nauczaniu języka polskiego w okresie edukacji szkolnej (kilkanaście lat) i nie przynosi to efektu zrozumienia zasad rządzących polszczyzną, należy w jak najkrótszym czasie trwania kursu wprowadzić program gramatyczny przewidziany dla obcokrajowców na poziomach A1-B1, ponieważ tak zestawiony materiał daje obraz funkcjonowania systemu językowego. Jest to układ odmienny od propozycji dla obcokrajowców, którym taki materiał gramatyczny przekazuje się drobnymi partiami związanymi przede wszystkim z funkcjami komunikacyjnymi w polszczyźnie przez okres od dwóch do średnio 6 semestrów. Dla niesłyszących taki układ programowy ma przede wszystkim spełnić rolę nie tyle wprowadzenia do polszczyzny, ile uporządkowania wiedzy i doświadczeń zdobywanych przez kilkanaście/kilkadziesiąt lat. Układ taki ma również ogromne znaczenie motywacyjne (por. dalsze omówienia), ponieważ po porażce, jaką jest kilkunastoletnia nauka języka polskiego, potrzebują nabyć obraz systemu i odzyskać wiarę w to, że tego języka można się nauczyć oraz że nauka ta nie będzie wymagała kolejnych kilkunastoletnich wysiłków.

3.4. Kadra kształcąca – kwalifikacje i wymagania

Kluczową kwestią dla prowadzenia zajęć z niesłyszącymi jest język pośredniczący i nie może być to język polski z powodu trudności percepcyjnych w odbiorze i nadawaniu języka polskiego w bezpośrednim kontakcie.²⁸ Językiem pośredniczącym nie może być też żaden trzeci język (ani foniczny, ani migowy), jeżeli lektor i uczący się nie posiadają w nim biegłości i swobody komunikacyjnej. Lektor musi znać język uczniów (PJM) z dwóch powodów: dla możliwości prawidłowego odczytania i kontroli tego, co uczący się rozumieją z przekazywanych treści (jak je interpretują, operując opisem we własnym języku) i dla możliwości jak najbardziej precyzyjnego i obrazowego przekazywania nowej

²⁸ Język pośredniczący (medialny, język dydaktyki) to język bezpośredniego kontaktu z uczącymi się, często język przekazywania wiedzy metajęzykowej (szczególnie na niższych poziomach).

wiedzy językowej. Roli tej nie spełnia SJM (system językowo-migowy), który jest wyłącznie transliteracją polszczyzny fonicznej, nie daje wglądu w to, jak rozumiane są przekazywane treści i nie pozwala na dotarcie do doświadczeń językowych w języku pierwszym uczniów.

Najważniejszą kwestią (wynikającą z funkcjonowania pidżynu polszczyzna-PJM-SJM) jest wprowadzenie już od pierwszych zajęć rozgraniczenia między PJM, SJM i polszczyzną. Temu celowi podporządkować należy zasady, które powinny obowiązywać przynajmniej w początkowym okresie zajęć:

- 1) lektor powinien posługiwać się PJM z wyłączeniem głosu; to z jednej strony ustala język komunikacji na zajęciach, z drugiej zaś informuje uczących się o poziomie kompetencji lektora w PJM (daje uczącym się swobodę komunikacyjną i zapobiega przełączaniu kodów na kody pośrednie),
- 3) wszelkie zapisy w języku polskim (notatki, ćwiczenia, przykłady, teksty) muszą być równolegle przedstawiane w L1 i kontrastowane z L1.

Takie podejście wymaga od lektorów biegłości w PJM (biegłości, która nigdy nie będzie natywna), a przede wszystkim ich świadomości językowej PJM, często przewyższającej wiedzę uczących się na ten temat.

