

DVOJEZIČNO OBRAZOVANJE GLUHE DJECE¹

SANDRA BRADARIĆ-JONČIĆ, BOJANA KOLARIĆ

Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Odsjek za oštećenja sluha, Zagreb, Hrvatska

Primljeno: 11.10.2011.

Prihvaćeno: 16.01.2012.

Pregledni rad

UDK: 376.1-056.26

Adresa za dopisivanje: Prof.dr.sc. Sandra Bradarić Jončić, Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Odsjek za oštećenja sluha, Znanstveno – učilišni kampus, Borongajska cesta 83f, Zagreb; e-mail: sandra@erf.hr

Sažetak: U radu se daje pregled teorijskih i praktičnih aspekata dvojezičnog obrazovanja gluhe djece. Razmatraju se spoznaje s područja dvojezičnosti čujućih bitnih za razumijevanje dvojezičnosti gluhih - definicije i vrste dvojezičnosti, značajke jezičnog razvoja dvojezične djece te prednosti dvojezičnosti. Razmatra se pojava ideje o dvojezičnosti gluhih, primjena modela dvojezičnosti čujućih na dvojezičnost gluhih, razlike u dvojezičnosti čujućih i znakovne dvojezičnosti te kulturološki aspekti dvojezičnosti gluhih. Razmatraju se načela dvojezičnog obrazovanja gluhe djece te njegovi praktični aspekti u predškolskom i školskom razdoblju.

Ključne riječi: gluhoća, znakovni jezik, dvojezičnost, dvojezično obrazovanje gluhe djece, jezični razvoj gluhe djece

DEFINICIJE I VRSTE DVOJEZIČNOSTI

Postoje različite definicije dvojezičnosti, od onih koje podrazumijevaju savršeno vladanje drugim jezikom (J2) odnosno kompetenciju izvornih govornika u J2, pa do onih koje dozvoljavaju i minimalnu kompetenciju u samo jednoj jezičnoj djelatnosti u J2. Općenito govoreći, ranije su definicije težile ograničavanju dvojezičnosti na podjednaku ovladanošću oba jezicima, dok su kasnije definicije dozvolile veće varijacije u kompetenciji (Bhatia i Ritchie, 2005). Pritom nije precizirano kakva je to kompetencija izvornih govornika, a uz to, većina definicija najčešće uključuje samo jedan aspekt dvojezičnosti - vladanje jezikom, ali ne i socijalne i kulturalne elemente. Prema zahtjevima koje postavljaju u odnosu na kompetenciju u J2, sve definicije dvojezičnosti mogu se podijeliti u dvije skupine (Kyle, 1994): minimalističke i maksimalističke.

Minimalističke definicije pod dvojezičnošću smatraju već i djelomičnu upotrebu J2 u okviru jedne jezične djelatnosti (slušanja, govorenja, čitanja ili pisanja). Ovdje se susrećemo i s terminom *funkcionalni bilingvizam*, koji označava vrlo ograničenu upotrebu J2 (npr. znanje engleskoga u konobarice). Jednu od definicija u okviru ove skupine

dao je **McNamara** 1976. godine (prema Malave, 1997), koja dvojezičnost definira kao „posjedovanje minimalne jezične kompetencije u bar jednoj od četiri jezične djelatnosti u jeziku drugome od materinskoga“.

Maksimalističke definicije zahtijevaju visoku kompetenciju u J2 koju formuliraju na različite načine: kao potpuno vladanje dvama jezicima na svim razinama (slušanje, govorenje, čitanje, pisanje); kao mogućnost savršenoga govorenja oba jezika; kao vladanje dvama jezicima fluentnošću izvornih govornika; kao korištenje J2 kao materinskoga; kao mogućnost komuniciranja na J2 bez prevođenja.

Tek neke definicije uzimaju u obzir i socijalno-komunikacijske dimenzije. Jedna od takvih definicija jest ona **Mohantya** iz 1994. (prema Von Vlack, 2007), a glasi da su „dvojezične osobe ili zajednice one koje su sposobne udovoljiti osobnim ili društvenim zahtjevima u normalnom funkcioniranju na dvama jezicima u interakcijama s drugim govornicima tih jezika“. Na temelju te definicije vidimo da dvojezične osobe ne trebaju biti podjednako vješte u oba jezika, već ono što ih zapravo definira jest upotreba jezika.

1 Rad je nastao u okviru projekta „Dvojezična komunikacijski gluhih i čujućih“, poduprtog od strane MZOS RH

Budući da dvojezičnost ima više dimenzija (lingvističku, kognitivnu, razvojnu i socijalnu), postoje različite klasifikacije ovisno o tome na koje se dimenzije dvojezičnosti odnose (Kyle, 1994; Pavličević-Franić, 2003).

S obzirom na prostorni odnos prvog jezika (J1) i J2, dvojezičnost može biti okomita, vodoravna i dijagonalna. *Okomita dvojezičnost* odnosi se na upotrebu različitih dijalektalnih idioma i standarda unutar istog materinskog jezika, *vodoravna dvojezičnost* uključuje odnos dvaju stranih jezika u kontaktu (npr. hrvatski i neki strani jezik), a *dijagonalna dvojezičnost* odnosi se na upotrebu dijalekta koji nije u vezi sa standardnim jezikom (npr. francuski dijalekt u Louisiani i engleski jezik).

S obzirom na vrijeme i način usvajanja te stupanj ovladanosti jezicima, razlikujemo čistu i miješanu, odnosno prirodnu i sekundarnu dvojezičnost. *Čista (autonomna) dvojezičnost* je ona kod koje se obama jezicima ovladalo u djetinjstvu, podjednako aktivno na svim razinama, dok se *miješana dvojezičnost* odnosi na kasnije učenje drugog jezika, uz uspostavljanje paralelnih, ali nejednakovrijednih jezičnih kodova. *Prirodna dvojezičnost* prisutna je kod osoba odraslih u dvojezičnoj situaciji, a koje nisu imale nikakvu posebnu jezičnu poduku. *Sekundarna dvojezičnost* prisutna je kod osoba koje su naučile drugi jezik kasnije, nakon usvajanja prvoga.

S obzirom na stupanj ovladanosti J2, dvojezičnost može biti subordinativna/asimetrična i uravnotežena. *Subordinativna dvojezičnost* označava nejednaku ovladanost dvama jezicima, što je vrlo čest slučaj. Prvi jezik dominira, a drugi je podređen. Slično tome je i pojam *asimetrične dvojezičnosti* koji označava prisutnost svojevrsne neravnoteže u upotrebi dvaju jezika. Suprotno tome je *ekvilingvizam ili uravnotežena dvojezičnost*, u kojoj su oba jezika funkcionalna u istoj mjeri. No, to se događa kod malog broja osoba jer društvo najčešće kreira odvojene domene za upotrebu dvaju jezika. U vezi s ovim kriterijem je i pojam *semilingvizma ili polujezičnosti* - pojava da zbog neadekvatnih razvojnih okolnosti osoba nije u potpunosti ovladala niti jednim jezikom, što postaje glavnim činiteljem hendikepa tijekom njezina života.

