

Magdalena Peterek

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy, Tarnów

Alternatywne metody kształcenia i wychowania dzieci niesłyszących w ośrodku specjalnym

**Alternative methods of deaf children education and upbringing
in special centre**

Słowa kluczowe: dwujęzyczność, dwukulturowość, prawo wyboru.
Key words: bilingual, bicultural, choice right.

Streszczenie

Dziecko niesłyszące to istota, która w przyszłości powinna stać się osobą dwujęzyczną i dwukulturową. By to jednak nastąpiło, należy zapewnić mu warunki kształcenia i wychowania pozwalające na nabycie dwóch języków (migowego i narodowego).

Edukacja dzieci niesłyszących w ośrodkach szkolno-wychowawczych nie przynosi zadowalających rezultatów. Należy więc zweryfikować dotychczasowe metody pracy i zastanowić się, w jaki sposób zorganizować edukację, by dziecko niesłyszące mogło w przyszłości uczestniczyć w życiu społeczno-kulturalnym zarówno głuchych, jak i słyszących.

Summary

Deaf child is a human being that should be a bilingual and bicultural person in future. In order to achieve this it is necessary to secure education and upbringing conditions allowing to learn two languages (sign language and national language).

Education of deaf children at schools and educational and training centres does not give satisfactory results. Methods of work must be verified and education must be organized in such a way as to enable the deaf children to participate in social and cultural life of deaf and hearing people.

We wrześniu 1979 r. we Francji Danielle Bouvet założyła dwujęzyczną klasę przedszkolną. Zatrudniła w niej dwie nauczycielki (słyszącą i niesłyszącą). Każda z nich zwracała się do dzieci w swoim własnym języku (mówionym i migowym). Autorka tego projektu założyła, że „nauka języka migowego pozwala odkryć dziecku niesłyszacemu, czym jest komunikacja językowa [...] jest on podstawą przyswajania przez dziecko głuche mowy dźwiękowej, która nie rozwija się w sposób naturalny, a której przydatność może ono zrozumieć posługując się językiem pojmowanym całościowo” [Bouvet 1996 s. 202].

Danielle Bouvet dostrzegła w dziecku głuchym istotę, która stanie się w przyszłości osobą dwukulturową i dwujęzyczną, będzie należała do dwóch wspólnot: wspólnoty ludzi głuchych i słyszących. Każda z nich ma własny sposób komunikowania się i postrzegania świata (ludzie głusi – język migowy, ludzie słyszący – język foniczny). Dlatego też edukacja dziecka niesłyszącego będzie zmierzała do wyposażenia go w obydwa sposoby porozumiewania się, których będzie używało w zależności od sytuacji komunikacyjnej, w jakiej się znajdzie [Bouvet 1996].

W Polsce wychowanie i nauczanie dzieci niesłyszących w dalszym ciągu mają charakter segregacyjny pomimo licznych prób tworzenia klas integracyjnych w szkołach masowych. Skupiając osoby niesłyszące w jednym ośrodku, daje się im prawo do tworzenia własnego języka. Dzieci niesłyszące potrzebują szybkiego i łatwego sposobu nawiązania z sobą kontaktu, dlatego w sposób spontaniczny tworzą własny język migowy. Często język ten powstaje bez kontaktu z językiem migowym używanym przez dorosłe osoby niesłyszące (stąd istnieje tak wiele różnych „dialektów” języka migowego). Jednocześnie dzieci niesłyszące w ośrodkach specjalnych pozbawione są prawa do nabycia drugiego języka – języka narodowego. Zasada „wzorca” przytoczona przez Müllera [1997] mówi, że mimo najszybszych chęci nauczyciele dzieci niesłyszących w szkole specjalnej są jedynymi wzorcami posługiwania się językiem mówionym, a to najbardziej niekorzystna sytuacja przyswajania języka, jaką można sobie wyobrazić. Opracowano wiele metod służących do nauczania dzieci niesłyszących: oralną – preferującą odczytywanie mowy z ust, często wspomaganą przez daktylografię; naukę graficznej strony języka poprzez czytanie i pisanie; słuchowo-werbalną – wykorzystującą resztki słuchowe dzieci niesłyszących; migową – bazującą na geście; komunikację totalną – dopuszczającą wszelkie sposoby porozumiewania się. Żadna z tych metod nie przyniosła zadowalających rezultatów w nauczaniu niesłyszących w ośrodkach specjalnych.

