Akademia Świętokrzyska
im. Jana Kochanowskiego w Kielcach
Filia w Piotrkowie Trybunalskim
INSTYTUT FILOLOGII ANGIELSKIEJ

PROCESY POZNAWCZE I JĘZYK
Klasyczna problematyka – współczesne rozwiązania

COGNITION AND LANGUAGE
Classical problems – contemporary solutions

pod redakcją
Kamili Ciepieli

Piotrków Trybunalski 2005

Część III. Nauczanie i akwizycja języka

Elżbieta Awramiuk, *Kształcenie pojęć językowych istotnych w początkowej nauce czytania i pisania* 149

Ewa Domagała-Zyśk, *Specjalne potrzeby edukacyjne niesłyszących studentów uczących się języka angielskiego* 159

Irena Czwenar, *Componetial Approach to Oral Fluency* 169

Izabela Jaros, *Nauczanie bilingwalne – szansa czy ryzyko?* 177

Patrycja Kamińska, *Why don't Polish Learners of English Avoid Phrasal Verbs?* 183

Aneta Majkowska, *Podstawy fonetyczno-fonologiczne w pracy polonisty z dzieckiem z zaburzeniami komunikacji językowej* 191

Anna Michońska-Stadnik, *The Role of Individual Learner Differences in Foreign Language Acquisition* 199

Tim Price, *All Ability Teaching in a Comprehensive Educational Environment* 207

Iwona Puścian, *Portfolio, Self-Assessment and European Integration. A Study with Pre-Service Teachers of English* 211

Joanna Rokita, *Learning and Communication Strategies in the Very Young Learners' L2 Classroom* 221

Krystyna Sochacka, *Rola sprawności fonologicznych w procesie przyswajania umiejętności czytania* 231

Alexander Soloshenko, *Testing Grammar: Guidelines and Test Classification* 241

Weronika Szubko-Sitarek, *Acquisition of English as a Third Langauge* 249

Dorota Werbińska, *The Effective Polish Teacher of English – Conclusions from a Survey* 255

Elżbieta Wiścicka, *Teacher Development. Novice Teacher Training and Development Some Reflections* 269

Ewa Domagała-Zyśk
Katolicki Uniwersytet Lubelski

SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE NIESŁYSZĄCYCH STUDENTÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Dzięki zmianom w paradygmacie nauczania i wychowania dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu w Polsce coraz większa ich liczba podejmuje naukę języka obcego nowożytnego. Sytuacja ta zaskakuje jednak osoby decydujące o formach i metodach kształcenia uczniów niesłyszących, dyrektorów szkół, nauczycieli akademickich i lektorów języków obcych. Istnieje pilna konieczność pracy nad zmianą percepcji osób głuchych jako głęboko niesprawnych językowo, a także stworzenia teoretycznych i praktycznych podstaw pracy dla lektorów języka obcego, którzy rozumieliby specyfikę językowych trudności niesłyszących uczniów.

Artykuł zawiera próbę określenia zrębów współczesnej surdoglottodydaktyki. Teoretycznej refleksję uzupełnia analiza wniosków płynących z doświadczeń dydaktycznych zdobytych w trakcie kilkuletniego nauczania języka angielskiego grupy uczniów niesłyszących. Na przykładach doświadczeń zaczerpniętych z literatury ukazane zostały również walory metody Cued Speech jako środka wspomagającego nauczanie języków obcych uczniów z głębokimi uszkodzeniami słuchu.

1. Uszkodzenia słuchu a nabywanie języka obcego

Słuch fonematyczny zapewnia prawidłowo rozwijającym się dzieciom możliwość odróżniania dźwięków mowy od innych słyszanych przez nie dźwięków już od pierwszych chwil po narodzeniu. Co więcej, istnieje szereg badań potwierdzających tezę, że już dzieci w prenatalnej fazie swego rozwoju słyszą mowę, a tym samym zaczynają się jej uczyć. W efekcie żmudnego, ale i radosnego procesu uczenia się, którego podłożem jest zdolność dziecka do percepcji świata zmysłami wzroku, słuchu, dotyku, smaku i zmysłu kinestetycznego, a także zdolność do działania i eksploracji, dziecko nabywa zdolności porozumiewania się werbalnego. Około pierwszego roku życia wypowiada pierwsze słowa, około drugiego roku życia tworzy pierwsze zdania, a przed rozpoczęciem nauki szkolnej jest zdolne do sprawnego komunikowania się, przy użyciu zdań złożonych i pojęć abstrakcyjnych.