S obzirom na jezične (receptivne/ekspresivne) vještine u J2 koje osoba posjeduje, dvojezičnost može biti receptivna, reproduktivna, produktivna

i dormantna. *Receptivna dvojezičnost* odnosi se na osobu kod koje je prisutno samo razumijevanje drugog jezika, zahvaljujući aktivnom slušanju/čitanju; *reproduktivna* se odnosi na osobe koje imaju ekspresivne vještine za samostalno strukturiranje izraza na drugom jeziku, ali u manjoj mjeri nego kod produktivne dvojezičnosti (prisutno je misaono prevođenje s J1 na J2), dok se *produktivna dvojezičnost* odnosi na osobe koje paralelno koriste dva jednakovrijedna jezična koda, bez misaonog prevođenja s jezika na jezik. *Dormantna dvojezičnost* prisutna je kada osoba izgubi sposobnost produkcije J1 zbog dugog boravka u drugoj zemlji.

S obzirom na međuodnos dvaju jezika i njihov status u društvu, dvojezičnost može biti aditivna i subtraktivna (Lambert, 1977). *Aditivna dvojezičnost* javlja se kada su oba jezika cijenjena u društvu što doprinosi poboljšanju kognitivnih i socijalnih vještina te izgradnji kulturnog identiteta. *Subtraktivna dvojezičnost* javlja se kada prvi jezik nije cijenjen, najčešće u školi, te ga drugi jezik istiskuje u mnogim funkcijama što utječe na gubitak kulturnog identiteta i samopoštovanja.

JEZIČNI RAZVOJ DVOJEZIČNE DJECE

Istraživanja jezičnog razvoja djece koja od najranije dobi usvajaju istovremeno dva jezika, u odnosu na jednojezično usvajanje, pokazala su mnoge sličnosti u bitnim obilježjima razvoja jezika, ali i razlike. Iako su dvojezična djeca manje izložena svakom od dvaju jezika, faze u jezičnom razvoju odvijaju se u približno istoj dobi kao i kod jednojezičnog djeteta. To je u vidljivo u pojavi kanoničkog brbljanja (Oller i sur., 1997), pojavi prve riječi (Nicoladis i Genesee, 1997), ukupnom bogaćenju rječnika (Pearson i sur., 1997), te distribuciji leksičkih kategorija, npr. imenica i glagola (Nicoladis, 2001). Dvojezična djeca imaju manji opseg vokabulara u svakome od jezika, no kombinirano on je usporediv s onime u jednojezične djece ili je čak i veći. Razlike u opsegu rječnika u svakom od jezika najvjerojatnije se mogu pripisati razlikama u učestalosti i kontekstu izloženosti dvama jezicima (Pearson i sur., 1997). Djeca koja dobivaju *input* u dvama jezicima od različitih govornika (npr. majke, oca, braće) mogu usvojiti različit leksički repertoar u J1 i J2 budući da različite osobe govore o različitim stvarima (De Houwer, 1990).

Nadalje, dok jednojezična djeca teško prihvaćaju dva označitelja za isti pojam, (nove riječi usvajaju po principu međusobne isključivosti - moraju se odnositi na nove pojmove (Markman, Wasow i Hansen, 2003), dokazi o prisutnosti *prijevodnih ekvivalenata* kod dvojezične djece (dvije riječi u dvama jezicima za jedan pojam) ukazuju na to da ta djeca ne usvajaju jedan, već dva jezika (Patterson i Pearson, 2004). Brojna su istraživanja pokazala da ih dvojezična djeca koriste od samog početka svog govorno-jezičnog razvoja (Pearson, Fernandez i Oller, 1995) te da relativno malo koriste prijevodne ekvivalente do 1,5 godine života, no nakon toga njihov postotak raste na 20-25% cjelokupnog vokabulara (Lanvers, 1999; Nicoladis i Secco, 2000.). Visok postotak prijevodnih ekvivalenata i jasno kršenje načela međusobne isključivosti sugerira da, barem od ove dobi, djeca imaju dva različita leksička sustava. Nadalje, istraživanja pokazuju da morfosintaktički razvoj dvojezične djece slijedi obrasce onoga u jednojezične djece i to s obzirom na jezične oblike i vrijeme u kojem se pojavljuju, barem u dominantnom jeziku (Paradise i Genesee, 1996). Mnoge jezične oblike specifične za pojedini jezik dvojezična djeca usvajaju u isto vrijeme kao i jednojezična djeca (Paradise i Genesee, 1996), npr. negacije, koje se stavljaju nakon glagola u francuskom (*veux pas*), ali ispred glagola u engleskom (*do not want*), zatim svršene glagole, koji se u francuskom usvajaju ranije negoli u engleskom jeziku (*he goes*) itd. Ista vrsta struktura u jednim se jezicima javlja ranije negoli u drugima, te se često događa da djeca čine *pozitivan prijenos struktura* (najčešće) iz dominantnog u nedominantni jezik, odnosno usvajanje datih struktura javlja se ranije i u drugom jeziku (Döpke, 1998; Yip i Matthews, 2000; Petersen, 1988), npr. odnosne rečenice u kineskom i engleskom jeziku. Nejednak razvoj dvaju jezika može rezultirati prijenosom struktura, koje se obično ranije usvajaju u jednom jeziku (kineskom), na jezik u kojem se odgovarajuća struktura obično usvaja kasnije (engleski), npr. *Do you know the girl who is talking to Tom?* (Matthews i Yip, 2003). Kod dvojezične djece i u J2 te iste vrste struktura javljaju se ranije negoli u jednojezične djece. Postoje i drugi dokazi o *prijenosu morfosintaktičkih struktura* iz dominantnog u nedominantni jezik (Döpke, 2000; Hulk i Van der Linden, 1996; Muller, 1999; Nicoladis, 2002, 2003; Paradis i Navarro, 2003;

Yip i Matthews, 2000), kao što su prekopčavanje i miješanje kodova. **Prekopčavanje** je *gramatički ispravna* naizmjenična upotreba dvaju jezika u istom iskazu ili konverzaciji, a pojavljuje se u govoru i djece i odraslih. Govornik se kreće iz jednog jezičnog sustava u drugi i to kroz umetanje riječi, fraza ili gramatičkih struktura iz J1 u rečenice J2 i obratno. To ukazuje na veliku jezičnu fleksibilnost pojedinca. Događa se kada govornik prelazi u jezik u kojem se može bolje izraziti, kada ne zna riječ u jednom od dvaju jezika, ili kada u tom jeziku nema prikladnog ekvivalenta za traženu riječ (Knight i Swanwick, 2002). **Miješanje kodova** razvojna je pojava u kojoj dijete miješa elemente različitih jezika. Djeca ubacuju riječi ili fraze iz jednog jezika u rečenice u drugom jeziku, ali, za razliku od prekopčavanja, ovdje se zapravo javlja jedan *hibridni jezični oblik* jer dolazi do miješanja različitih gramatika. *Prekopčavanje* se, dakle, odnosi na socijalno i gramatički ispravnu upotrebu dvaju različitih jezičnih kodova, ono uključuje *kretanje iz jednog jezika u drugi*. *Miješanje kodova* odnosi se na upotrebu dvaju jezika tako da se pojavljuje treći, novi kod. Pritom su elementi dvaju jezika inkorporirani u strukturalno definirani obrazac čije su strukturalne karakteristike specifične upravo za njega, a ne za jezike iz kojih je izveden te je ovdje uključena svojevrsna *hibridizacija*. Gotovo sva dvojezična djeca prolaze kroz razdoblje u kojem se kreću od jednog do drugog jezika a da ih ne odvajaju. No to nije znak da se ne mogu nositi s dva jezika, već stječu iskustvo u upoznavanju s dvama jezicima i dvjema kulturama. Miješanje kodova kod male dvojezične djece s vremenom se smanjuje (Knight i Swanwick, 2002).

