

Kristina Svartholm

Uniwersytet w Sztokholmie

Język migowy w edukacji i nauczaniu dziecka głuchego

Sign language in education and teaching of deaf children

Słowa kluczowe: edukacja, język migowy, nauczanie, dwujęzyczność, szkoła specjalna.
Key words: education, sign language, teaching, bilingualism, special school.

Streszczenie

Artykuł rozpoczyna się krótką dyskusją programów dwujęzycznych występujących w kształceniu głuchych. Następnie przedstawione zostały cechy naturalnego języka migowego oraz migane wersje języka społecznej większości. W kolejnej części opisano sposoby tworzenia pomostu pomiędzy językiem migowym a językiem pisanym w nauczaniu dzieci głuchych oraz zwrócono uwagę na konieczność posiadania pewnej wiedzy przez nauczycieli osób głuchych. Na koniec przedstawiono niektóre wyniki z 20 lat badań prowadzonych w Szwecji.

Summary

This is a short discussion of bilingual programs in education of deaf followed by a presentation of some properties concerning natural „genuine” sign language versus signed versions of the language used by the society. There are also discussed of certain ways of bridging between sign language and written language in teaching of deaf children. In the paper is pointed out the knowledge needed by teachers of deaf. Author presents the results that were obtained in Sweden after over 20 years of research in this field.

Katedra Języka Szwedzkiego jako drugiego języka dla głuchych została utworzona w 1998 roku, jako uzupełnienie istniejącej już na tym uniwersytecie (Stockholm University) Katedry Języka Migowego. Te dwie grupy badawcze istnieją w różnych wydziałach uniwersyteckich, jednak współpracują ze sobą na

polu naukowym i dydaktycznym, a także w ramach akademickiego programu dla studentów głuchych, który został wprowadzony w 1981 roku. W tym samym roku język migowy został uznany za pełnoprawny język. Kilka lat później nasz narodowy program przeszedł pewne zmiany w celu promowania dwujęzyczności wśród dzieci głuchych.

I. WERSJE PROGRAMÓW DWUJĘZYCZNYCH

Wspólną cechą różnych programów i polityki oświatowej utrzymującej, że głównym celem jest dążenie do dwujęzyczności dla osób głuchych jest wykorzystywanie różnego rodzaju komunikacji manualnej. Jednak język, jakim się posługują, nie jest naturalnym językiem migowym. Najczęściej są to różne formy sztucznych systemów migowych, które mają na celu reprezentowanie języka społeczności głuchych z / lub bez jednoczesnego mówienia, termin „system migowy” będzie używany dla określenia powyższych rodzajów sztucznych systemów. Programy wykorzystujące język migowy są nadal rzadkością. W Stanach Zjednoczonych trzy lata temu odsetek uczniów uczonych za pomocą ASL wynosił tylko 4% (96/97). W 2000 r. wyniósł on nieco więcej (około 9%).

Sposoby wykorzystywania w różnych programach systemów migowych a naturalnego języka migowego można opisać na skali, która nie posiada sztywnych granic, szczególnie jeśli chodzi o praktykę. Posługując się tą skalą można określić powody używania danej wersji programu. Na jednym końcu skali można znaleźć pogląd dotyczący wykorzystywania systemu jako środka dla uzyskania celu. Na drugim końcu znajduje się język migowy, jako posiadający swoje własne prawa, nieodzowny dla osób głuchych, będący środkiem równości w społeczeństwie. Oznacza to także pozytywne perspektywy co do nauczania osób głuchych języka pisanego przy pomocy języka migowego. Ten koniec skali – oficjalnie przyjęty w Szwecji i obowiązujący we wszystkich szkołach dla głuchych – wskazuje świadome włączanie aspektów dwukulturowości w programy nauczania. Te aspekty są prawdopodobnie zupełnie nieobecne w podejściach będących na drugim końcu skali.

II. CECHY SYSTEMÓW MIGOWYCH A NATURALNY JĘZYK MIGOWY

W Szwecji mamy doświadczenia z tego okresu, w którym wykorzystywano system migowy (szwedzki język migany). Został on stworzony dla celów normatywnych na początku lat siedemdziesiątych. Głównym założeniem było, że znaki i wyrazy mogą być używane symultanicznie oraz, że każdy wyraz w języku fo-

nicznym koresponduje z określonym znakiem. Jak wszędzie, gdzie tego typu systemy były tworzone, oczekiwano, że ułatwi on dzieciom głuchym nabywanie języka społeczeństwa.