Próbowano pójść na kompromis i stworzyć system językowy, który byłby połączeniem języka migowego i języka fonicznego. Dlatego też powstał system językowo-migowy (opublikowany w 1966 r. przez Bogdana Szczepankowskiego). Miał on być wykorzystany w edukacji dzieci niesłyszących. Prillwitz [1996] słusznie twierdził, że w szkołach oralnych funkcjonują dwa odrębne światy

(słyszących i niesłyszących), które posługują się dwoma odrębnymi językami bez wzajemnych odniesień. System językowo-migowy miał być właśnie tym pomostem łączącym świat głuchych i słyszących.

Pierwsze oddziały dla dzieci niesłyszących w Tarnowie powstały już w 1992 r. przy Szkole Podstawowej nr 7, a obecnie dzieci te nauczane są w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym. W r. szk. 2003/04 zostanie otwarty nowy budynek szkolny i zaistniejemy jako Ośrodek dla Dzieci Niesłyszących.

Początkowo nauczanie odbywało się metodą oralną, wspomaganą daktylografią. Obecnie wielu nauczycieli zaczęło porozumiewać się z uczniami w systemie językowo-migowym.

Pracując w internacie, komunikuję się z moimi wychowankami w sytuacjach życia codziennego (spożywanie posiłków, ubieranie się, porządki, spacer itp.), a także w sytuacjach edukacyjnych, kiedy wspólnie odrabiamy zadania i przygotowujemy się do szkoły. Czuję dyskomfort, gdy przekazuję im daną informację w systemie językowo-migowym, wkomponowuję znaki języka migowego w normy gramatyczne języka polskiego, a moi wychowankowie nie rozumieją tego przekazu. Gdy chcą mi coś powiedzieć, czynią to za pomocą kilku migów, pokazanych w porządku odbiegającym od składni języka polskiego. Kiedy chcę przełożyć dzieciom jakieś pojęcie z języka polskiego na język migowy (np. upaść, zgubić portfel), nie znajduję go w słowniku języka migowego (*Słownik języka migowego* J. K. Henzla). Moje spostrzeżenia każą mi sądzić, że nie można porozumieć się z dzieckiem niesłyszącym w systemie językowo-migowym. Nie należy nakładać tych dwóch systemów na siebie, ponieważ wówczas kaleczy się i zniekształca jeden i drugi.

Pragnąc sprawdzić, na jakim poziomie znajomości języka polskiego są dzieci w naszym ośrodku i czy język migowy rzeczywiście pomaga im w opanowaniu leksyki i składni języka narodowego, poddałam próbie 10-letnie Patrycję i Monikę oraz 16-letnich Krzysztofa i Magdę.

Poprosiłam dzieci, by ułożyły historyjkę obrazkową, następnie opowiedziały w języku migowym, a potem w polskim języku fonicznym.

Patrycja opowiada w języku migowym używając następujących znaków: rys. 1.1 – „kapać” „myć ręce” „buzię” „nogi” (gest) „pomagać”; rys. 1.2 – „wycierać buzię” (gest); rys. 1.3 – „zakładać buty”; rys. 1.4 – „czesać”.

Patrycja opowiada w języku fonicznym (wspomagając się daktylografią): rys. 1.1 – *Mama poma małe „dziecko”* (znak migowy) *mydło*; rys. 1.2 – *Mama poma*; rys. 1.3 – *Ubranie buty*; rys. 1.4 – *Wsłoy*.

Monika opowiada w języku migowym używając znaków: rys. 1.1 – „kapać” „mama” „dziewczyzna” (pierwszy człon znaku migowego); rys. 1.2 – „kapać” „koniec” „mama” „pomaga” „wycierać” (gest); rys. 1.3 – „ubierać” „mama” „zakłada” (gest) „sukienka” (gest); rys. 1.4 – „mama” „czesać” „dziewczyzna” (pierwszy człon znaku migowego).