PREDNOSTI DVOJEZIČNOSTI

Sve do 60-ih godina stav prema dvojezičnosti bio je negativan - vjerovalo se da on šteti intelektualnom razvoju pojedinca. No politički pokreti za prava manjina, osobito u SAD-u, te istraživanja dvojezičnosti, doveli su do promjene stavova i uviđanja koristi od dvojezičnosti.

Danas se shvaća da dvojezičnost donosi pojedincu brojne kulturalne, komunikacijske i kognitivne prednosti (Knight i Swanwick, 2002). *Kulturalne prednosti* sadržane su u stjecanju iskustava s dvjema kulturama koja obogaćuju pojedin-

čev život. Da bi se ušlo u drugu kulturu, potrebno je dobro poznavati jezik, što rezultira većim razumijevanjem i tolerancijom zbog mogućnosti percepcije razlika među kulturama. *Komunikacijske prednosti* leže u tome što mogućnost korištenja dvaju jezika pruža pojedincu prilike da komunicira s većim brojem različitih ljudi i društava, što dovodi do veće osjetljivosti za komunikaciju i komunikacijske potrebe drugih osoba. I, naposljetku, kada su oba jezika relativno dobro razvijena kod pojedinca, on će iskusiti i *kognitivne prednosti* dvojezičnosti. Istraživanja su pokazala da dvojezičnost može imati pozitivan učinak na kognitivni razvoj kada su oba jezika poštovana i podržana u akademskom i socijalnom smislu. Najizraženija kognitivna prednost dvojezičnosti jest razvijeni *metajezična svjesnost* (Hakuta i Bialystok, 1994). To je sposobnost razmišljanja i raspravljanja o lingvističkoj naravi upotrebe jezika, sposobnost pojedinca da se bavi formom jezika bez obzira na sadržaj poruke. Npr. za dijete koje se može nositi sa zahtjevima nastavnog plana i programa u bilo kojem jeziku, vjerojatnije je da će moći razdvojiti značenje riječi od samih riječi, da će razmišljati kreativnije, te da će biti osjetljivije u komunikaciji i prema komunikacijskim partnerima. Dvojezične osobe *kognitivno* su *fleksibilnije* od jednojezičnih osoba: osjetljivije su na semantičke odnose među riječima, bolje su u analiziranju rečenice strukture i otkrivanju pravila, bolje reorganiziraju perceptivne situacije, kreativnije su u rješavanju problema, efikasnije su u istovremenom obavljanju više zadataka (npr. vožnja uz ometajuće podražaje) itd.

PRIMJENA SPOZNAJA S PODRUČJA DVOJEZIČNOSTI ČUJUĆIH NA PODRUČJE (DVO)JEZIČNOG RAZVOJA GLUHIH

Nakon niza desetljeća dominacije oralnog pristupa u školovanju gluhe djece, šezdesetih se godina prošlog stoljeća obnavlja interes za znakovni jezik. Od tada, pa sve do danas, provode su brojna lingvistička, psiholingvistička, neurolingvistička te edukacijsko-rehabilitacijska istraživanja (Bradarić-Jončić, 2000., Milković i Bradarić-Jončić, 2006.) koja su doprinjela prepoznavanju i priznavanju znakovnog jezika kao pravog jezika i otvorila mu (ponovo) put u škole za gluha djecu, ovaj puta u

kontekstu dvojezičnog pristupa u obrazovanju. Ova su istraživanja pokazala da je znakovni jezik prirodni jezik sa svim jezičnim sastavnicama i potencijalom za komunikaciju kao i govorni jezici, koji se usvaja po svim zakonitostima koje vladaju i za govorne jezike i koji se obrađuje se u istim područjima mozga kao i govorni jezici, te čija rana upotreba u komunikaciji s gluhom djecom omogućava njihov normalan komunikacijski, jezični, kognitivni, emocionalni, socijalni i akademski razvoj.

Upravo je prepoznavanje znakovnog jezika kao pravog jezika, zahvaljujući spomenutim istraživanjima, omogućilo primjenu spoznaja s područja dvojezičnosti čujućih na područje (dvo)jezičnog razvoja gluhih, a potom i pojavu ideje o dvojezičnom obrazovanju gluhe djece. Modeli jezičnog funkcioniranja nastali u okviru teorija dvojezičnosti čujućih, kao što su Cumminsov Model razvojne međuovisnosti (Cummins, 1979; 1980; 1984) i Lambertov model dvojezičnosti Lambert, 1977), mogu se bez teškoća primijeniti na znakovnu dvojezičnosti gluhih i omogućiti nam njezino bolje razumijevanje.

Mnogobrojna istraživanja s gluhom djecom pokazuju nam da ona nemaju usvojen konverzijski jezik (BICS - Cummins, 1979.), a u školskom radu traži se od njih da usvajaju akademski jezik (CALP – Cummins, 1979). *Ona ne bi smjela istovremeno usvajati jezik i školska znanja na tom jeziku, jer razvoj vještina u drugom jeziku ovisi o razvoju vještina u prvom jeziku.* Uvjeti da gluha djeca uspješno nauče drugi jezik su jak J1, potpuna pristupačnost J2, jasna odvojenost dvaju jezika, intenzivna izloženost J2, odnosno mnogo prilika za svrhovitu upotrebu J2 u realnim komunikacijskim kontekstima. Pozitivni efekti na intelektualni razvoj dvojezičnog djeteta („hipoteza praga“ – Cummins, 1979.) javljaju se tek kad ono postigne visok prag jezičnih znanja u oba jezika. Ukoliko osoba ima nizak prag jezičnih znanja u oba jezika, te ne poznaje dovoljno ni prvi ni drugi jezik (do razine uobičajene za osobu s usvojenim standardom prvog jezika), govorimo o pojavi **semi-lingvizma ili polujezičnosti**, koja se negativno odražava na kognitivni razvoj i obrazovna postignuća (Bhatia i Ritchie, 2005). *Gluha djeca čujućih roditelja (koja nisu rano implantirana, ali i ona koja to jesu, ali ne napreduju u govorno-jezičnom*

razvoju) često nemaju niti jedan standardno usvojeni jezik. Ako dijete nema mogućnosti usvajanja J1 u kritičnom razdoblju, njegov uspjeh tijekom kasnijeg usvajanja J1, kao i u usvajanju J2, bit će slabiji. Gluha djeca koja počinju učiti znakovni jezik nakon kritičnog razdoblja za usvajanje jezika prosječno slabije vladaju prvim (znakovnim) jezikom od izvornih govornika, od onih gluhih koji su rano počeli učiti znakovni jezik, pa čak i od one nagluhe ili kasnije oglušjele djece koja su ga učila kao J2, sa standardno usvojenim vokalnim jezikom kao prvim jezikom (Lane i sur., 1996). Na poslijetku, u terminima Lambertovog modela, kada prvi jezik djeteta nije cijenjen, kada se J2 i kultura usvajaju pod pritiskom da se zamijeni ili degradira J1, razvija se **subtraktivna dvojezičnost**, a rezultat je gubitak kulturalnog identiteta i samopoštovanja te socijalna izolacija. Ako škola omalovažava djetetov materinski jezik, to će činiti i njegovi roditelji, šira obitelj i samo dijete. *Niz godina gluhoj se djeci školovanjem usadivao stid zbog korištenja znakovnog jezika.*