Ale oczekiwania wobec szwedzkiego miganego się nie spełniły. Komunikacja w klasie była lepsza we wczesnych latach szkolnych, niż gdy nauczyciele zaprzestali migania, jednocześnie można było zauważyć, że wiele dzieci głuchych przedstawiało więcej umiejętności w języku szwedzkim – ale ogólnie poprawa była niewielka i niesatysfakcjonująca.

Wytłumaczenie, dlaczego jednoczesne używanie mowy i znaków nie funkcjonowało tak, jak tego oczekiwano – przyszło później, w miarę jak pojawiały się badania językowe. Pomiędzy językiem migowym i fonicznym są zarówno podobieństwa, jak i różnice. Różnice mogą odnosić się do innych warunków produkcji i percepcji obu języków. Naturalny język migowy nie jest tylko realizowany manualnie, za pomocą rąk, ale obejmuje także pozamanualne elementy, jak ekspresja twarzy, ruchy ust, kierunek spojrzenia itd. Pozwala to na istotnie większą ilość jednoczesnie przekazywanych informacji niż to możliwe w języku fonicznym. Kolejną istotną różnicą jest fakt, iż język migowy ma organizację przestrzenną, np. w strukturze językowej wykorzystywana jest trójwymiarowa przestrzeń przed osobą, która miga. Wszystkie te elementy są jednocześnie dostosowane do tego, jak oczy odbierają informacje.

Oprócz symultanicznej i przestrzennej organizacji, język migowy posiada także organizację czasową, np. znaki, które same w sobie mogą być nośnikami niezwykle złożonych informacji językowych, następują kolejno po sobie w czasie. Jest to dominujący sposób organizacji języka mówionego. Gdy ktoś jednocześnie mówi i miga, przyjmuje ten typ organizacji. Oznacza to, że realizacja języka migowego podporządkowuje się językowi mówionemu i jego warunkom. Czasowa organizacja zapewnia dostosowanie do tego, w jaki sposób ucho odbiera informacje, ale w mniejszym stopniu niż odbiór informacji przez oko. Oprócz podporządkowania się czasowej organizacji języka mówionego następuje również zredukowanie i fragmentaryzacja informacji językowych przekazywanych za pomocą znaków. Zanikają także właściwe związki między znakami. Także duża ilość istotnych informacji wyrażanych w mowie nie będzie przekazywana w sposób zrozumiały wizualnie.

Odnosi się to nie tylko do informacji znajdujących się w prozodycznych elementach mowy, jak akcent, intonacja itd. Odczytywanie tych elementów w znakach migowych dostosowanych do mowy i rozumienie, jak się łączą tworząc wyrażenia mające znaczenie, stawia wymagania co do posiadania umiejętności uzupełnienia brakujących informacji. Dlatego płynna znajomość języka migowego, w tym przypadku szwedzkiego, jest warunkiem wstępnym właściwego rozumienia bardziej złożonych wypowiedzi.

Naturalnie, zadanie zrozumienia wypowiedzi jest uproszczone, gdy wiadomość jest prosta i krótka. Jeśli do tego jest połączona z obecną sytuacją, „tu i teraz”, staje się jeszcze łatwiejsza do zrozumienia. To powinno stanowić wytłumaczenie, dlaczego szwedzki migany wydaje się dobrze funkcjonować w komunikacji z bardzo małymi dziećmi głuchymi, podczas gdy zdolność rozumienia wydaje się maleć, gdy dzieci stają się starsze: gdy dzieci dorastają informacje do nich kierowane stają się coraz bardziej złożone.

Staje się także jasne, że dzieci głuche nie nabywają miganego szwedzkiego jako języka szwedzkiego, ale jako to, co mogą zobaczyć: znaki migowe i ruchy ust. Dla każdego znaku, którego się nauczyły, musiały się także nauczyć odpowiednika w postaci wyrazu z języka szwedzkiego, zarówno w formie mówionej, jak i pisanej.