Zadanie, jakie stoi przed lektorem języka polskiego jako obcego, wymaga od niego nie tylko formalnych kwalifikacji w tym zakresie²⁹, ale i doświadczenia lektorskiego w nauczaniu obcokrajowców posługujących się różnymi językami pierwszymi. Jest to szczególnie istotne ze względu na to, że specyfika pracy lektora w eksplorowanej od niedawna dziedzinie nauczania niesłyszących wymaga od niego umiejętności znalezienia się w nowych sytuacjach: w Polsce nie kształcą się nauczycieli pracujących z niesłyszącymi z zakresu glottodydaktyki, a i oferta kształcenia przyszłych lektorów nie obejmuje tematyki nauczania „milczących cudzoziemców”. Należy również zwrócić uwagę, że brak przygotowania „surdopedagogicznego” (w klasycznym ujęciu) lektorów języka polskiego jako obcego uwalnia ich od wdrukowanego w ten profil kształcenia nauczycieli podejścia do niesłyszących jak do osób niepełnosprawnych, co wpływa na lepsze wyniki nauczania.

²⁹ Zapewniają je studia specjalistyczne nauczania języka polskiego jako obcego.

3.5. Wyniki badań pilotażowych

Badania pilotażowe nad nauczaniem języka polskiego jako obcego w grupie osób niesłyszących zostały wykonane w roku akademickim 2009/2010 w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego³⁰ i były to pierwsze w Polsce (i jak dotychczas jedyne) próby lektoratowe i badania w tej dziedzinie. Kurs trwał dwa semestry i odbywał się w tych samych warunkach organizacyjnych i z tą samą intensywnością co zajęcia dla obcokrajowców w SJPiK. (2 razy w tygodniu po 2 godz. lekcyjne przez dwa semestry – w sumie 120 godzin).

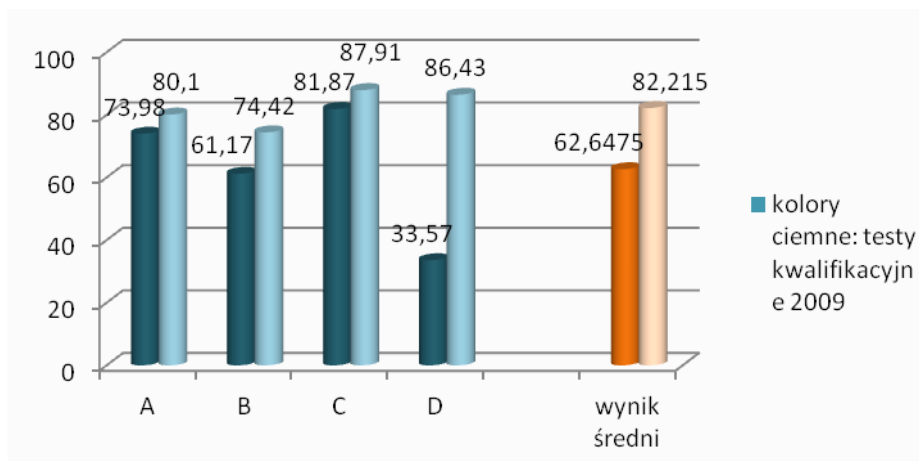
Najtrudniejszym zadaniem w związku z prowadzonym pilotażem było utrzymanie motywacji uczestników grupy do systematycznej nauki i uczęszczania, dlatego zastosowano szereg czynników motywacyjnych, wśród których wymienić należy: prestiż lektoratów (na uniwersytecie, razem z innymi obcokrajowcami), symboliczna odpłatność, kontrole i progi dające poczucie progresu w porównaniu z innymi grupami.

Lektoraty zostały zorganizowane przy ścisłych założeniach wyjściowych (opisanych powyżej): zajęcia oparte na języku pierwszym (PJM): uczący się i lektorzy znają PJM; język pośredniczący – PJM; najpierw zajęcia o języku (metajęzyk), w drugiej kolejności zajęcia językowe. Podstawowym celem programu było uporządkowanie wiedzy językowej uczestników, przy czym zawartość programu potraktowano zbiorczo (od A1 do B1). Pracowano przede wszystkim na handoutach przygotowywanych na każde zajęcia (bez podręcznika, ale opartych o podręczniki glottodydaktyczne). Zgodnie z założeniami i przy sprawnościach, jakimi można operować na zajęciach zespołowych w grupie niesłyszących (czytanie i pisanie, bez mówienia i słuchania), za podstawową obrano metodę gramatyczno-tłumaczeniową (jej współczesną wersję modyfikowaną kognitywnie).

