

Grażyna Gryszkiewicz

NAUCZANIE JĘZYKA W SZKOLE DLA DZIECI GŁUCHYCH A GLOTTODYDAKTYKA

Wśród nauczycieli dzieci głuchych panuje przekonanie, że ich sytuacja przypomina pod pewnymi względami sytuację nauczyciela języka obcego. Należy sądzić, iż przeświadczenie o tym podobieństwie pojawia się wówczas, kiedy nauczyciel konstatuje, że uczniowi, który ma opanować szereg dyscyplin wiedzy, brakuje podstawy w postaci dostatecznie uformowanego systemu językowego. Uwzględniając to ogólne przeświadczenie, powinniśmy się zastanowić, w jakim stopniu bogaty dorobek glottodydaktyki (w szczególności metodyki nauczania języka polskiego jako obcego) służyć może kształtowaniu podstaw języka dzieci głuchych.

W niniejszej pracy chciałabym zarysować ogólnie obraz współczesnej glottodydaktyki i zwrócić uwagę na te jego składniki, które - przynajmniej z mojego punktu widzenia - wydają się być atrakcyjnymi propozycjami dla osób poszukujących najbardziej optymalnych rozwiązań dydaktycznych.

Nawet pobieżna lektura prac z zakresu glottodydaktyki uświadamia nauczycielowi dziecka głuchego, jak wiele wspólnego ma jego praca z pracą nauczyciela języka obcego. Podobnie jak nauczyciel języka obcego i surdopedagog zadaje sobie pytania: kogo mam uczyć?, czego mam uczyć?, jak mam uczyć? I tak jak on, najmniej wątpliwości ma tylko w związku z pierwszym pytaniem. Oczywisty jest również wspólny cel

- chodzi o to, by uczący się uzyskał taką sprawność biernego i czynnego opanowania języka, która umożliwiłaby mu rozumienie mowy, komunikację służącą zaspokojeniu potrzeb życia, czytanie łatwych tekstów, pisanie.

Natomiast przedmiotem ciągłych dyskusji w glottodydaktyce jest wybór najlepiej z dróg uczenia, czy mówiąc inaczej - najbardziej efektywnej, stosowanej systematycznie w pracy z uczniami metody.

Metodą, którą ustawicznie się krytykuje, ale która w praktyce dydaktycznej ciągle wiezie prym i jest zarazem interesująca dla nauczyciela dziecka głuchego, jest metoda bezpośrednia. Metoda ta powstała w Niemczech w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia i - wciąż popularna w USA - ma swe teoretyczne zaplecze w behawioryzmie, zakłada bowiem, że nauczanie języka polega na tworzeniu nawyków.

Jej istotą jest nauczanie funkcjonalne, zmierzające do wyrobienia umiejętności porozumiewania się w różnych sytuacjach, a więc - mowy potocznej.

Metoda ta zakłada, że uczeń powinien opanować gramatykę wyłącznie przez konwersację, na przykładach, z pominięciem reguł. Ma mówić gramatycznie nie dlatego, że zna reguły, lecz dlatego, że - na licznych przykładach - wyrobił sobie poczucie językowe. W takim ujęciu istota nauczania języka to tworzenie nawyków, powstałych na drodze wielokrotnych powtórzeń.

Nietrudno zauważyć, że uwagi te współbrzmiały z zasadami techniki nauczania języka dziecka głuchego. Można by zadać pytanie, czy dziecko głuche częściej mozolnie konstruuje wypowiedź, czy raczej reprodukuje wypowiedzi wyuczone.

Z pewnością w mówieniu nie ma sztywnej bariery między procesami - które przebiegają na podstawie zautomatyzowanych stereotypów - a świadomością. Ale czym są w naszej praktyce tak liczne ćwiczenia polegające np. na powtarzaniu wzorcowych wypowiedzi, na przekształcaniu zdań według schematu, czy też uczenie się zdań na pamięć, jeśli nie wyrabia-

niem nawyków właściwego posługiwania się językiem. Poprzez odpowiednie ćwiczenia wypracujemy przecież w umyśle ucznia poprawne "schematy językowe", które - jeśli są dobrze utrwalone, zakodowane w ośrodkach korowych - determinują mówienie, stając się nawykami (Brzeski 1976).