Ryc. 1.1



Ryc. 1.2



Ryc. 1.3



Ryc. 1.4

Monika opowiada w języku fonicznym (wspomagając się daktylografią): rys. 1.1 – *Dziewczynka mydło*; rys. 1.2 – „*ręcznik*” (pierwszy człon znaku migowego) *mama, dziewczyna*; rys. 1.3 – *Dziewczyna, mama...*; rys. 1.4 – *Mama cze*.

Magda opowiada w języku migowym używając następujących znaków: rys. 2.1 – „*dom*” „*iść*” „*park*” „*pies*” „*ubikacja*”; rys. 2.2 – „*koń*” „*siedzieć*” „*chłopak*” „*spokojnie*”; rys. 2.3 – „*chłopiec*” „*pisać*” „*zadanie*” „*chłopiec*” „*czytać*” „*uczyć się*”; rys. 2.4 – „*noc*” „*sprzątać*” „*spać*”.



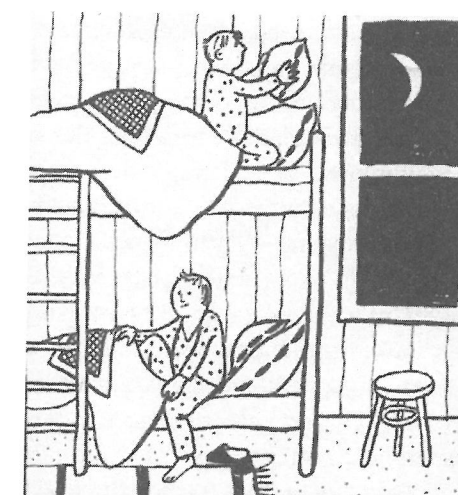
Ryc. 2.1



Ryc. 2.2



Ryc. 2.3



Ryc. 2.4

Magda opowiada w języku fonicznym (wspomagając się daktylografią): rys. 2.1 – *Do domu iść odprowadzać. Pies ubikacja*; rys. 2.2 – *Koń siedzi chłopiec*; rys. 2.3 – *Chłopiec pisze zeszyt*; rys. 2.4 – *Chłopiec spać noc*.

Krzysztof opowiada w języku migowym używając następujących znaków: rys. 2.1 – „*iść*” „*szkoła*” „*chłopiec*”; rys. 2.2 – „*chłopiec*” (pierwsza część znaku migowego) „*jeździć*” „*na*” „*spacer*”; rys. 2.3 – „*w*” „*dom*” „*uczyć*” „*język polski*”; rys. 2.4 – „*w*” „*dom*” „*mieszkać*” (zamiast znaku migowego „*spać*”) „*noc*”.

Krzysztof opowiada w języku fonicznym (wspomagając się daktylografią): rys. 2.1 – *Domu idą w szkole*; rys. 2.2 – *Chłopiec jedzie na pole koń*; rys. 2.3 – *Chłopiec uczy się język polski*; rys. 2.4 – *Chłopiec śpi noc*.

Opowiadając historyjki obrazkowe w języku migowym, dzieci często posługiwały się gestami naturalnymi, obrazującymi sytuację. Używały niepełnej wersji znaków dwuelementowych (tylko pierwszy człon znaków: *dziewczyna*, *chłopak*, *ręcznik*). Myliły również znaczenie znaków (znak *mieszkać* pokazywany był w znaczeniu: *spać*). Nie nakładały znaków manualnych na szysk zdania w języku polskim (oprócz wyrażen przyimkowych: *na spacer*, *w domu* oraz zaimka zwrotnego przy czasowniku: *uczyć się*). Nie używały daktylografii w celu przekazania końcówek fleksyjnych.