Po 120 godzinach kursu uzyskano progres sięgający 20% w skali punktowej (i według testów, którymi zostali zbadani licealiści³¹). Wyniki zbiorcze przedstawia poniższy wykres.

³⁰ Pilotaż był możliwy dzięki życzliwości Dyrektora Szkoły, profesor dr hab. Anny Dąbrowskiej.

³¹ Badania cytowane w Rozdziale 2 niniejszego opracowania.



Wykres 2. Wyniki uczestników lektoratu JPJO w roku akademickim 2009/2010 (Kowal 2011).

Ponieważ główny nacisk został położony na zawartość gramatyczną programu B1 – uporządkowanie wiedzy gramatycznej, funkcjonalną analizę struktur gramatycznych polszczyzny oraz bezpośrednio stosowanie ich w sprawnościach produktywnych (pisanie) – w tym obszarze zaobserwowano największy progres (część D – pisanie w powtórzonym teście kwalifikacyjnym). Oznacza to, że pozornie nieznaczny (13%) postęp w części B testu (gramatyka i leksyka; trudny do osiągnięcia w zadaniach zamkniętych) miał wpływ na ponad dwukrotny wzrost wyników w części pisemnej. Korpus błędów w tej grupie został zebrany na podstawie pełnych tekstów (w pełni ustrukturyzowane wypowiedzi pisemne zawierające zarówno odpowiednią formę, jak i objętość), a liczba popełnionych błędów, jak i ich charakterystyka (profil) zmniejszyły się.

Eksperyment polegający na uzupełnieniu kształcenia kursem języka polskiego jako obcego pozwolił na stwierdzenie, iż wyposażenie osób Głuchych w wiedzę i umiejętności z zakresu JPJO prowadzi do poprawy ich wypowiedzi w języku polskim. Oznacza to, że stan polszczyzny Głuchych, z którym boryka się edukacja i oni sami, nie jest wynikiem braku zdolności i potencjału uczących się – jest wynikiem nieprzystającego do ich potrzeb językowych systemu edukacji.

Porównanie wyników grupy lektoratowej i uczniów szkół średnich uczonych tradycyjnymi metodami wskazuje na to, że nauczanie metodami JPJO przynosi lepsze wyniki niż stosowanie metod, na których oparta jest edukacja niesłyszących:

- progres grupy uczniów szkół średnich (ok. 10%) – po 420 godzinach (3 latach) nauki języka polskiego w szkole średniej (program wszystkich przedmiotów oparty na języku polskim),

- progres grupy pilotażowej (ok. 20%) – po 120 godzinach (1 rok) nauki na lektoratach metodami JPJO (spotkania 2 razy w tygodniu).

Największe problemy sprawiały użytkownikom języka migowego te zagadnienia polszczyzny, które są wyrażane w języku migowym w sposób pozawerbalny bądź podlegające mechanizmom gramatycznym odbiegającym od tych, którymi dysponuje polszczyzna. Oznacza to, że świadomość językowa użytkowników PJM ma ogromne znaczenie w procesie kształtowania kompetencji językowych w polszczyźnie.

3.6. Ograniczenia czasowo-przestrzenne i finansowe

Aczkolwiek badania pilotażowe przyniosły pozytywne i obiecujące wyniki, dostarczyły również informacji na temat ograniczeń organizacyjnych.