Nabywanie języka obcego przypomina proces nabywania języka ojczystego: najpierw słuchamy, potem uczymy się pojedynczych słów, a później nabywamy umiejęt-

ność tworzenia zdań, z początku prostych, potem coraz bardziej złożonych. Po około dwóch latach nauki uczeń jest w stanie przeprowadzić prostą rozmowę w języku obcym, zaś pełne porozumiewanie się z użyciem złożonych pojęć i zdań możliwe jest po około 5-7 latach nauki (por. też Munoz 2000). Prawdą jest też, że najbardziej skuteczny sposobem nabywania języka jest uczenie się go w sposób polisensoryczny.

Niestety, często powyżej skrótowo przedstawione prawidła nabywania języka obcego nie są rozumiane przez autorów podręczników do nauki języka i nauczycieli. Domagają się oni od uczniów szybkiego przyswajania wciąż nowych zagadnień i używania języka obcego w pozbawionych naturalnego kontekstu warunkach szkolnych.

Uszkodzenie słuchu stanowi dodatkowe utrudnienie w nauce języka obcego, zwłaszcza w sytuacji, kiedy między nauczycielem a uczniem nie jest zachowany wysoki poziom wzajemnego zrozumienia informacji przekazywanych drogą słuchową czy wzrokową. Dochodzi wtedy do sytuacji, w których nauczyciele nie wierzą w możliwość opanowania przez uczniów niesłyszących języka obcego i uznają, że niepowodzenia ucznia mają swoje źródło w niskim poziomie ich możliwości intelektualnych.

Na podstawie wiedzy psycholingwistycznej, a także wielu doniesień o zakończonych sukcesem próbach nauczania niesłyszących języka obcego, z całą pewnością można dzisiaj stwierdzić, że nie ma psychologicznych czy też metodologicznych przeszkód uniemożliwiających nauczanie niesłyszących języków obcych. Co więcej, nie ma potrzeby tworzenia specyficznej metodologii nauczania języka obcego tej grupy studentów. Surdoglotoodydaktyka języka obcego nie różni się od klasycznej dydaktyki ani podejściem, ani metodą. Różne są tylko techniki pracy nauczyciela, różne są narzędzia którymi musi się on posługiwać, by nauczanie przynosiło efekty (por. Domagała-Zyśk 2003a, 2003b, 2003c, Pocock 1992).

2. Zasady nauczania języka obcego uczniów z uszkodzeniami słuchu

Zasady, którymi należy kierować się w trakcie lekcji języka obcego z niesłyszącymi uczniami można podzielić na zasady ogólne i szczegółowe. Zasady ogólne to powszechnie znane zasady pracy z uczniami z uszkodzeniami słuchu, które powinny być respektowane w trakcie każdego kontaktu z osoba niesłyszącą. Szczegółowe zasady to te, które dotyczą bezpośrednio technik i sposobów nauczania języka obcego niesłyszących uczniów.

Wymienia się wiele ogólnych zasad dobrego kontaktu komunikacyjnego z osobą niesłyszącą (por. np. Krakowiak 1999). Przytoczone poniżej uważam za najistotniejsze w kontakcie nauczyciela języka obcego z uczniem z zaburzeniami słuchu:

- Za pierwszą zasadę warto uznać **uważność**. Uważne patrzenie i słuchanie pozwala na szybkie dostrzeżenie trudności ucznia w zrozumieniu nowego materiału i umożliwia natychmiastową reakcję. Jednocześnie zauważenie momentu, kiedy uczeń chce przejąć inicjatywę, wykazać się znajomością języka, stwarza okazję do doceniania jego wysiłków, wyrażenia aprobaty, co z kolei zachęca go do wytrwałej pracy.