Nie trzeba mówić, że naturalny język dla głuchych (szwedzki język migowy) był traktowany jako pierwszy język dla dzieci głuchych oraz jako język wykładowy w szkołach dla głuchych. Język ten ma także wysoki status w społeczności: dzisiaj jest to trzeci najbardziej popularny język obcy wśród tych, które uczniowie słyszący mogą wybrać po języku angielskim – tylko niemiecki i francuski są bardziej popularne.

Rodzicom dzieci głuchych zaleca się uczenie szwedzkiego języka migowego, a organizowane kursy językowe są nieodpłatne. Tak wcześniej, jak to tylko możliwe zwraca się uwagę na komunikację wzrokową z dzieckiem oraz na ważność wczesnego kontaktu z migającym środowiskiem: regularne spotkania z innymi dziećmi i dorosłymi głuchymi, dostępność przedszkoli, w których wykorzystywany jest język migowy itd. Dzięki temu dzieci głuche rozpoczynając szkołę mają taki sam zakres wiadomości oraz oczekiwania, jak ich słyszący rówieśnicy – i rozwinięty odpowiednio do wieku język.

Podsumowując, wybór naturalnego języka migowego oznacza wybór naturalnej dla dziecka głuchego komunikacji, a to oznacza także stworzenie warunków do normalnego rozwoju nie tylko językowego, ale także poznawczego, społecznego i emocjonalnego.

III. TWORZENIE POMOSTU POMIĘDZY DWOMA JĘZYKAMI

Zastanówmy się teraz nad metodami tworzącymi pomost pomiędzy językiem migowym i językiem społeczności słyszacej w odniesieniu do nauczania. Zwolennicy różnych systemów migowych utrzymują, że różnice między językiem migowym i pisaną formą języka mówionego, jak np. w angielskim, są zbyt duże, aby z powodzeniem uczyć drugiego języka za pomocą pierwszego. Niektórzy twierdzą, że tzw. „teoria wzajemnej zależności językowej” (*linguistic interdepend-*

ence theory), jak np. teoria rozwinięta dla dwujęzycznych osób słyszących 20 lat temu przez Jima Cummins, nie ma zastosowania w przypadku osób głuchych. Według tej teorii istnieje ogólny mechanizm leżący u podstaw wszystkich języków. Stąd zdolności poznawcze czy też umiejętności czytania i pisania nabywane w pierwszym języku mogą być wykorzystane podczas uczenia się kolejnego języka. Przeciwnicy tej teorii utrzymują, że w przypadku języka migowego transfer taki nie jest możliwy, gdyż nie posiada formy pisanej. Za bardziej lub mniej konieczną dla tworzenia pomostu między tymi językami w trakcie nauki czytania i pisania uważa się manualną formę języka społecznej większości – to, co ja nazywam systemem migowym.

Z doświadczeń szwedzkich wynika, że tę teorię można odnieść także do głuchych. Obejmuje ona nie tylko umiejętności czytania i pisania, lecz także zdolności poznawcze w obu językach. Aby je rozwinąć – należy zwrócić uwagę, że stanowią one obecnie warunek wstępny umiejętności czytania i pisania w pełnym znaczeniu tych słów – konieczne jest zapewnienie pełnego dostępu do języka oraz umożliwienie interakcji z innymi. Należy zapewnić uczestnictwo w dialogu, wypowiadanie się i przyjmowanie myśli, używanie języka w trakcie kłótni, dyskusji, abstrahowanie, generalizowanie, testowanie nowych pomysłów itd.

Rozwinięcie w pełni tych umiejętności w środowisku językowym, w którym język jest fragmentaryczny i zredukowany i gdy nie tylko trzeba ciężko pracować nad zrozumieniem wiadomości, ale również swoje informacje dopasować, tj. uprościć je, aby zostać zrozumianym – jest według mnie zadaniem niemożliwym do zrealizowania. Poniższy dialog pomiędzy jednym z uczniów a nauczycielem nieposługującym się płynnie językiem migowym, niepotrafiącym odczytywać przekazywanych w języku migowych informacji może zilustrować, co mam na myśli:

Nauczyciel pyta: *Dlaczego zapożyczamy tyle słów z greki i łaciny?*

Uczeń odpowiada: *Religia.*

Nauczyciel potwierdza: *Tak, masz rację.*

Uczeń był świadomy, że zrozumienie bardziej szczegółowej odpowiedzi mogłoby stanowić problem dla nauczyciela. Inni uczniowie w tej klasie nawet nie zwrócili uwagi na odpowiadającego ucznia – mogli przewidzieć, że odpowiedź będzie nie na temat. Jak może jakikolwiek głuchy – czy słyszący uczeń – mieć szansę na rozwinięcie myślenia abstrakcyjnego, jeśli oczekuje się od niego uczestniczenia i rozwijania się w tego typu dialogach?

Można się zgodzić z jednym z zarzutów stawianych „teorii wzajemnej zależności językowej”. Jest prawdą, że nie można oczekiwać naturalnego, spontanicznego transferu pomiędzy językiem migowym i pisaną formą języka mówionego, szczególnie w początkowych stadiach rozwoju językowego. Nie można zakładać spontanicznego rozwoju językowego bez normalnych interakcji

językowych – jednocześnie takie interakcje są niemożliwe dla dzieci głuchych, gdy oczekuje się od nich posługiwania się językiem społeczności słyszących, zarówno w formie mówionej, jak i pisanej. Nauczanie w tym zakresie jest koniecznością.

IV. WIEDZA POTRZEBNA NAUCZYCIELOM

Chciałabym teraz zwrócić uwagę na pewną wiedzę istotną dla nauczycieli, którzy mają efektywnie dwujęzycznie nauczać dzieci głuche. Koniecznością jest płynna znajomość języka migowego, ale to nie wszystko. Potrzebna jest także wiedza o języku migowym i jego strukturze, rodzajach, funkcjach i wykorzystaniu. Gdy uczy się języka pisanego, trzeba umieć rozróżnić oba te języki oraz je porównać. Takie porównanie stwarza trudności, nie tylko dlatego, że język migowy można wykorzystywać jedynie w bezpośredniej rozmowie „twarzą w twarz”, podczas gdy języka pisanego nie trzeba wykorzystywać bezpośrednio. Nauczyciel musi także umieć zidentyfikować takie rzeczy, jak strukturalne konsekwencje różnych reguł dla organizacji obu języków, o których wspominałam wcześniej. Co więcej, pożądana jest również wiedza językowa podobna do tej, którą powinien posiadać nauczyciel uczący angielskiego, hiszpańskiego czy japońskiego jako drugiego lub obcego języka.

Nauczyciel powinien mieć ogólną wiedzę na temat nauczania drugiego języka: zachodzących procesów, następstw rozwojowych itd. Szczególnie istotna jest znajomość prawidłowości rządzących nabywaniem umiejętności czytania i pisania w modelu dwujęzycznym oraz ogólna wiedza o procesach czytania i pisania u osób dwujęzycznych. Nauczyciel może potrzebować dodatkowego treningu w „krytycznym myśleniu”: modele i metody stosowane w nauczaniu drugiego języka osób słyszących nie mogą być przejmowane bezkrytycznie. Muszą być poddane analizie i zbadane co do ich użyteczności w przypadku osób głuchych.

Tego rodzaju wiedza językowa tworzy pomost między językiem migowym i formą pisaną języka osób słyszących. Zadaniem nauczyciela jest przedstawianie formy pisanej języka w sposób zrozumiały dla dziecka głuchego oraz danie mu możliwości zastanowienia się nad znaczeniem i nad różnymi sposobami, w jakich znaczenie jest prezentowane w każdym języku. W ten sposób, dokonując tłumaczenia z jednego języka na drugi, tłumacząc dziecku i powtarzając, nauczyciel przekazuje znaczące informacje językowe. Oczywiście ten wkład powinien być tak bogaty i różnorodny, jak to tylko możliwe. Tylko poprzez częste kontakty z językiem, który posiada znaczenie, możliwe jest rozwijanie umiejętności językowych w nowym języku. Uczenie czytania i uczenie języka jako takiego staje się jednym procesem: uczenie się czytania jest uczeniem się odnajdowania znaczenia w tekście.