Pierwszym z nich jest trudność z dotarciem z ofertą do odpowiednich grup ewentualnych beneficjentów i wzbudzenie zainteresowania nią. Głusi nie są przyzwyczajeni do ofert skierowanych bezpośrednio do nich i nie ufają przystawalności ofert do ich potrzeb pod względem językowym. Informacje przekazywane zarówno drogą bezpośrednią, jak i przez przekaz pisemny i migowy drogą elektroniczną spotkały się ze stosunkowo dużym zainteresowaniem, jednak do udziału w kursie zgłosiło się niewiele osób. Stan ten ma kilka przyczyn: oferta skierowana była do osób dorosłych, a zatem najczęściej zaangażowanych rodzinie i zawodowo, którym na udział w kursie nie pozwolił brak czasu lub/i praca w trybie zmianowym uniemożliwiająca regularne uczestnictwo w zajęciach. Ponadto zainteresowani ofertą pochodzili z różnych regionów Polski i dojazdy dwa razy w tygodniu po kilkadziesiąt bądź kilkaset kilometrów okazały się ostatecznym utrudnieniem. Dodatkowo koszty związane z dojazdami i z opłatą za kurs stanowiły skuteczną barierę w podjęciu decyzji o udziale w kursie.

Kwestie finansowe są wyjątkowo delikatnym problemem, ponieważ z socjologicznego punktu widzenia oferty bezpłatne, miejsca o które nie trzeba się starać, nie cieszą się należytyym szacunkiem (łatwo je zdobyć i równie łatwo z nich zrezygnować). Nauka każdego języka drugiego/obcego wymaga zaś systematyczności i konsekwencji w osobistym udziale w zajęciach i w wykonywaniu dodatkowych zleconych zadań i ćwiczeń. Z drugiej strony przyzwyczajenie do zabezpieczeń oferowanych przez opiekę społeczną (renty, dopłaty, zasiłki) sprawia, że niesłyszący, jak i inne osoby niepełnosprawne, nie są przyzwyczajeni do perspektywicznego inwestowania (tu: szczególnie finansowego) we własne umiejętności i wiedzę. Ponadto uczenie się języka

polskiego (któremu bez powodzenia poświęciło się kilkanaście lat nauki) nie jest tematem, który chętnie podejmują osoby wychowane w przekonaniu, że osiągnięcie biegłości w polszczyźnie jest dla osób niesłyszących trudne/niemożliwe. Stąd też ostrożność w podejmowaniu decyzji o uczestnictwie w kursie, który nie tylko będzie wymagał wkładu finansowego i zaangażowania, ale trwać może bardzo długo, a wyniki (jak uczy Głuchych doświadczenie z edukacji) mogą być znikome.

Wydaje się zatem, że o ile wzbudzenie motywacji do nauki języka polskiego stanowi osobne zagadnienie, któremu poświęcić powinni więcej czasu organizatorzy takich kursów, to wyeliminowanie czynników obiektywnych stojących na przeszkodzie do podjęcia takiej nauki jest kwestią techniczną. Rozwiązaniem tego problemu mogą być kursy/lektoraty/szkolenia w trybie e-learningu synchronicznego (eliminuje on problem niedogodnego czasu kursów i odległości), ale i te wymagają osobistych spotkań z lektorem za pośrednictwem internetu (opis tego rozwiązania – w dalszym rozdziale) w systematycznych interwałach (min. dwa razy w tygodniu).

Ustaleniu takich rozwiązań być może powinny towarzyszyć pewne zabiegi udostępniające niesłyszącym ofertę pod względem finansowym. Niesłyszący stanowią grupę o niskim statusie społecznym i zagrożoną wykluczeniem społecznym oraz ubóstwem (niski procent zatrudnienia wśród niesłyszących, niższy niż przeciętny status finansowy wynikający z zatrudniania niesłyszących na głównie fizycznych stanowiskach niewymagających kwalifikacji zawodowych). Z tego względu pomoc finansowa w zdobywaniu dodatkowych umiejętności, podnoszeniu kwalifikacji (a w tym przede wszystkim umiejętności porozumiewania się za pomocą polszczyzny) powinna być formą promocji aktywności niesłyszących w tym zakresie. Pomoc ta nigdy jednak nie powinna wiązać się z brakiem odpłatności. Być może promocje w postaci programów lojalnościowych (np. promocyjne ceny czesnego, częściowy zwrot opłaty za kurs językowy) za wyniki czy systematyczność, (nagradzanie najpilniejszych) stanowiłyby dobre rozwiązanie – rodzaj inwestycji w rozwijanie aktywności edukacyjnej i zawodowej.