- Ważne jest także, by nauczyciel zdawał sobie sprawę z tego, jak na ucznia wpływają jego **werbalne i niewerbalne reakcje**. Sposób mówienia powinien być spokojny i niezbyt szybki, jednak należy unikać zbytniego spowalniania wymowy lub przesadnego artykułowania głosek, ponieważ utrudnia to rozumienie języka. Uczeń niesłyszący jest bardzo wrażliwy na sygnały pozawerbalne, czego nauczyciel winien być świadomy. Dyskretny znak ręką może być np. sygnałem do wyjątkowego skupienia uwagi, znakiem przejścia do kolejnego ćwiczenia czy wyrażenia pochwały. Zbyt nachalna gestykulacja lub gesty wykonywane w trakcie lekcji, a nie niosące żadnego znaczenia (np. wielokrotne poprawianie włosów czy dotykanie okularów), rozpraszają ucznia tak jak nas rozpraszałyby dodatkowe słowa, wypowiadane bez związku z treścią lekcji w której uczestniczymy. Większość uczniów z uszkodzeniami słuchu zna język migowy i posługuje się nim: obserwowany gest przywykli więc uważać za znak niosący znaczenie.
- **Warunki zewnętrzne**, w których odbywa się lekcja, również nie pozostają bez wpływu na jej przebieg. Nauczyciel powinien starać się być dobrze widocznym dla ucznia. Szczególnie jego twarz, a zwłaszcza okolice ust, oraz ręce powinny być dobrze oświetlone. W trakcie mówienia nauczyciel powinien być cały czas zwrócony twarzą do ucznia, a ten powinien siedzieć w takim miejscu, by głos nauczyciela mógł do niego docierać bez przeszkód. Należy także sprawdzić, jakich aparatów słuchowych uczeń używa i dostosować do nich swoje zachowanie, np. pamiętać o przypięciu mikrofonu, jeśli jest to potrzebne.

Zebrane poniżej zasady szczegółowe prowadzenia lekcji języka obcego z uczniami niesłyszącymi są owocem kilkuletniej pracy autorki z niesłyszącymi studentami KUL. W zajęciach, które początkowo miały formę dodatkowych zajęć indywidualnych przygotowujących do obowiązującego studentów egzaminu z języka angielskiego, a obecnie są prowadzone jako *Lektorat języka angielskiego dla studentów niesłyszących*, do tej pory uczestniczyło dziewięć osób. Wszyscy zaczynali naukę od poziomu początkowego: niektórzy w ogóle nie uczyli się wcześniej języka obcego, inni znali go w bardzo ograniczonym zakresie. Trzy osoby zakończyły już lektorat egzaminem, wykazując się znajomością języka na poziomie przewidzianym dla studentów grup początkujących. Warto zaznaczyć, że jedna ze studentek niesłyszących okazała się być najlepszą w grupie zdającej egzamin w danym terminie, uzyskując w teście gramatyczno-leksykalnym 92% punktów.

Zajęcia prowadzone są w małych, dwu- lub trzyosobowych grupach. Podręcznikiem jest ten sam podręcznik, którego używa większość studentów uczęszczających w danym roku na lektoraty, obecnie jest to *Enterprise 1* i częściowo *Enterprise 2*. Doświadczenia zebrane w trakcie tej pracy opisane są w kilku artykułach (Domagała-Zyśk 2001b, 2001c, Domagała-Zyśk 2003a, 2003b, 2003c).

Wydaje się, że odnoszenie przez studentów niesłyszących sukcesu w nauce języka (rozumianego zarówno jako osiąganie pożądanego poziomu znajomości języka jak

i prezentowanie określonej postawy względem nauki języka obcego) zależy od przestrzegania następujących zasad szczegółowych:

- Za pierwszą z nich powinna zostać uznana zasada **pozwalania na aktywność ucznia**, oczekiwanie tej aktywności i zachęcanie do niej. Ważne jest, by uczeń był przekonany co do sensowności uczenia się języka obcego, dostrzegał jego przydatność w swoim życiu. Stąd warto w trakcie zajęć proponować jak najwięcej ćwiczeń wymagających od ucznia osobistego zaangażowania. Mówienie i pisanie o życiu codziennym, o ulubionych tematach (opieka nad zwierzętami, kosmetyki, kulinaria) i bliskich sercu osobach, wiąże ucznia emocjonalnie z lekcją, a przecież emocjonalne zaangażowanie jest postrzegane jako czynnik w dużej mierze ułatwiający przyswajanie i zapamiętywanie nowych treści. Wybór takich tematów pozwala jednocześnie nauczycielowi na lepsze poznanie ucznia, co daje możliwość zarówno przygotowywanie ciekawych dla niego materiałów dydaktycznych jak i pogłębia relację interpersonalną.
- Tempo prowadzenia lekcji powinno być wolniejsze. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi potrzebują wsparcia różnego rodzaju: specjalistycznego sprzętu, odpowiednio przystosowanego miejsca pracy. Uczniowie niesłyszący powinni mieć zapewniony **dodatkowy czas.** Odnosi się to zarówno do wymiaru lekcji języka, jak i do dodatkowych minut w trakcie egzaminów i sprawdzianów. Z praktyki wynika, że nauczanie indywidualne lub w bardzo małych grupach (2 -3 osoby) jest zdecydowanie korzystne dla uczniów.
- Należy pamiętać o wielokrotnym **powtarzaniu treści**. Niektórzy autorzy twierdzą, iż aby niesłyszący uczeń przyswoił sobie nowe pojęcie, powinien mieć okazję do doświadczenia go (zobaczenia, usłyszenia) około 60 razy (Cawthorn, Chambers 1993). Autorzy ci sugerują, że prawdopodobnie uczniowie słyszący również potrzebują tylu powtórzeń, ale to powtarzanie dokonuje się w rozmaity, często nieuświadomiony sposób. Może to być rozmowa z rówieśnikami, gdzie często używane są zwroty takie jak *cool*, *lucky you*, *the best*. Słyszący uczniowie słuchają poza tym piosenek, audycji radiowych, słyszą dobiegające ich słowa w supermarkecie, autobusie, na koncercie, są "otoczeni" językiem angielskim nie tylko na lekcji, ale i poza nią. Dla ucznia z uszkodzeniem słuchu lekcja języka jest najczęściej jedyną okazja do doświadczania języka obcego.
- Dodatkowych i częstszych ćwiczeń wymaga też praca nad **wymową**. Najczęstsza praktyką uczenia nowych słów jest ich wymawianie z poprzedzającym je zapisaniem słowa. Następnie objaśniane jest znaczenie słowa i zapisywana jego transkrypcja fonetyczna, a potem uczeń samodzielnie je wymawia (por. Domagała-Zyśk 2001b, 2001c, Cawthorn, Chambers 1993). Uczenie wymowy wydaje się absolutnie słuszne w pracy z osobami z uszkodzeniami słuchu. Praktyka wskazuje, że jeśli tylko uczniowie są zdolni do porozumiewania się przy użyciu mowy ustnej w języku ojczystym, chętnie uczą się wymowy języka obcego. Nawet w wypadku gdy wymowa jest zniekształcona ze względu na trudności artykulacyjne ucznia, poznawanie nowe-

go języka także w jego warstwie fonologicznej niewątpliwie pomaga w poznaniu tego języka. Mówienie w języku obcym pozwala też uczniom na przeżycie doświadczenia czynnego posługiwania się językiem, wzmacnia poczucie kompetencji językowej i komunikacyjnej oraz poczucie własnej wartości uczniów. Dodatkowo uczenie się nowych głosek, nie występujących w języku ojczystym, jest też doskonałym ćwiczeniem logopedycznym.

Myśląc o **celu** lekcji języka obcego dla niesłyszących, nauczyciel na pewno powinien mieć szerszą perspektywę niż tylko osiągnięcie pewnych sprawności językowych. Bardzo ważne jest zdanie sobie sprawy, że lekcje języka obcego mają także walor kompensujący deprywację poznawczą i językową, jakiej doświadcza uczeń niesłyszący. Uszkodzenie słuchu jest trudnością przede wszystkim w zakresie komunikacji językowej. Każda więc lekcja języka obcego jest przede wszystkim lekcja języka, daje możliwość poznania określonych prawideł, odmienności językowej. Jest też okazja do zapoznawania się ucznia z nowymi słowami i pojęciami, których do tej pory nie znał. Niesłyszący studenci w trakcie zajęć z języka angielskiego po raz pierwszy zastanawiali się nad tym, co to znaczy być apodyktycznym, co to znaczy udowodnić, jak wygląda budynek w stylu elżbietańskim, co to znaczy *mknąć jak błyskawica* i jaki jest polski odpowiednik idiomu *to be alive and kicking*. Mając to na uwadze, możliwe jest odczucie satysfakcji z nauczania niesłyszących nie tylko wtedy, gdy ich rezultaty są rewelacyjne, takie same lub lepsze od wyników uczniów słyszących. Postrzegając jako cel zajęć także zapobieganie kulturalnej, społecznej i językowej deprywacji uczniów, stwarzanie okazji do przeżycia poczucia osiągnięcia celu, pomoc w podnoszeniu się ich obrazu własnego ja, a także pomoc w rozwoju jako takim, możliwe jest przeżywanie poczucie ogromnej sensowności wykonywanej pracy, czasem nawet pomimo braku wymiernych osiągnięć ucznia w zakresie sprawności posługiwania się językiem obcym.