RAZLIKE U DVOJEZIČNOSTI ČUJUĆIH I ZNAKOVNE DVOJEZIČNOSTI

Iako nam spoznaje s područja dvojezičnosti čujućih mogu pružiti okvir za razmatranje dvojezičnosti gluhih, ipak treba imati na umu i neke razlike među dvama jezicima, odnosno između dvojezičnosti čujućih i gluhih (Knight i Swanwick, 2002). Iako dvojezična čujuća djeca također uče dva jezika kao i gluhi, razlika je u tome što J2 uče u istom **modalitetu** kao i J1 (auditivnim putem). Nasuprot tome, gluha djeca uče dva jezika, ali u dva modaliteta, što im zadatak čini složenijim. Kad čujuća djeca uče J2, on im je potpuno **dostupan** i nije ograničen nikakvim fiziološkim faktorima. Gluha djeca ne mogu (potpuno) čuti svoj J2. I u **načinu usvajanja J1** postoje razlike. Većina čujuće djece iz jezičnih manjina uči svoj prvi jezik kod kuće od roditelja, a J2 počinju usvajati u školi. Za gluha djecu gluhih roditelja taj je put sličan, tj. prirodno usvajaju znakovni jezik kod kuće i formalno uče J2 u odgojno-obrazovnim ustanovama, iako često usvajaju oba jezika istovremeno. Za gluha djecu čujućih roditelja to iskustvo je najčešće drukčije. Čujući roditelji najčešće tek trebaju naučiti djetetov J1 (znakovni jezik), pa roditelji i dijete usvajaju/

uče znakovni jezik istovremeno. Jezik čujućih u mnogim čujućim obiteljima gluhe djece ipak ostaje kućni jezik te se komunicira mješavinom prirodnog znakovnog jezika, manualno kodiranoga govornoga i pisanoga jezika čujućih. Zbog toga je miješanje kodova prisutno već u *inputu* u čujućim obiteljima gluhe djece, dok kod čujuće djece to nije slučaj. Također, dvojezična djeca pripadnici manjina, koji žive u zajednicama s drugim pripadnicima, dnevno su okružena svojim J1. U sličnoj su situaciji i gluha djeca gluhih roditelja. No, s gluhom djecom čujućih roditelja to često nije slučaj. U njihovu slučaju odgojno-obrazovna ustanova odgovorna je za afirmaciju znakovnog jezika, kulture i identiteta gluhih, te za osvještavanje važnosti povezivanja obitelji sa zajednicom gluhih. Što se tiče **načina usvajanja/učenja J2**, kod čujuće djece usvajanje govornog oblika J2 reflektira procese koji su bili uključeni i u usvajanje J1. Većina gluhe djece nema usvojen J1 pri polasku u školu kao što to ima većina čujuće djece. Nadalje, čujuća djeca koja uče strani jezik usredotočuju se na učenje dodatnog jezika, dok gluha djeca moraju učiti dva jezika odjednom. Također, jezici čujućih imaju govorni i pisani oblik pa u učenju pisanog oblika J2 čujuća djeca imaju pomoć govornog oblika J2 i pisanog oblika J1. Za razliku od njih, J1 gluhe djece (znakovni jezik) nema pisanu formu, pa gluha djeca počinju učiti čitati i pisati u J2 bez prethodnog iskustva u čitanju i pisanju u J1. To predstavlja za njih potpuno nov način komunikacije.

KULTUROLOŠKI ASPEKTI ZNAKOVNE DVOJEZIČNOSTI

Razumijevanje i osjetljivost za djetetov kulturni identitet ključni su za uspješnu dvojezičnu edukaciju. Utvrđeno je da djeca koja se pozitivno identificiraju s objema kulturama bolje uče jezik nego ona djeca koja imaju konflikt kulturnog identiteta te slabije znaju oba jezika. Ako djetetova okolina podržava obje kulture, dijete će imati bolje mogućnosti za razvoj skladnog dvojezičnog identiteta. Rezultati istraživanja pokazuju da gluhi koji ne koriste znakovni jezik imaju teškoće izgradnje jasnog identiteta (Knight i Swanwick, 2002), a neadekvatan identitet može utjecati negativno na mentalno zdravlje gluhe osobe. *Čujući i marginalni identitet* (Glickman, 1993; Glickman

i Carey, 1993.) mogu dovesti do niskog samopoštovanja, depresije, anksioznosti i agresivnosti, a *radikalni identitet* može dovesti do teškoća prilagodbe. *Bikulturalni identitet* stvara najmanje teškoća (Ivasović i Smokvina-Jokić, 2007). Na formiranje kulturnog identiteta utječu razni čimbenici (Ivasović i Smokvina-Jokić, 2007), kao što su vrijeme nastanka oštećenja sluha, slušni status roditelja, stav roditelja prema gluhoći, način komunikacije, način školovanja, kontakti s drugim gluhim osobama te korištenje kohlearnog implantata.

NAČELA NA KOJIMA SE TEMELJI DVOJEZIČNO OBRAZOVANJE GLUHE DJECE

Zajednički naponi istraživača te učitelja, roditelja gluhe djece i gluhih intelektualaca, nezadovoljnih jezičnim znanjem i školskim postignućima gluhe djece, doveli su do ostvarivanja zajedničkog cilja, a to su prava gluhe djece na jezik i obrazovanje, i to najprije u skandinavskim zemljama, gdje je u Švedskoj 1981. godine parlament službeno priznao švedski znakovni jezik i pravo gluhoj djeci na obrazovanje na tom jeziku (Henning i Salander, 2004; Neil Mahshie, 2007). Ovo je označilo početak razvoja dvojezičnog pristupa u školovanju gluhe djece svijetu.

Ideja se razvijala i drugim dijelovima svijeta te su, uzimajući u obzir spoznaje s područja dvojezičnosti čujućih, Johnson, Lydell i Earting (1989.) kroz svoj antologijski rad *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education*, predložili model programa dvojezičnog obrazovanja gluhe djece. On uključuje sljedeća načela:

1. *Gluha će djeca učiti ako imaju pristup onome što želimo da nauče*
Djeca se rađaju s mogućnošću i željom da uče jezik i kulturu. Zbog toga bi sva komunikacija između djece i odraslih treba biti na jeziku koji je djeci pristupačan. U početku će to biti djetetov prvi jezik, stoga svi odrasli u programu moraju dobro vladati djetetovim prvim jezikom.
2. *Djetetov prvi jezik treba biti prirodni znakovni jezik*
Kada se djeca rode, već imaju predispoziciju da nauče prirodan jezik. Prirodni znakovni jezici usvajaju se s lakoćom i spontano kroz normalan

proces usvajanja jezika ako mu je dijete izloženo u ranoj dobi. Nisu pronađeni nikakvi dokazi koji podupiru ideju da rano usvajanje znakovnog jezika koči ili remeti usvajanje jezika čujućih. Nasuprot tome, postoje dokazi da rana upotreba znakovnog jezika poboljšava kasnija jezična i akademska postignuća.