Opisując działanie językowe dziecka głuche i zadając sobie pytanie, czy ma ono charakter kreatywny i innowacyjny, czy też jest systemem nawyków, musimy przyznać, że w pojęciu nawyku językowego jest coś ogromnie cennego dla naszej praktyki. A więc, jeśli zgodzimy się ze stwierdzeniem, że opanowanie języka to w istocie przyswojenie nawyków, można by się zastanowić, jaką drogą dojść do ich automatyzacji. Według tego modelu gwarancję powodzenia dają systematyczne ćwiczenia ustne i wielokrotne powtórzenia. Metodocy języka obcego zalecają w tym wypadku wybór najskuteczniejszego sposobu kształcenia nawyku - drylu, czyli mechanicznego powtarzania. Dryl to rodzaj ćwiczeń gramatycznych, w których czynności ucznia są formalno-manipulacyjne; uczeń powtarza zdania za nauczycielem lub też dokonuje transformacji, tzn. zamienia jedną formę gramatyczną na drugą.

Czy jednak dryl, na pewno przydatny w tworzeniu nawyków językowych, jest rozwiązaniem optymalnym? Z pewnością nie. Niemal bowiem codziennie, z ubolewaniem obserwujemy, jak uczniowie recytują dane konstrukcje, ale zawodzą, gdy trzeba mówić w naturalnych sytuacjach. Pewne wytłumaczenie tego zjawiska przynoszą badania psychologów, którzy stwierdzają, że "proces mówienia w języku obcym, zwłaszcza w okresie słabego opanowania języka, należy do aktów silnie pobudzających określone ośrodki korowe i hamujących zakres działania innych centrów. Strumień świadomości jest wówczas zawężony i może obejmować np. tylko leksykę, a nie formy morfologiczne i struktury zdaniowe" (Brzeski 1976, s. 154). Nikt, a szczególnie dziecko głuche - nie jest w stanie, w trakcie budowania wypowiedzi, opanować wszystkiego: leksyki, morfologii, artykulacji, struktur zdaniowych.

W tym momencie warto wspomnieć o drugiej metodzie stosowanej w nauczaniu języków obcych. Jest to metoda kognitywna, zakładająca, że celem nauczania winno być dostarczenie uczniowi możliwości budowania wypowiedzi w języku obcym także drogą przekazania mu wiadomości na temat budowy języka i mechanizmów jego funkcjonowania. W takim ujęciu działanie językowe ma charakter refleksyjny i kreatywny.

Czy więc uczeń świadomie kreuje wypowiedź, czy też tylko ją odtwarza? Czy zapamiętywanie logiczne przewyższa zapamiętywanie mechaniczne, czy też jest akurat odwrotnie? Odpowiedź - jeśli jest ona możliwa - pozostawmy znawcom przedmiotu. Wydaje się, że prawda leży pośrodku.

W tym miejscu wypada odwołać się do poglądów Wilgi Rivers - autorki prac, które są próbą pogodzenia metody bezpośredniej i kognitywnej, dodajmy - poglądów wyważonych i rozsądnych. Rivers zakłada bowiem, że istnieje w języku plan ekspresji (myśli się tutaj o ogólnej konstrukcji wypowiedzi, o doborze odpowiednich jednostek leksykalnych) i że jego elementy stanowią w działaniu językowym przejaw kreatywności, nie dając się sprowadzić do nawyku. Natomiast elementy należące do planu manipulacji, tzn. artykulacja, końcówki fleksyjne i czysto formalne cechy struktur syntaktycznych, realizowane są tylko w działaniu nawykowym (Marton 1979).

Jaka refleksja nasuwa się zatem nauczycielowi dziecka głuchego?

Przyjęcie założenia, że język takiego dziecka to jedynie odtwarzanie i papuzie powtórzenia byłoby przejawem skrajnego pesymizmu. Przecież w trakcie ćwiczeń w mówieniu, gdy uczeń pyta, odpowiada, zasięga informacji, uzupełnia zdania z lukami, prowadzi prosty dialog z kolegą czy nauczycielem - aktywizuje się pamięć logiczna i następują świadome wybory leksyki.

Z pewnością jednak tzw. zapamiętywanie mechaniczne spełnia w przypadku dziecka głuchego niebagatelną rolę. Weźmy np. pod uwagę tak bardzo nas interesującą foniczną stronę języka. W procesie mówienia dziecko nie może reprodukcować strony dźwiękowej, nie uświadamia też sobie kolejnej pozycji fonologiczno-intonacyjnej, a więc strona foniczna języka podlega całkowicie nawykowi. Wydaje się, iż temu planowi podlegają również końcówki fleksyjne i struktury syntaktyczne. Jakie uwagi nasuwają się w tym momencie?