4. ROZWIĄZANIA POZASYSTEMOWE

Jak zostało zaznaczone w powyższych rozdziałach, w chwili obecnej niemożliwe jest wprowadzenie metod i programów nauczania języka polskiego jako obcego do formalnej edukacji niesłyszących. Nauczanie takie może stanowić ofertę w ramach kursów/lektoratów na zasadach takich samych, jak nauka każdego innego języka obcego. Organizacja takich kursów wiąże się z odpowiednim przygotowaniem kadry, reguł rekrutacji uczących się, a także dostosowaniem warunków technicznych do odpowiednich form kształcenia stacjonarnego lub w trybie e-learningu.

4.1. Czas i intensywność

W glottodydaktyce stosuje się różne modele organizacji nauczania. Optymalna częstotliwość zajęć językowych to dwa spotkania w tygodniu (rzadziej: raz w tygodniu do specjalnych celów, np. dla podtrzymania umiejętności konwersacyjnych czy wyrazistości wymowy) (por. Pfeiffer 2001). Maksymalna częstotliwość to codzienne spotkania w szczególnych warunkach, zwykle wyjazdowych, np. szkoły letnie, obozy językowe.

Intensywność zajęć językowych ma związek z ich częstotliwością. Im częstsze spotkania, tym efektywniejsze stają się krótkie zajęcia trwające 45 min. czy 1,5 godziny. Im rzadsze spotkania, tym większe wskazanie, by spotkania obejmowały kilka godzin zajęć. Maksymalną intensywność zajęć osiąga się poprzez całodzienne zróżnicowane formy aktywności językowej, jak np. w czasie szkół letnich czy rocznych kursów przygotowujących do studiów w języku obcym. Takim kursom towarzyszy zwykle jednocześnie zanurzenie językowe poprzez przebywanie w warunkach naturalnych i w otoczeniu natywnych użytkowników języka, który jest nauczany.

Najpowszechniejsza praktyka nauczania języków obcych to dwa półtoragodzinne spotkania w tygodniu uzupełnione dodatkowymi zajęciami pozalekcyjnymi, np. wykładami o sztuce, kulturze danego kraju, oglądaniem filmów w danym języku, zorganizowanymi spotkaniami towarzyskimi.

4.2. Kursy stacjonarne – warunki organizacji, zaplecze techniczne

A. Liczebność grup

W glottodydaktyce przyjmuje się zwykle wyłącznie maksymalną wartość liczebności grup językowych, ponieważ im niższa liczba uczestników kursu, tym efektywniejszy jest jego przebieg. Lektor ma wówczas szansę poświęcić więcej czasu poszczególnym członkom

grupy. Maksymalnie zatem grupa taka składa się z 12 osób, a im niższa liczba uczniów, tym wyższy poziom (i koszt) kursu. Zajęcia indywidualne (z jedną osobą) są drogą, a w związku z tym rzadszą formą organizowaną przy uwzględnieniu szczególnych potrzeb danego uczącego się, jednak forma taka nie daje wielu możliwości konwersacji i nie wyzwala mechanizmu konkurencji i otwarcia językowego.

W cytowanych powyżej badaniach pilotażowych sprawdzono warunki pracy w grupie od 4 do 12 osób i wydaje się, że jest to optymalny wymiar. W grupie niesłyszących istotny czynnik edukacyjny stanowi wzajemne (uczniów) dedukcyjne dochodzenie do zasad oraz funkcjonowania reguł gramatycznych i semantycznych, i z tego względu wyższe zróżnicowanie uczestników (większa liczba – ok. 10 osób) stwarza bardzo dobre warunki do dyskusji, wymiany spostrzeżeń, dochodzenia do wniosków, a także wzmacnia czynnik konkurencji wśród uczących się – wówczas najpilniejsi i osiągający najlepsze wyniki stają się siłą motywującą dla pozostałych uczestników kursu.

Ze względu na duże zróżnicowanie biegłości językowej niesłyszących oraz generalnie ich niewielką liczbę w populacji bardzo trudne jest skomponowanie grupy jednorodnej pod względem umiejętności, zdolności i potrzeb językowych. Dlatego też stworzenie w miarę jednorodnej grupy w granicach 6 uczestników jest wynikiem najbardziej powszechnym.