3. *Usvajanje prirodnog znakovnog jezika treba početi što je prije moguće kako bi se iskoristile prednosti učinaka kritičnog razdoblja*
Što prije dijete počne učiti prvi jezik, imat će više mogućnosti za učenje o svijetu te će biti spremnije (jezično i kulturalno) za usvajanje znanja predviđenih nastavnim planom i programom. Nakon otkrivanja gluhoće, gluho dijete trebalo bi što prije imati široke kontakte s odraslim govornicima znakovnog jezika kako bi se iskoristio njihov kapacitet za prirodno usvajanje jezika. Općenito, što je veće kašnjenje u usvajanju prvog jezika, veći će biti deficit u pristupu informacijama i kasnijem ovladavanju bilo kojim drugim jezikom. Isto tako, djetetovoj bi obitelji trebalo biti omogućeno intenzivno učenje znakovnog jezika i edukacija o gluhoći kako bi se stvorilo obiteljsko ozračje koje unaprjeđuje kognitivni, jezični, socijalni i emocionalni razvoj djeteta.
4. *Najbolji modeli za prirodno usvajanje znakovnog jezika, razvoj socijalnog identiteta i samopoštovanja gluhe djece jesu gluhe osobe koje fluentno koriste znakovni jezik*
Početni modeli za usvajanje znakovnog jezika u gluhe djece čujućih roditelja trebale bi biti gluhe odrasle osobe. Poslije, kako djeca rastu, izvori za usvajanje znakovnog jezika mogu biti i starija gluha djeca, prijatelji iz gluhih obitelji i čujuće osobe koje tečno koriste znakovni jezik. Odrasli gluhi trebali bi biti prisutni u svim edukacijskim kontekstima. To je kritično jer se znakovni jezik, kao i svi prirodni jezici, pojavljuje u okvirima određenog kulturnog konteksta. Bez prisutnosti odraslih osoba koje imaju najbolje razumijevanje toga konteksta, usvajanje jezika ne može biti potpuno.
5. *Prirodni znakovni jezik kojeg usvaja gluho dijete omogućava najbolji pristup obrazovnim sadržajima*
Uz rano jezično usvajanje, ovo je središnji i kritični koncept dvojezičnog obrazovanja. Važno je da svi koji žele poučavati gluhu djecu mora-

ju biti fluentni u znakovnom jeziku. Uz gluhe osobe koje se školuju za učitelje gluhe djece, takvi se učitelji/odgajatelji mogu regrutirati i među gluhim studentima drugih fakulteta, koje se može potaknuti da odluče biti učitelji/odgajatelji gluhe djece, kao i eventualne čujuće učitelje i studente koji su fluentni u znakovnom jeziku.

6. *Znakovni i govorni jezik nisu isti te trebaju biti odvojeni u upotrebi i na nastavi*

Jezik čujućih uči se kao drugi jezik te se pritom koriste prednosti koje pruža potpuna usvojenost prvog jezika. Kako nastavno gradivo postaje sve teže i kompleksnije, usvajanje informacija čitanjem postajat će sve važnije. Cilj je dvojezičnog programa da djeca kompetentno vladaju dvama jezicima, da usvoje školska znanja kakva imaju i čujuća djeca, te da se oba jezika poštuju podjednako. Kompetencija u prvom jeziku baza je za kompetenciju u drugom jeziku, a time se gluhoj djeci omogućuje veća dostupnost nastavnog programa.

7. *Učenje govornog jezika za gluhe osobe proces je učenja drugog jezika opismenjavanjem (čitanjem i pisanjem)*

Temeljne prilagodbe koje treba napraviti kako bismo gluhim osobama učinili dostupnim sve ono što je dostupno i čujućima vizualne su prilagodbe. Učenje drugog jezika nije iznimka. Za gluhu djecu učenje J2 primarno je vizualno, a ne auditivno iskustvo, jer se mora usvajati čitanjem, pisanjem, čitanjem s usta ili simultanom komunikacijom. Zbog toga bi se učenje J2 trebalo odvijati kroz pisanu riječ, a ne putem govora.

8. *Govor ne treba koristiti kao primarno sredstvo za učenje jezika čujućih*

Razumijevanje i proizvodnja govora vještine su koje se ne bi trebale razvijati kao sredstvo za usvajanje jezika, već bi oni trebali biti rezultat usvajanja jezika, nakon što je jezična kompetencija uspostavljena čitanjem i pisanjem. To ne isključuje auditivni trening, međutim slušanje ne smije biti primarni kanal kroz koji gluho dijete prima jezične informacije. Važno je da usredotočenost na slušanje i govor ne koče normalan razvoj jezika djeteta.

Postlingvalno gluha djeca i djeca s većim ostacima sluha imat će drukčiji pristup razvoju govora, slušanja ili vještina čitanja s usana, primje-

ren njihovim kapacitetima za učenje jezika. No dijete ne smije istovremeno usvajati prvi jezik i usvajati znanja putem tog istog prvog jezika.

9. *Na gluhu djecu ne smije se gledati kao na „defektne“ modele čujuće djece*

Cilj dvojezičnog programa predstavljenog ovdje nije „popraviti“ gluho djecu ili ih učiniti što sličnijima čujućoj djeci, ni u jeziku, niti u ponašanju. Cilj je pripremiti djecu na potpuno i uspješno sudjelovanje u današnjem modernom životu. To uključuje razvoj kompetencije u govornom jeziku, posebno u čitanju i pisanju. Termin „intervencija“ smatra se nepotrebnim ako se djetetu omogući normalna komunikacija od najranije dobi. No, intervencija može biti potrebna u zadovoljavanju emocionalnih potreba roditelja i članova obitelji u prilagođavanju na gluhoću djeteta.

10. *Najmanje restriktivna sredina za gluho dijete jest ona u kojoj ono može usvajati prirodni znakovni jezik i kroz taj jezik imati pristup drugom jeziku i školskim sadržajima*

Autori rada (Johnson, Lydell i Earting, 1989) smatraju da je integracija gluhe djece čujućih roditelja potpuno neprikladna, te da je prikladno okruženje za njih sredina u kojoj će doći u kontakt s drugim gluhim osobama i usvajati prirodni jezik kroz interakcije. Za gluho djecu gluhih roditelja koja su usvojila prikladnu dobnu razinu znanja prirodnog znakovnog jezika smještaj u redovnu školu je manje neprikladan ako je prisutan kvalificiran tumač za znakovni jezik. Čak je i tada moguće da djeca naiđu i na socijalne i akademske poteškoće kao što su socijalna izolacija, stigmatizacija, nejednak položaj u dostupnosti informacija u razredu, nemogućnost samostalnog primanja informacija od vršnjaka. Također, ne mogu istovremeno gledati u tumača i u tekst ili dijagram, ili istovremeno „slušati“ i pisati kao što to mogu čujuća djeca. Isto tako, ako tumač koristi znakovni jezik, djeca opet ne primaju model govornog jezika.

PRAKTIČNI ASPEKTI DVOJEZIČNOG OBRAZOVANJA GLUHE DJECE

Polazeći od socijalnog modela invaliditeta i kulturološkog modela gluhoće, ciljevi znakovne dvojezičnosti su (Gregory, 2004):

1. osigurati gluhoj djeci da postanu jezično kompetentna u *oba* jezika,
2. pružiti im jednake mogućnosti sudjelovanja u životu *obiju kultura*,
3. pružiti im *pozitivan identitet* kroz:
 - pripadnost zajednici gluhih,
 - upotrebu zajedničkog (znakovnog) jezika,
 - zajednička iskustava u svijetu gluhoće,
4. omogućiti im potpun pristup *odgojno-obrazovnim sadržajima i aktivnostima*.