Natomiast opowiadając te same historyjki w języku fonicznym, dzieci używały bardzo niewielkiego zasobu słownictwa, często nie mogły sobie przypomnieć pełnej lub prawidłowej wersji wyrazu w języku polskim np.: *wsoły* (*włosy*), *poma* (*pomaga*), *cze* (*czesze*). Znaki językowe stosowane były niekiedy nieadekwatnie do sytuacji (np. *odprowadzać* zamiast *iść*, *mydło* zamiast *myć się*). Sytuacje na obrazkach opowiadane były przy użyciu jednego wyrazu (np. *włosy*), nie dokończonych zdań (np. *Mama pomaga. Mama czesze.*) lub zlepków wyrazów nie tworzących zdania poprawnego pod względem gramatycznym. Dzieci przekazując swoją wypowiedź w języku fonicznym, najczęściej używały bezokoliczników lub czasowników z błędną końcówką fleksyjną, generalnie nie używały liczby mnogiej rzeczowników. W ich wypowiedziach brak przyimków i spójników. Często, nie znając jakiegoś pojęcia w języku polskim, wprowadzały znak z języka migowego. Odpowiadając na pytanie postawione przez Prillwitsza [1996 s. 124]: „[...] gdy przedmiotem nauki staje się sam język, należałoby spytać, jak dalece język migowy mógłby przyczynić się do przyswojenia mowy dźwiękowej?”, mogę powiedzieć, że moja próba może przyczynić się do stwierdzenia, iż język migowy nie pomaga w poznaniu polskiego języka fonicznego [Rakowska 1995]. By uzyskać dobre rezultaty w nauczaniu jednego i drugiego języka, należałoby nauczać ich osobno. System językowo-migowy również w tym przypadku wydaje się nieprzydatny, ponieważ dzieci niesłyszące, porozumiewając się znakami języka migowego, przekazują je w kolejności niezgodnej z gramatyką języka polskiego, nie mówiąc już o końcówkach fleksyjnych (przekazywanych daktylografią), których w ogóle nie stosują. Niestety, tak samo jak nie można nałożyć na siebie dwóch języków obcych, nie można też stworzyć „hybrydy” języka migowego z językiem polskim. Każdy z nich ma własne zasady gramatyczne, pojęcia o innym polu znaczeniowym, a także inny kanał przekazu.

W jaki więc sposób kształcić i wychowywać dzieci niesłyszące w ośrodkach specjalnych, by dać im możliwość uczestniczenia w życiu społeczno-kulturalnym głuchych i słyszących?

Nauczanie zarówno języka polskiego, jak i migowego musi być celowo zorganizowane i zaprogramowane. Nauczyciele słyszący nie są w stanie dobrze nauczać dziecko niesłyszące języka migowego, ponieważ na kursach organizowanych przez PZG zdobywają wiedzę i umiejętności w dziedzinie systemu językowo-migowego, a nie klasycznego języka migowego. Należałoby więc świadomie organizować kontakty dzieci z ośrodkiem ze środowiskiem dorosłych ludzi niesłyszących lub też zatrudniać w szkole niesłyszących nauczycieli.

Nie odmawiając wielkiej wartości, jaką język migowy ma dla rozwoju zdolności poznawczych, myślenia i twórczych umiejętności ludzi niesłyszących, trzeba pamiętać, że tylko język narodowy jest językiem, w którym można zdobyć wiedzę teoretyczną i wykształcenie. Dzięki niemu ludzie niesłyszący mogą być w stanie uczestniczyć w życiu społecznym i kulturalnym swojego kraju, a nie tylko swojej wspólnoty. Bez języka narodowego ludzie ci są, jak twierdzi K. Krakowiak [2003], „cudzoziemcami we własnym kraju. Ludźmi obcojęzycznymi we własnej rodzinie”.

Tymczasem wielu nauczycieli szkół specjalnych nie uświadamia sobie odpowiedzialności, jaka na nich spoczywa, mianowicie obowiązku nauczania dzieci głuchych języka narodowego, dzięki któremu będą one mogły być pełnoprawnymi obywatelami państwa, w którym mieszkają. Nauka języka w ośrodkach odbywa się w sposób chaotyczny i niekonsekwentny, z naruszeniem podstawowych etapów rozwoju języka małego dziecka. Dzieci niesłyszące nie nadążają przyswojeniem i utrwaleniem sobie kodu językowego przed przystąpieniem do nauczania przedmiotowego, zawodowego (Magda i Krzysztof są w I klasie zawodowej), a także języka obcego (Patrycja i Monika w IV klasie rozpoczęły naukę języka angielskiego).