Z całą pewnością żadna z metod stosowana oddzielnie nie zapewni nauczycielowi właściwych wyników. Dobre efekty można uzyskać jedynie stosując obie metody, uświadamiając sobie cele każdej z nich, jej walory, wybierając najbardziej skuteczne techniki, które na gruncie owych metod zostały wypracowane.

Jak już powiedziano, w naszej praktyce ogromną rolę odgrywa kształtowanie nawyków. Jeśli zgodzimy się ze stwierdzeniem, że uczenie mowy dziecka głuchego jest właściwie w dużej mierze kształtowaniem nawyków, warto się zastanowić, jakie techniki metody bezpośrednio możemy zastosować na lekcjach i w jakich powinniśmy to robić warunkach.

Zacznijmy od sytuacji. Nie jest to odrębna, samowystarczalna metoda nauczania, lecz technika, która w znacznym stopniu aktywizuje i intensyfikuje proces nauczania. Nie ulega wątpliwości, że posługiwanie się językiem w naturalnych sytuacjach bardziej sprzyja wyrabianiu nawyków językowych niż powtarzanie oderwanych zdań. Konieczne jest zatem, aby każdy nowy dla ucznia element języka prezentowany był w sytuacjach ukazujących jego zastosowanie. Dziecko tylko wówczas przekona się, czemu język służy, gdy w naturalnych sytuacjach podejmie udane próby komunikowania się. Kładę nacisk na słowo "udane", pamiętając o sposobie, w jaki glottodydaktyka traktuje kwestię błędu językowego i rolę nauczyciela w jego wykorzenieniu.

Badacze zastanawiają się, czy istotniejsza jest perfekcja gramatyczna, czy też to, by wypowiedź spełniała wymogi minimum komunikacyjnego. W świetle wyników badań glotodydaktycznych, nawet w warunkach mało intensywnej nauki języka znaczna część błędów, zwłaszcza syntaktycznych, ma charakter rozwojowy, tzn. błędy te wykazują tendencję do coraz rzadszego występowania w wyniku aktywnego kontaktu z językiem, bez udziału eliminującego je nauczyciela. Tak więc badacze problemu skłaniają się bardziej ku koncepcji, według której nauczyciel powinien przyjmować wypowiedzi niezbyt poprawne językowo, ale tylko w ćwiczeniach komunikacji językowej. Natomiast w ćwiczeniach gramatycznych, fonetycznych i leksykalnych powinien dążyć do bezbłędnego opanowania danego elementu; chodzi tu przecież o prawidłowe formowanie stereotypu językowego.

O ile w nauczaniu języków obcych stosunek do błędu znamionuje się pewną tolerancją (eliminuje się zdecydowanie tylko te błędy, które prowadzą do powstania "szumów" komunikacyjnych), to w praktyce nauczyciela dzieci głuchych, który nie może liczyć na korektę w toku dalszych ćwiczeń, konieczny jest większy rygorizm z uwagi na niebezpieczeństwo utrwalania się błędnych konstrukcji. Zjawisko to obserwujemy w szkole na co dzień.

Warunkiem, który musi być spełniony w procesie kształtowania nawyków jest częstotliwość powtórzeń. Liczne badania nad pamięcią wykazały przecież zależność zapamiętywania właśnie od częstotliwości powtórzeń. Duża ich liczba jest konieczna, aby nawyki mowne zostały zautomatyzowane i - niejako - wbudowane w podświadomość mówiącego.

Ze zjawiskiem tym wiąże się następny niezbędny warunek: zapewnienie dziecku stałego kontaktu z językiem. Jeśli kontakty z językiem są zbyt rozproszone w czasie, to następuje - jak wykazują badania - rozpadanie się pamięci. Zjawisko to ma miejsce wówczas, gdy nie zagwarantujemy dobrej organizacji procesu nauczania - dostatecznej ilości powtórzeń.

Glottodydaktycy proponują takie rozwiązanie: na każdej lekcji przeznaczyć 75% czasu na powtórzenia, 25% na prezentację i ćwiczenie nowego materiału.

Jak to jednak osiągnąć, skoro uczeń przebywa w klasie tylko kilka godzin, w czasie których nauczyciel ma i tak "pełne ręce roboty"? Wydaje się, że istotne są tu dwie sprawy.

Po pierwsze, należy stworzyć uczniowi możliwość stałego obcowania z językiem, dokonywać swoistej kąpieli językowej. Byłoby to możliwe, gdyby dom i internat w pełni kontynuowały działania nauczyciela.