U predškolskom periodu, i u ovim programima prvi zadatak stručnjaka po otkrivanju gluhoće u djeteta pružanje je emocionalne i edukacijske podrške obitelji. No, pritom je važno da roditelji shvate razliku ovog od drugih programa podrške. Njihovo se dijete u ovom modelu ne smatra „defektnim“, nego djetetom s kapacitetom, čiji je prvi zadatak da nauči jezik koji je drukčiji od onoga njegovih roditelja. Pružanje podrške u najranijoj dobi djeteta organizira se odlaskom u obitelj, putem grupa za podršku te kroz kontakte sa zajednicom gluhih. Podršku obitelji u njezinom domu u mlađoj predškolskoj dobi djeteta pruža mobilni tim koje sačinjavaju učitelj za gluhe, odrasli gluhi, logoped, psiholog i liječnik. *Odrasle gluhe osobe* imaju ključnu ulogu u dvojezičnim programima od samog početka. One neposredno doprinose podizanju svijesti o gluhoći u svim okružjima, učenju znakovnog jezika te predstavljaju model za identifikaciju gluhom djetetu. Omogućavaju djetetu učenje socijalnih uloga, upoznavanje s kulturalnim normama zajednice gluhih te razvoj pozitivnog identiteta. Odrasli gluhi pružaju roditeljima uvjerenje da gluhoća može biti pozitivan atribut umjesto invalidnosti. Važan dio podrške obitelji predstavlja *opservacija, izrada obiteljskog plana i procjena djetetova napretka*. Na temelju rezultata procjene vrši se informiran izbor *predškolskog programa* u koji će se dijete uključiti. Zadatak vrtića je omogućiti djeci da ondje nastave usvajati jezik koji su počela usvajati u obitelji, a najbolje će ga usvojiti kroz interakcije s drugim fluentnim govornicima – odraslima ili djecom. Stoga je važno da su u vrtiću prisutni gluhi odgajatelj i/ili prevoditelj za znakovni jezik (Teruggi, 2003), koji će osigurati daljnji razvoj znakovnog jezika kroz pričanje priča i gledanje priča na znakovnom jeziku na DVD-u, uz prepričavanje, dramatizaciju i druge postupke

za poticanje razvoja vještina u znakovnom jeziku. U svojoj osnovi, program koji se realizira u vrtiću redovni je program predškolskog odgoja kao i za čujuću djecu, samo se ovdje realizira na znakovnom jeziku. Posebna pažnja u ovom razdoblju poklanja se razvoju interesa za pisanu riječ čitanjem slikovnica uz prevođenje na ZJ, izradom dnevnika/rječnika – sa slikama i riječima te stalnoj izloženosti pisanoj riječi natpisima na predmetima u prostorima u kojima dijete boravi. Već u ovoj dobi radi se na razvoju *metajezične svjesnosti* u svrhu shvaćanja odvojenosti dvaju jezika i pripreme za kasnije formalno poučavanje gramatike. U ovom razdoblju gramatika se *ne poučava* formalno, odnosno, djeci se ne objašnjavaju eksplicitno gramatička pravila znakovnog i hrvatskog jezika, već se metajezična svjesnost razvija kroz igre sa znakovima kao što su imitacija znakova, ritmičko znakovanje (brojalice), igre sa znakovima koji koriste određen oblik šake („Na slovo, na slovo...“; pričanje priča koristeći samo jedan oblik šake...), dječja poezija na znakovnom jeziku, igranje sa znakovima na kreativan način (npr. variranje znaka za ime), korištenje dvojezičnih *abecednih kartica* (koje sadrže sliku predmeta, početno slovo/daktilološki znak/oblik šake kojim se tvori znak za tu riječ te riječ/znak za taj predmet), itd.

U školskom periodu gluha djeca izložena su raznim jezičnim *inputima* kroz razne jezične situacije. Upotreba *jezika* (govorni, znakovni, pisani) i *simultane komunikacije* u dvojezičnoj školi treba biti planirana, tj. svaki jezik/sustav koristi se u *točno određene svrhe* (Knight i Swanwick, 2002). **Govorni jezik (bez znakovanja)** koristi se za jednostavnu svakodnevnu komunikaciju i u svrhu podučavanja govornog jezika: za davanje uobičajenih uputa u razredu, uvođenje i oblikovanje novih izraza na govornom jeziku, ispravljanje djetetove upotrebe govornog jezika ponavljanjem, postavljanje poznatih pitanja, odgovaranje jednom riječju ili kratkim frazama na djetetovu upotrebu govornog jezika itd. **Znakovni jezik** koristi se za upoznavanje i objašnjavanje novih znakova/ pojmova, davanje detaljnih uputa za obavljanje zadataka koje učenici trebaju izvršiti, pojašnjavanje uputa ili objašnjenja prethodno danih u govornom jeziku ili simultano, pojašnjavanje jezičnih oblika iz drugog jezika, često uz korištenje pisane forme te za uvođenje

discipline u razredu. **Simultana komunikacija** koristi se za učenje govornog jezika. Govor je potpomognut znakovima radi lakšeg razumijevanja. Gluhoj djeci pruža pomoć pri očitavanju govornog jezika, a učiteljima u slušnom razumijevanju govora gluhog djeteta. Koristi se, dakle, isključivo za lakše razumijevanje pri vježbanju govornog jezika, npr. pri čitanju, prepričavanju i slično. Koristi se za pojašnjavanje riječi i/ili konteksta na govornom jeziku, vježbanje čitanja, postavljanje pitanja na govornom jeziku, prepričavanje teksta iz J2 itd. **Pisani jezik** ne koristi se često za davanje uputa i objašnjenja, već kao potpora za učenje govornog jezika, npr. za uvođenje novih riječi i fraza iz drugog jezika, uz objašnjenje na znakovnom jeziku, pri govornim vježbama (usmenom prepričavanju priče), uz daktilologiju.

Učenje jezika u dvojezičnim programima zahtijeva kretanje učenika među jezicima i modalitetima. **Prekopčavanje i miješanje kodova** koriste se svjesno i planski, a cilj je da gluha djeca *shvate odvojenost dvaju jezika*. Moguća prekopčavanja su *s govornog jezika na simultanu komunikaciju, sa simultane komunikacije na "pravi" znakovni*, te prekopčavanje *s pisanog jezika* i na njega. Pritom nastavnik svojim prekopčavanjem prati prekopčavanje učenika.

U **poučavanju jezika odnosno gramatike**, koriste se spoznaje iz teorije i prakse poučavanja/učenja drugog odnosno stranog jezika u čujućih jer, de facto, gluhi fluentni znakovatelji u usvajanju jezika čujućih prolaze sličan proces i imaju slične teškoće čujućim osobama koje uče drugi jezik (Swanwick, 1998; Knight i Swanwick, 2002, Möhr i Bradarić-Jončić, 2009; Bradarić-Jončić, Avelini, Pajtak, 2010). Poseban naglasak stavlja se na **razvoj metajezične svjesnosti** (Strong, 1988, Swanwick, 1998; Knight i Swanwick, 2002) u prvom i drugom jeziku. Učenike se potiče da analiziraju pravila i strukturu oba jezika, međusobno ih uspoređuju, utvrđuju razlike i sličnosti te objašnjavaju pravila u oba jezika (tzv. **kontrastivni pristup** u poučavanju jezika). Uvijek se polazi od pravila kako ono funkcionira u znakovnom jeziku, a zatim se definira pravilo u drugome jeziku. Taj postupak primjenjuje se u obradi različitih gramatičkih pojava, npr. izjavnih, upitnih i negacijskih rečenica, glagolskih vremena, reda riječi u reče-

nici itd. Jasno je da je za ovaj postupak potrebno postojanje opisa gramatike nacionalnog znakovnog jezika (Bradarić-Jončić i Tarczay, 2004).