J. Cieszyńska [2003] proponuje, by przystępując do kształcenia dziecka niesłyszącego, zaprogramować ten proces poprzez zminimalizowanie zasobu leksykalnego, ustalenie niezbędnego do budowania zdań minimum gramatycznego i powiązanie go z regułami komunikacyjnymi. Nauczyciele klas początkowych powinni położyć szczególny nacisk na naukę języka jako środka służącego do komunikacji, a nie sposobu przekazania wiadomości (np. po co podaje się dziecku nazwy poszczególnych kwiatów wiosennych, jeżeli nie ma ono utrwalonego samego pojęcia „kwiat”). Poszczególne znaki językowe powinny być podawane stopniowo, z odpowiednią liczbą powtórzeń i od razu stosowane w rzeczywistej sytuacji komunikacyjnej.

Ponadto należałoby się zastanowić nad sposobami, które ułatwiłyby dziecku niesłyszącemu odbiór języka w jego wersji fonicznej. Do tej pory w naszym ośrodku czyniono to za pomocą daktylografii. Lecz o ile dzięki niej można oddać strukturę jednego wyrazu, to już wyrazy przekazane w zdaniu są niezrozumiałe w odbiorze. Przekaz wydłuża się i nie zostaje zsynchronizowany z mową.

Istnieje jednak inny system gestów, który skutecznie wspomaga wzrokową percepcję wypowiedzi w języku fonicznym. Został on opracowany już w latach sześćdziesiątych XX w. przez dr. Roberta Orina Cornetta w Stanach Zjednoczonych jako Cued Speech, natomiast Kazimiera Krakowiak przeniosła tę metodę na grunt polski i zaadaptowała do specyfiki naszego języka w 1984 r. Obecnie fonogesty stosowane są w kilku ośrodkach w Polsce (Kalisz, Radom, Toruń, Długopole Zdrój i inne). Badania nad skutecznością w nauczaniu języka polskiego tą metodą [Krakowiak, Leszka 2000] dowodzą, że istotnie udostępnia ona niesłyszącym język narodowy. Przy konsekwentnym i poprawnym stosowaniu fonogestów są oni w stanie opanować język polski w mowie i piśmie.

Korzystając z pozytywnych doświadczeń innych ośrodków oraz z najnowszych trendów w wychowaniu dwujęzycznym dzieci niesłyszących, należałoby zweryfikować dotychczasowe metody pracy i zastanowić się, w jaki sposób zorganizować edukację w ośrodkach specjalnych. Tak, by kiedyś dziecko niesłyszące, władając dwoma językami, miało możliwość wyboru dalszej drogi życiowej i wykształcenia.

Bibliografia

- Bouvet D. [1996]. Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego. Tł. R. Gałkowski. Warszawa: WSiP.
- Cieszyńska J. [2003]. Rozmowa logopedy z małym niesłyszącym dzieckiem – model zachowania dla rodziców. Referat na Międzynarodowym Sympozjum Naukowym: Współpraca z rodzicami w integralnym kształceniu i wychowaniu dziecka niesłyszącego. Kalisz.
- Krakowiak K. [2003]. O wsparcie studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K., Leszka J. [2003]. Efekty wykorzystania fonogestów w procesie formowania języka dzieci niesłyszących. Referat na Międzynarodowym Sympozjum Naukowym: Współpraca z rodzicami w integralnym kształceniu i wychowaniu dziecka niesłyszącego. Kalisz.
- Müller R. J. [1997]. Słyszę – ale nie wszystko. Dziewczeta i chłopcy z uszkodzonym słuchem w szkołach masowych. Tł. T. Duliński. Warszawa: WSiP.
- Prillwitz S. [1996]. Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących. Tł. T. Duliński. Warszawa: WSiP.
- Rakowska A. [1995]. Rozwój systemu gramatycznego u dzieci niesłyszących. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Szczepankowski B. [1999]. Niesłyszący, głusi, głuchoniemi. Wyrównywanie szans. Warszawa: WSiP.

Adres do korespondencji:

Magdalena Peterek
ul. Zbylitowskich 174
33-113 Zgłobice
e-mail: magda_peterek@poczta