Druga kwestia wiąże się z koniecznością koncentracji materiału nauczania i hołdowaniem zasadzie "mniej, ale dokładniej". Wydaje się, że nauczyciel powinien się koncentrować na słownictwie, zwrotach i umiejętnościach językowych ucznia najpotrzebniejszych i najbardziej użytecznych. Łatwiej będzie wtedy doprowadzić do częstych i poprawnych powtórzeń, wiodących do wykształcenia nawyku językowego.

Mówiąc o nawyku pragnę raz jeszcze powrócić do pojęcia drylu językowego, techniki na pewno pozytywnej i przydatnej w nauczaniu wymowy i rozwijającej sprawność językową, choć - jak już stwierdziliśmy - nie optymalnej. Niewątpliwie korzystny także i w naszej praktyce jest umiarkowany dryl w postaci ćwiczeń automatyzujących, konieczny do wypracowania właściwej bazy artykulacyjnej, utrwalania struktur zdaniowych. By nie był on jednak ćwiczeniem nudnym i mechanicznym, musi być wpleciony w ćwiczenia w mówieniu. Zdania ćwiczone tą techniką nie mogą być zbyt długie, by nie przekraczały pojemności pamięci bezpośredniej ucznia.

Przedstawiając ćwiczenia w mówieniu warto poświęcić parę słów ich podstawowej formie - dialogowi. Zrozumiałe, że nauczając mowy żywej musimy posługiwać się tekstami właściwymi tej mowie, którą stosujemy w prostych sytuacjach codziennego życia. Wydaje się, że kształtując język dziecka głuchego, właśnie dialogowi, szczególnie użytecznemu w

wyrabianiu sprawności mówienia, winniśmy dać pierwszeństwo przed tekstem, zapoznającym przede wszystkim z leksyką. Dialog, o jakim myślę, nie stanowi wiernego zapisu mowy; wszak dialogi, które ze sobą prowadzimy mają zwykle formę mało uporządkowaną, wypowiedzi często podlegają interferencji, urywają się, wspomagane są mimiką i gestem. Dlatego uważam, iż na lekcji tworzyć można jedynie dialogi krótkie, oparte na prostym słownictwie, w którym możliwe jest jeszcze dokonywanie selekcji, aby utrzymać się w ramach znanej uczniowi leksyki.

Prawie zawsze zaczynam lekcję od rozmowy z uczniami na tematy im najbliższe. Odpowiadając na pytanie o szczególnie ciekawe wydarzenia dnia poprzedniego, uczniowie spontanicznie budują wypowiedzi korzystając ze swych możliwości językowych. Powstaje wówczas dialog, który ma - jak sądzę - wartość szczególną, dzieci bowiem zupełnie nie odczuwają, że uczestniczą w czymś, co z istoty swojej jest tworem sztucznym, pewną konstrukcją służącą utrwalaniu określonych form

Często wykorzystuję również dialog przy inscenizacjach, łącząc naukę z zabawą, czasem uczniowie układają dialogi sami, mając do dyspozycji tylko temat i pewien zasób leksykalny. Są to jednak formy trudne, w których dzieci wykazują "powściągliwość" językową i małą aktywność.

Mówiąc o dialogu jako formie aktywizującej ucznia, warto wspomnieć o mocno podkreślanym przez glottodydaktyków znaczeniu aktywności ucznia, jako następnego, koniecznego warunku w procesie kształtowania nawyków językowych. Uczeń musi nieustannie przyjmować postawę czynną, wiadomo bowiem, że na rezultaty opanowania mowy, obok zdolności, inteligencji ma również ogromny wpływ aktywność i motywacja dziecka.

Lektura prac z zakresu metodyki nauczania języków obcych czy języka polskiego jako obcego uświadamia nauczycielowi dzieci głuchych, na jakie zagadnienia powinien zwracać

szczególną uwagę, oraz - działanie jakich czynników powinien uwzględnić w organizowaniu swojej pracy. Wskazuje również na korzyści płynące z zastosowania pomysłów i nowych rozwiązań dydaktycznych, których sporo znaleźć można w istniejących podręcznikach do nauczania języków obcych, zwłaszcza zaś - w podręcznikach języka polskiego adresowanych do cudzoziemców.

LITERATURA

- Brzeski A., Rola nawyków w nauczaniu języków obcych, (w:) Języki obce w szkole. Wybór artykułów z czasopisma "Języki Obce w Szkole", Warszawa 1976, s. 152 - 165.
- Marton W., Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole. Teoria i praktyka, Warszawa 1979, s. 13 - 14.