B. Zaplecze techniczne

Podstawę przygotowania sali do zajęć językowych dla niesłyszących stanowi ulokowanie uczących się w półkolu wokół centralnego miejsca (np. tablicy). Wynika to z faktu, że Głusi, nie mogąc się słyszeć, muszą widzieć siebie wzajemnie, jak i nauczyciela. Warunku tego nie spełnia usytuowanie stołów/ławek w kształcie litery U czy L, ponieważ wówczas pole widzenia kilkorga uczestników wymaga odwracania głowy o 90 lub 180 stopni. Roli tych ławek nie mogą spełnić krzesła z pulpitem ze względu na to, że w trakcie zajęć wykorzystuje się wiele pomocy drukowanych i pisanych.

Drugim warunkiem jest odpowiednie oświetlenie uwzględniające np. to, że nauczyciel nie może stać plecami do źródła światła (np. do okien), ponieważ przestaje być widoczny dla uczących się.

W trakcie zajęć podstawowym wyposażeniem sali jest tablica, projektor multimedialny i laptop. Do ćwiczeń translatorskich wykorzystuje się również kamerę.

Uczestnicy kursu posługują się również internetem w celu bieżącego obustronnego przekazywania zadań między nauczycielem i uczniami. Internet jest również wykorzystywany (jak w poniżej opisanej formie) do komunikacji z nauczycielem w dniach, gdy nie ma zajęć (wykorzystuje się kamerę internetową). Jedną z dodatkowych form zajęć jest również rozmowa przez komunikatory typu Gadu-gadu (głównie ćwiczenia języka potocznego w luźnych kontekstach towarzyskich). Uczniowie i nauczyciele, powinni mieć dostęp do sprzętu komputerowego i kamery internetowej oraz umieć ten sprzęt sprawnie obsługiwać.

4.3. E-learning synchroniczny – warunki organizacji, zaplecze techniczne

E-learning synchroniczny polega na bezpośrednim wirtualnym kontakcie lektora i uczniów

w czasie zajęć prowadzonych przez interfejs o charakterze komunikatora wideokonferencyjnego. W ten sposób zajęcia prowadzone są na odległość, ale w czasie rzeczywistym. Nauczyciel może udostępniać w tym czasie pliki ćwiczeń, sterować i kontrolować ich wykonywanie, wyjaśniać oraz otrzymywać bezpośrednie informacje zwrotne na bieżące problemy od grupy uczestników widzących się wzajemnie.

Zaletą tej techniki jest wyeliminowanie problemu czasu i odległości: grupa może umawiać się z lektorem w dowolnym czasie ruchomym niezależnym np. od przydziału sal lektoratowych, różnym w różnych tygodniach (grupa wraz z lektorem tworzy własny grafik zajęć). Uczący się nie tracą w ten sposób czasu na dojazd i nie muszą pokonywać odległości (i płacić za transport). Dla przykładu: lektor z Wrocławia może jednocześnie prowadzić lekcję z uczestnikami ze Szczecina, Katowic, Warszawy czy z dowolnego miejsca na świecie.

W odniesieniu do niesłyszących jest to bardzo trafne rozwiązanie, ponieważ w grupie tej nie sprawdzają się starsze typy e-learningu asynchronicznego, w którym uczący się mają wyłącznie dostęp do uprzednio nagranych materiałów, ale nie mogą kontaktować się z lektorem osobiście. Forma ta jest nieefektywna ze względu na zróżnicowany poziom językowy w L1 uczących się: dopiero w trakcie zajęć lektor dobiera odpowiednie środki i metody dotarcia z przekazem do uczestników spotkania. W tym przypadku nie skutkują ani formy zapisu graficznego (w obcym dla niesłyszących języku), ani nagrania w jakiegokolwiek odmianie języka migowego – lektor nie ma pewności, w jaki sposób zinterpretowane zostały przekazy medialne. Dopiero dzięki komunikacji

bezpośredniej grupy z lektorem i uczestników grupy między sobą ustala się najbardziej efektywny i precyzyjny sposób komunikacji. Dlatego tak istotne jest, by lektor miał bezpośredni kontakt z uczącymi się i jest to podstawowy powód nieskuteczności form e-learningu polegającym wyłącznie na udostępnianiu plików (czy to w języku polskim czy migowym).