Prevođenje kao metodički postupak također se često koristi i ono je dobar način razvijanja metajezične svjesnosti, a učiteljima pruža uvid u to kako djeca mentalno organiziraju jezik. Na primjer, pri prevođenju sa znakovnog jezika na drugi jezik nastavnik znakuje rečenice, a učenici trebaju prevesti i zapisati na drugom jeziku. Djeca koriste daktilologiju kako bi pokazala morfološke nastavke za različite padeže, glagolska lica itd. Važno je da se ne prevodi doslovno, riječ po riječ, već u duhu jezika te treba paziti na semantičke odnose među riječima. Postoje fraze u znakovnom jeziku kojih nema u drugom jeziku i obratno. Simultana komunikacija smije se koristiti jedino pri prevođenju sa znakovnog jezika na govorni, ali ne i obratno. Na taj način objašnjavaju se gramatičke pogreške pri prevođenju te se rade ispravci.

Pregovaranje značenja također je čest postupak u metodici poučavanja drugog/stranog jezika. Provodi se kao rad u parovima ili skupinama. Npr. nakon pročitane priče uz znakovanje djeca dobivaju zadatak da samostalno postave pitanja i daju odgovore, ili da prepričaju priču. Parovi odnosno skupine međusobno se dogovaraju kako bi najbolje bilo formulirati neku rečenicu, bez straha od korekcije.

U poučavanju drugog jezika učenicima se *dopušta aproksimacija u izražavanju* jer na nižim stupnjevima učenja jezika još ne vladaju dovoljnim jezičnim sredstvima da bi mogli tečno komunicirati. Često ispravljanje i prekidanje frustriralo bi učenike, slabilo njihovu motivaciju za učenje i dovelo do narušavanja komunikacije. Drugim riječima, naročito na početnim razinama učenja toleriraju se i ne sasvim ispravne konstrukcije (naročito one koje još nisu ni obrađene), te se na taj se način djeci omogućava da slobodno izražavaju svoje misli i sadržaj te da ne budu sputana jezičnom formom.

Dvojezični pristup u obrazovanju gluhe djece moguće je organizirati i u redovnim uvjetima odgoja i obrazovanja (Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008). Postoje primjeri u svijetu, kao što je onaj u Bielli blizu Torina u Italiji (Teruggi, 2003; Teruggi, u tisku) http://www.progettosteadycam.it/pagine/ita/dettaglio_streaming.lasso?id=45312), koji poka-

zuju kako je moguće vrlo uspješno implementirati **dvojezični pristup i u redovne vrtiće i škole** u koje su integrirana gluha djeca.

ZAKLJUČAK

Populacija osoba oštećena sluha vrlo je heterogena i da bi se zadovoljile komunikacijske i obrazovne potrebe sve djece, neophodno je postojanje različitih alternativa na odgojno-obrazovnom kontinuumu. Za onu djecu s oštećenjem sluha koja nemaju kapaciteta za usvajanje jezika i razvoj govora putem slušanja, potreban je drugačiji pristup u obrazovanju, koji će maksimalno koristiti njihove kapacitete za vizualnu obradu i koji će im omogućiti usvajanje jezika, znanja i vještina primjerenih njihovim kapacitetima. To se može postići, kao što pokazuju iskustva drugih, korištenjem znakovnog jezika njihovu u odgoju i obrazovanju.

Dvojezično obrazovanje gluhe djece u posebnim i redovnim školama pokazuje dobre rezultate te je neophodno omogućiti takvo obrazovanje i gluhoj djeci u Hrvatskoj. U posljednjih desetak godina učinjen je značajan napredak u stvaranju preduvjeta za ostvarenje tog cilja, no predstoji još dosta rada da bi ova obrazovna opcija za gluhu djecu u nas, uz sve složene preduvjete koje zahtijeva, i zaživjela. Često se kao argument protiv upotrebe znakovnog jezika navodi da će „dijete ići linijom manjeg otpora, pa se neće truditi komunicirati govornim jezikom“. Ne projiciramo li time na djecu vlastite motive? Lakše nam je od djece tražiti da uče jezik koji ne čuju putem slušanja i govora, nego da sami naučimo novi jezik i poučavamo ih na njemu.

Uz entuzijazam, potrebna je i hrabrost uhvatiti se u koštac s ovim, zaista velikim, izazovom u odgoju i obrazovanju gluhe djece.

LITERATURA

- Bhatia, T. K. i Ritchie, W. C. (Eds.) (2005): *The Handbook of Bilingualism*. Blackwell Publishing.
- Bosnar, B. i Bradarić-Jončić, S. (2008): Stavovi prema integraciji gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju tumača za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44, 2, 11-31.
- Bradarić-Jončić, S. (2000): Manualna komunikacija osoba oštećena sluha. *Revija za rehabilitacijska istraživanja*, 36, 2, 123.-134.
- Bradarić-Jončić, S. i Tarczay, s. (2004): Sign language and education of the deaf in Croatia. U: Bradarić-Jončić, S. & Ivasović, V. (Eds.): *Sign language, Deaf Culture & Bilingual Education*, 179-185. Zagreb: Faculty of Education nad Rehabilitation Sciences.
- Bradarić-Jončić, S., Avelini, R. i Pajtak, J. (2010): Prezent glagola u slušnooštećenih osnovnoškolaca. U: Mildner, V. i Liker, M. (ur.): *Proizvodnja i percepcija govora*, p. 229-247. Zagreb: Filozofski fakultet, Odsjek za fonetiku, Odjel za fonetiku Hrvatskog filološkog društva.
- Cummins, J. (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 2, 222-251.
- Cummins, J. (1980): The construct of proficiency in bilingual education. U: Alatis, J.E. (Ed.): *Current Issues in Bilingual education*, p. 81-103. Washington D.C.: Georgetown University.
- Cummins, J. (1984): *Bilingualism and special education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters, Clevedon, England: Avon.
- De Houwer, A. (1990): *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Döpke, S. (1998): Competing language structures: The acquisition of verb placement by bilingual German-English children. *Journal of Child Language*, 25, 555-584.
- Döpke, S. (2000): Generation of and retraction from cross-linguistically motivated structures in bilingual first language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, 209-226.
- Glickman, N. (1996): The development of culturally Deaf identities. U: Glickman, N.S. i Harvey, M.A. (Eds.): *Culturally affirmative psychotherapy with Deaf persons*, p. 115-153. Mahwah, New York: Erlbaum.
- Glickman, N. i Carey, J. (1993): Measuring Deaf cultural identities: A preliminary investigation. *Rehabilitation Psychology*, 38, 275-283.
- Gregory, S. (2004): Issues in sign bilingual education. U: Bradarić-Jončić, S. i Ivasović, V. (Eds.): *Sign Language, Deaf Culture and Bilingual Education*, p. 111-121. Zagreb: Faculty of Education and Rehabilitation Sciences.
- Hakuta, K. i Bialystok, E. (1994): *In other words: the science and psychology of second language acquisition*. New York: Basic Books.
- Henning, L. i Salander, S. (2004): Bilingual education for the deaf: examples from everyday teaching and learning in Sweden. U: Bradarić-Jončić, S. i Ivasović, V. (Eds.): *Sign language, deaf culture & bilingual education*, p. 131-136. Zagreb: Faculty of Education and Rehabilitation Sciences.
- Hulk, A.C.J. i Van der Linden, E. (1996): Language mixing in a French-Dutch bilingual child. U: Kellerman at al (eds.): *Eurosla 6: A selection of papers*, p. 89-103. Amsterdam: John Benjamins.
- Ivasović, V. i Smokvina-Jokić, B. (2007): Razvoj identiteta kod gluhih osoba: praktične implikacije. 15. konferencija hrvatskih psihologa, Cavtat. Posjećeno 18. 6. 2011. na *web*-stranici: http://www.google.hr/search?hl=hr&client=firefox-a&hs=ssZ&rls=org.mozilla%3AenUS%3Aofficial&channel=s&biw=1270&bih=570&q=kulturolo%C5%A1ki+model+gluho%C4%87e&oq=kulturolo%C5%A1ki+model+gluho%C4%87e&aq=f&aqi=&aql=&gs_sm=e&gs_upl=1470512435010124530153132101161161212561220913.7.4116