3. Możliwości nauczania języka obcego uczniów niesłyszących w grupach integracyjnych

W literaturze spotkać można różne doniesienia na temat możliwości nauczania języka obcego uczniów niesłyszących wspólnie ze słyszącymi.

Cytowani już Ian Cawthorn i Gary Chambers (1993) sądzą, że nauczania języka obcego uczniów niesłyszących wspólnie ze słyszącymi jest niemożliwe. Po serii prób podejmowanych przez nauczycieli St John's RC School for the Hearing Impaired stwierdzono, że wizyty niesłyszących uczniów na lekcjach w szkole masowej stanowiły dla uczniów sytuację wysoce stresującą. Nie byli oni w stanie zaprezentować swoich możliwości przede wszystkim ze względu na zbyt wysoki poziom hałasu panujący w klasie: szuranie krzesłami, upadające długopisy czy niewinne szepty w znaczący sposób utrudniały zrozumienie poleceń nauczyciela. Zbyt szybkie było też tempo prowadzenia lekcji, a obecność nie kilku, ale kilkunastu osób w klasie utrudniała indywidualizację pracy.

Inni autorzy (Kennedy, Cohn 1992) opisują próbę włączenia pięciu niesłyszących dziewcząt w lektorat języka niemieckiego prowadzony w Gunn High School in Palo Alto w Kalifornii. Studentki te były osobami z głębokim niedosłuchem, różny był poziom sprawności artykulacyjnej: nauczyciele określali mowę czterech osób jako prawie niezrozumiałą nawet przy uważnym słuchaniu, trudną do zrozumienia, zaś jedna osoba mówiła w sposób w pełni zrozumiały. Dziewczęta do komunikacji nie używały języka migowego, ale korzystały z odczytywania z ust. Lektor, prowadził zajęcia w sposób umożliwiający niesłyszącym studentkom udział w lekcjach: nie używano kaset, ale główne polecenia lekcji ukazywane były przy użyciu rzutnika folii. Na lekcjach zawsze obecny był nauczyciel wspierający, który był odpowiedzialny za przygotowywanie różnych materiałów dodatkowych, a w trakcie lekcji służył jako pośrednik w komunikacji. W trakcie eksperymentu nauczycielowi zaczęli także pomagać wolontariusze, dzięki pomocy których grupa mogła pracować w zespołach 2-3-osobowych, co ułatwiało studentom odczytywania z ust i ogólnie sprzyjało lepszej komunikacji. Wyniki osiągnięte przez niesłyszące studentki były porównywalne, a w niektórych przypadkach nawet lepsze od wyników osób słyszących. Wszystkie zdecydowały się na kontynuowanie nauki niemieckiego na kursie fakultatywnym. I. Kennedy i G. Cohn dodają, że eksperyment zakończył się sukcesem nie tylko dlatego, że owe niesłyszące studentki nauczyły się podstaw języka niemieckiego. Piszą oni, że lekcje języka obcego odbywane wspólnie ze studentami niepełnosprawnymi były dla całej grupy znakomitą szkoła relacji międzyludzkich.

W kontekście ukazywania możliwości integracyjnego nauczania języka obcego niesłyszących studentów warto przytoczyć jeszcze przykład Cassie Bryer (www.hear-it.org, 2004). C. Bryer zna sześć języków i jest od 32 lat nauczycielem francuskiego, hiszpańskiego i angielskiego. Niezwykłe jest to, że jest jednocześnie osobą, która w trakcie studiów uniwersyteckich utraciła prawie całkowicie słuch (utrata słuchu sięga 74% w prawym i 60% w lewym uchu). Pomimo tego zdecydowała się podjąć prace jako lektorka, otrzymała tę pracę i jest obecnie uważana za znakomitego nauczyciela. Ciągle uczy się nowych języków a przez swoich uczniów, z których wielu jest imigrantami, ceniona jest przede wszystkim za to, że zawsze stara się nauczyć podstaw ich języka, żeby ułatwić im porozumiewanie się z nią. Jest oczywistym, że zanim Cassie utraciła słuch, miała już znakomicie opanowany system językowy (była wtedy studentką językoznawstwa. Jest jednak niezwykłym dowodem na to, że posługiwanie się językiem warunkowane jest nie tyle przez sprawność narządu słuchu, ile sprawność językową zakodowaną w naszym mózgu.