A. Liczebność grup.

Zajęcia w trybie e-learningu synchronicznego podlegają ograniczeniom technicznym: w grupie takiej maksymalnie mogą znaleźć się poza lektorem cztery osoby uczące się. Spowodowane jest to możliwością wzajemnego widzenia się na ekranie monitora przez wszystkich członków grupy. Wymaga również wypracowania technik komunikacji (zasad: kto teraz mówi, jak zabierać głos, itp.). Koszt takich lekcji zatem jest wyższy niż w przypadku zajęć dla 12 osób. Koszty te generuje również budowa interfejsu oraz odpowiednie wyposażenie wszystkich uczestników w środki techniczne.

B. Zaplecze techniczne

Do wyposażenia grup uczących się w trybie e-learningu synchronicznego potrzebny jest odpowiedni interfejs (portal), który działając na zasadach podobnych jak Skype czy ooVoo jest w stanie jednocześnie połączyć ze sobą wizualnie (czy audiowizualnie) czterech uczniów i ich lektora. Interfejs taki posiada również „podręcznik”, tj. zestaw materiałów wykorzystywanych i przesyłanych wzajemnie przez uczestników lekcji w trakcie jej trwania. Lektor posiada uprawnienia do oddawania głosu poszczególnym osobom i sterowania aktywnością każdej z nich. Profesjonalne portale do nauczania języków obcych posiadają również zaplecze oparte na cyfrowych wersjach podręczników.

Wszyscy uczestnicy tej formy e-learningu muszą posiadać komputer z kamerą internetową (o odpowiednich parametrach technicznych) i dostęp do wystarczająco szybkich łącz internetowych. Wszyscy muszą umieć posługiwać się komputerem, kamerą i Internetem oraz powinni zostać przeszkoleni w zakresie wykorzystania tej formy uczenia się.

W tej formie e-learningu niezbędnym wyposażeniem nauczyciela jest również skaner oraz kamera stacjonarna wykorzystywana do przygotowania materiałów dla uczących się.

PODSUMOWANIE

Uznanie Głuchych za mniejszość językowo-kulturową, ich prawa do własnego języka i pełnowartościowości języka migowego jest podstawą zmian, jakie zachodzą w podejściu do niesłyszących. Zmiany te najwcześniej nastąpiły w krajach skandynawskich (w Danii i Szwecji języki migowe uznano za urzędowe w roku 1980 i zostały one wprowadzone w szkołach dla Głuchych jako podstawa edukacji dwujęzycznej), a następnie w USA (w reakcji na rewolucję na Uniwersytecie Gallaudeta w 1988 r.). Podstawą tych zmian było uznanie, że języki foniczne są dla Głuchych językami obcymi i z tego względu powinny być nauczane jako drugie, w oparciu o języki migowe. Europejskie prawo w coraz szerszym zakresie zauważa Głuchych jako odrębną społeczność i zmierza do uznania języków migowych, jednak deklaracje te pozostają bez szerszego odzewu w skostniałym systemie edukacji Głuchych podlegającym regułom szkolnictwa specjalnego.

Głusi z całym swoim ludzkim i intelektualnym potencjałem potrzebują prawa do dwujęzyczności opartej na jedynym dostępnym im w drodze naturalnej języku migowym – bez tej dwujęzyczności zawsze będą funkcjonować jako osoby niedostosowane do wymogów społecznych, pozbawione kompetencji kluczowych.

Innowacyjnym rozwiązaniem tego problemu jest umożliwienie niesłyszącym uzupełnianie umiejętności językowych poprzez pozasystemowe formy szkolenia – w tym kursy języka polskiego jako obcego. Pionierskie badania nad zastosowaniem metod nauczania języka polskiego jako obcego przynoszą pozytywne wyniki, co daje nadzieję, że istnieje możliwość wyposażenia Głuchych w kompetencje kluczowe i zmiany ich statusu społecznego, w tym statusu na rynku pracy.