- Johnson, R., Liddell, S., i Erting, C. (1989): *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education*. Washington, D. C. : Gallaudet University.
- Knight, P. i Swanwick, R. (2002): *Working with deaf pupils. Sign bilingual policy into practice*. London: David Fulton Publishers.
- Kyle, J. G. (Ed.) (1994): *Growing Up in Sign and Word – Understanding Bilingualism: Some applications to the development of deaf children* (str. 28.-43.). Centre for Deaf Studies, University of Bristol. Posjećeno 20. 5. 2011. na *web*-stranici: www.bris.ac.uk/Depts/DeafStudiesTeaching/bil/papers/growing_up.doc
- Lambert, W.E. (1977): *The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences*. U: Hornby, P.A. (Eds.): *Bilingualism: Psychosocial, Social and educational Implications*, p. 15-27. New York: Academic Press.
- Lane, H.; Hoffmeister, R. & Bahan, B. (1996): *A journey into the Deaf-World*. San Diego, (CA) : Down Sign Press.
- Lanvers, V. (2001): *Language alternation in infant bilinguals: A developmental approach to code switching*. *International Journal of Bilingualism*, 5, 437-464.
- Malave, L. M. (1997): *Developing Bilingualism in Children – Parent Characteristics: Influence in the Development of Bilingualism in Young Children*. *NYSABE Journal*, 12. University at Buffalo. Posjećeno 15. 6. 2011. na *web*-stranici: http://www.ncela.gwu.edu/files/rcd/BE021139/Parent_Characteristics.pdf
- Markman, E.M., Wasow, J.L. i Hansen, M.B. (2003): *Use of mutual exclusivity assumption by young word learners*. *Cognitive Psychology*, 47, 241-275.
- Milković, M. i Bradarić-Jončić, S. (2007): *Neka obilježja jezičnih sastavnica hrvatskog znakovnog jezika*. Zbornik radova: *Dani bioetike: 7. bioetički okrugli stol: „Bioetički aspekti komuniciranja s gluhim pacijentima“*, p.43-55. Medicinski fakultet u Rijeci.
- Möhr, R. i Bradarić-Jončić, S. (2009): *Ovladanost prezentom glagola u gluhih srednjoškolaca*, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45,1, 73-90.
- Müller, N. (1991): *Transfer in bilingual first language acquisition*. *Bilingualism. Language and Cognition*, 1, 151-171.
- Neal Mahshie, S. (2007): *Dvojezično obrazovanje gluhe djece (s iskustvima Švedske i Danske)*, Zagreb: Savez gluhih i nagluhih grada Zagreba.
- Nicoladis, E. (2001): *Finding first words in the input*. U: Cenoz, J. i Genesee, F. (eds.): *Trends in bilingual acquisition*, p.131-147. Amsterdam: John Benjamins.
- Nicoladis, E. (2002): *What's the difference between „toilet paper“ and „paper toilet“? French-English bilingual children's crosslinguistic transfer in compound nouns*. *Journal of Child Language*, 30, 371-393.
- Nicoladis, E. i Genesee, F. (1997): *Language development in preschool bilingual children*. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 21, 258-270.
- Nicoladis, E. i Secco, G. (2000): *The role of a child's productive vocabulary in the language choice of a bilingual family*. *First Language*, 58, 3-28.
- Oller, D.K., Eilers, R.E., Urbano, R. i Cobo-Lewis, A.B. (1997): *Development of precursors to speech in infants exposed to two languages*. *Journal of Child Language*, 24, 407-425.
- Paradis, J. i Genesee, F. (1996): *Syntactic acquisition in bilingual children. Antonomous or interdependent?* *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 1-25.
- Paradis, J. i Navarro, S. (2003): *Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English: What is the role of input?* *Journal of Child Language*, 30, 371-393.
- Patterson, J.L. i Pearson, B.Z. (2004): *Bilingual lexical development: Influences, contexts and processes*. In B.A. Goldstein (Ed.): *Bilingual language development and disorders in Spanish-english speakers*; p. 77-104, Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

- Pavličević-Franić, D. (2003): Okomita dvojezičnost i rano učenje jezika. U: Pavličević-Franić, D. i Kovačević, M. (ur.): Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II, p.93-103, Jastrebarsko: Naklada „Slap“.
- Pearson, B.Z., Fernandez, S.C. i Oller, D.K. (1995): Cross-language synonyms in the lexicon of bilingual infants: One language or two? *Journal of Child Language*, 22, 345-368.
- Pearson, B.Z., Fernandez, S.C., Lewedag, V. i Oller, D.K. (1997): The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants (ages 10 to 30 months). *Applied Psycholinguistics*, 18, 41-58.
- Petersen, J. (1988): Word-internal code-switching constraints in a bilingual child's grammar. *Linguistics*, 26, 479-493.
- Strong, M. (1988): A bilingual approach to the education of young deaf children: ASL and English. U: Strong, M. (ed.): *Language learning and deafness*, p. 113-133. Cambridge: Applied Linguistics.
- Swanwick, R. (1998): The teaching and learning of literacy within a sign bilingual approach. U: Gregory, S., Knight, P., McCracken, W., Powers, S. i Watson, L. (Ed.): *Issues in deaf education*, p.111-119. London: David Fulton Publishers.
- Teruggi, L.A. (Ed.) (2003): *Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'Infanzia ed Elementare di Cossato*. Milano: Franco Angeli.
- Teruggi, L.A. (Ur) (u tisku): *Jedna škola, dva jezika. Iskustvo dvojezičnosti u vrtiću i osnovnoj školi u Cossatu*. Milano: Franco Angeli.
- Van Vlack, S. (2007): *Developing Bilingualism – Course Policy*. Sookmyung Women's University. Graduate School of TESOL. U Mohanty, A. K. (1994): *Bilingualism in a multilingual society: Psychological and pedagogical implications*. Mysore: Central Institute of Indian Languages.
- Yip, V. i Matthews, S. (2000): Syntactic transfer in a Cantonese-English bilingual child. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, 193-208.

BILINGUAL EDUCATION OF DEAF CHILDREN

Abstract: *This paper considers theoretical, as well as some practical aspects of bilingual education of deaf children: the main research results in the area of bilingualism in hearing people (definitions and types of bilingualism, language development in bilingual children, advantages of bilingualism), the onset of the idea of sign bilingualism, the application of bilingual models to sign bilingualism, differences between bilingualism of hearing and deaf children, cultural aspects of sign bilingualism, principles of bilingual education of deaf children, as well as its practical aspects during the preschool and school period.*

Key words: *deafness, sign language, bilingualism, bilingual education of the deaf, language development of deaf children*