Przy wprowadzaniu dwujęzyczności w Szwecji skupiono się na poprawieniu umiejętności posługiwania się językiem migowym przez nauczycieli. To była konieczność, jednak nadal nie przykładano wagi do rozwijania wśród profesjonalistów wiedzy o szwedzkim jako drugim języku dla osób głuchych. Tego typu wiedza nie była przez władze szkolne uważana za istotną. W rzeczywistości niewielu nauczycieli miało okazję uczęszczania na kursy z tego przedmiotu na studiach, proponowanych programów również było niewiele. Wydaje się, że sytuacja ulega zmianie. Dokonując oceny naszego podejścia należy pamiętać, że wielu naszym nauczycielom ciągle jeszcze brak kompetencji w tym zakresie. Co więcej, myślę, że wszystkie osoby odpowiedzialne za tworzenie podobnych programów powinny jak najszybciej dążyć do rozwijania takiej kompetencji u nauczycieli, nie czekając tak długo jak my.

V. WYNIKI

Jakie są wyniki naszego szwedzkiego programu? To pytanie jest zadawane dość często. Zawsze przed udzieleniem odpowiedzi wydaje mi się konieczne podanie kilku dodatkowych informacji.

Nasz program jest programem krajowym i dotyczy wszystkich pięciu szkół dla osób głuchych. Bardzo niewielu uczniów uczęszcza do szkół masowych – myślę, że jest ich garstka w całej Szwecji. Należy zdać sobie sprawę, że Szwecja jest małym krajem – rodzi się około 50-60 dzieci głuchych rocznie. Te z małymi dodatkowymi upośledzeniami uczęszczają do szkół dla głuchych i liczby, które podam za chwilę obejmują również te dzieci. Znajdują się tam również dzieci imigrantów. Mają one często bardzo skomplikowaną sytuację językową. Rodzice nie znają dobrze języka szwedzkiego i często nie mogą nauczyć się szwedzkiego języka migowego. W ostatnim roku 22 % dzieci w szkole w Manili było takiego pochodzenia.

W roku 1999 do szkół dla głuchych wprowadzono testy. Są one takie same dla słyszących i dla głuchych i zawierają trzy tzw. podstawowe przedmioty (*kernel subjects*): szwedzki, matematykę i angielski. Nie były specjalnie dostosowywane do osób głuchych, ale szkoły miały oczywiście pozwolenie, aby opuścić partie wymagające wykorzystania funkcji słuchowych. Wyniki testów miały służyć jako pomoc w określeniu poziomu, jaki muszą reprezentować uczniowie, by zdać powyższe przedmioty (szkoła obowiązkowa trwa 9 lat dla osób słyszących i 10 dla głuchych).

Dla nauczycieli dzieci głuchych, rodziców i władz szkolnych wyniki są może nie katastrofalne, ale niesatysfakcjonujące. W rzeczywistości 50 % uczniów nie zdało języka szwedzkiego; wyniki innych testów były mniej więcej takie same. Wyniki testu z języka szwedzkiego w 10-15% odpowiadały wynikom osób słyszących. Nie trzeba mówić, że należy być bardzo ostrożnym w odniesieniu do

tych statystyk, ponieważ populacja osób głuchych w naszym kraju jest bardzo mała, jednak różnice między obiema grupami są uderzające.

Osobiście podzielam ogólną opinię, że musimy wzmóc wysiłki, aby otrzymać lepsze rezultaty – ale w kontekście międzynarodowym jestem dumna, że mogę przedstawić takie wyniki. Wolę je jednak przedstawić w inny sposób: około 50% naszych głuchych uczniów zdało swoje egzaminy na poziomie języka szwedzkiego odpowiadającym poziomowi wymaganemu od osób słyszących.

Na koniec, chciałabym dodać jeszcze jedno: głusi mieli 700 godz. mniej zajęć w języku szwedzkim niż uczniowie słyszący w czasie uczęszczania do szkoły. Jest to spowodowane faktem, iż głusi otrzymywali również polecenia w szwedzkim języku migowym jako ich języku macierzystym. Oba te przedmioty wspomagają się nawzajem. Jednocześnie uzupełniają się, tak jak będą się uzupełniały w życiu codziennym.

Tłumaczenie: Agata Łukaszewicz