BIBLIOGRAFIA

1. Centralna Komisja Egzaminacyjna - www.cke.edu.pl
2. *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*, Rada Europy, 2001 r.
3. Dąbrowska A., Dobesz U., Pasięka M., 2010, *Co warto wiedzieć? Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, <http://www.bc.ore.edu.pl> [Dostęp: 04.05.2011]
4. Dakowska M., 2003, *Current controversies in foreign language didactics*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa
5. Gronowska A., 2007b, *Głusi na polskich uczelniach*, wykład wygłoszony na konferencji „Milczący cudzoziemcy? Głusi - Język – Kultura”, Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet Wrocławski 25-27 V 2007, Wrocław
6. Klein W., *Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańsk 2007.
7. *Klucz punktowania odpowiedzi w arkuszu maturalnym z języka polskiego z roku 2009* http://www.cke.edu.pl/images/stories/klucze_mat_09/polski_a.pdf
8. *Klucz punktowania odpowiedzi w arkuszu maturalnym z języka polskiego dla niesłyszących z roku 2009* http://www.cke.edu.pl/images/stories/klucze_mat_09/pozostale/polski_ns.pdf
9. Komorowska H., 2001, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa
10. Kowal J., *Język polski jako obcy w nauczaniu Milczących Cudzoziemców. Analiza możliwości wykorzystania metod nauczania języka polskiego jako obcego w edukacji niesłyszących*, Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 2011.
11. Kowal J., Kowal K., 2005, *O potrzebie rozwijania języka migowego*, praca dyplomowa na Podyplomowym Studium Edukatorów Języka Migowego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi
12. Krashen S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, <http://www.sdkrashen.com> (04.05.2012);
13. Krashen S., *Principles and practice in second language learning*, <http://www.sdkrashen.com/> (04.05.2012);
14. Lewiński P., 1997, *Między przemytnikiem a lingwistą, czyli o problemach metodycznych w pracy ze studentami poziomu zerowego*, w: Miodunka W., (red) 1997, *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, Księgarnia Akademicka, Wydawnictwo Naukowe, Kraków
15. Lipińska E., *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków 2003;
16. Martyniuk W., 1997, *Propozycja programu nauczania języka polskiego jako obcego*, w: Miodunka W., (red.), 1997, *Nauczanie Języka Polskiego jako obcego*, Księgarnia Akademicka Wydawnictwa Naukowe, Kraków
17. Martyniuk W., 2005, *System certyfikacji a zmiany strategii nauczania polszczyzny cudzoziemców*, w: Garncarek P., (red), 2005, *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa

18. Miodunka W., 2003, *Państwowe Egzaminacje Certyfikacyjne z języka Polskiego jako Obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych*, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, MENiS. Warszawa
19. Okręgowa Komisja Egzaminacyjna we Wrocławiu - <http://www.oke.wroc.pl/>
20. Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych – od praktyki do praktyki*. WAGROS, Poznań
21. *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół obowiązująca od roku 2009/10*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Wydawnictwo Miła, Warszawa 2009
22. *Słownik rynku pracy* http://www.rynekpracy.pl/slownik_1.php/wpis.27
23. Szalek A., 2004, *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?*, WAGROS, Poznań
24. *Ustawa o języku polskim z dnia 7 X 1999 r.*, Dz. U. 90/1999 z dnia 8 XI 1999 r. poz. 999)
25. *Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym*, Dz.U. Nr 17, z dnia 6 I 2005 r. poz. 141
26. *Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 IX 1991 r.* Tekst ujednolicony – ze zmianami wprowadzonymi ustawą z dnia 2 VII 2004 r., która weszła w życie z dniem 21 VIII 2004 roku - Dz. U. z 2004 roku Nr 173, poz. 1808
27. Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 kwietnia 2003 r. (Dz. Ust. Nr 90, poz. 846).
28. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie(2006/962/WE)