Poszukiwanie nowych sposobów pracy i rozważanie przyszłości surdoglottodydaktyki można wiązać z wykorzystaniem do nauczania języków obcych metody Cued Speech, znanej w Polsce pod nazwą fonogesty (Krakowiak 1995)[1]. Eksperymenty w tym zakresie prowadzone były w kilku krajach (wskazują na to np. materiały dostępne na stronie

[1] O metodzie Cued Speech mówi też artykuł E. Doamagała-Zyśk (2001a).

www.cuedspeech.com), zostały zaś opisane w literaturze fachowej przez L. Bement, C. Quenin (1998) oraz C. Clark i J.P. Sacken (1998), pracowników Instytutu Technologii w Rochester.[2]

Eksperyment polegający na nauczaniu języka hiszpańskiego z wykorzystaniem Cued Speech przeprowadzony przez L. Bement, C. Quenin trwał przez trzy semestry roku akademickiego 1994/1995, brało w nim udział 18 studentów z uszkodzeniami słuchu. Uczestniczyli oni w kursie hiszpańskiego dla początkujących, w czasie którego jedna godzina tygodniowo (z pięciu godzin nauki języka w ogóle) przeznaczonych było na poznanie i doskonalenie używania hiszpańskiej wersji Cued Speech (La Palabra Complementada, LPC). Prowadzący zajęcia używali w trakcie lekcji różnych sposobów komunikowania się: środków wizualnych, tłumaczenia zdań, języka migowego, alfabetu palcowego dla wyjaśnienia zapisu wyrazów. Technikę Cued Speech wybrali jako metodę nauczania umiejętności konwersacyjnych i wyrabiania wrażliwości fonologicznej, a także wspomagającą ogólny rozwój językowy studentów.

Wyniki eksperymentu okazały się zachęcające: używanie Cued Speech spowodowało wzrost umiejętności różnicowania słów z zamkniętego zbioru wyrazów średnio o 6%. Autorzy konkludują więc, że Cued Speech jest pomocą w komunikacji werbalnej, ułatwiającą percepcję języka i umożliwiającą niesłyszącym studentom swobodne wyrażanie się. Ułatwia też wzajemne zrozumienie wypowiedzi między członkami grupy, jest więc pomocą przy prowadzeniu zajęć grupowych, dlatego też autorki deklarują kontynuowanie prac nad udoskonalaniem tego sposobu uczenia języka obcego.

W tym samym roku akademickim podobny eksperyment przeprowadziły C. Clark i J.P. Sacken (1998), wykorzystując Cued Speech (Le Languagé Parle Completé, LPC) w trakcie lektoratu języka francuskiego w grupie studentów rozpoczynających naukę tego języka jako języka obcego. Grupa eksperymentalna liczyła także 18 osób, a innowacyjność tego eksperymentu polegała przede wszystkim na tym, że byli to zarówno słyszący jak i niesłyszący studenci, pochodzący w dodatku z różnych krajów. Wykorzystanie metody Cued Speech zostało zaproponowane studentom jako zajęcia fakultatywne, towarzyszące jednocześnie odbywającym się regularnym lekcjom języka. Słyszącym studentom zaproponowano do wyboru: albo uczestnictwo w fakultatywnych ćwiczeniach z „Rozumienia ze słuchu", albo w ćwiczeniach z fonetyki, w trakcie których poznawali oni metodę Cued Speech i wykorzystywali ją jako narzędzie, wspomagające umiejętność rozumienia języka mówionego i naukę prawidłowej wymowy. Akcentowano nie tyle przydatność Cued Speech jako metody ułatwiającej porozumiewanie się z osobami z uszkodzonym słuchem, ile jej przydatność w nauce języka obcego, jako metody ułatwiającej dostrzeganie subtelnych różnic w wymowie.[3]

Jednocześnie dzięki takiej propozycji niesłyszący studenci otrzymali szansę uczestniczenia w lektoracie z języka francuskiego wspólnie z osobami słyszącymi, mając

---

[2] Zagadnienie to omówione zostało w publikacji: E. Domagała-Zyśk, *Nauczanie języka angielskiego niesłyszących studentów*, „Audiofonologia" XXIII, s. 127-36.

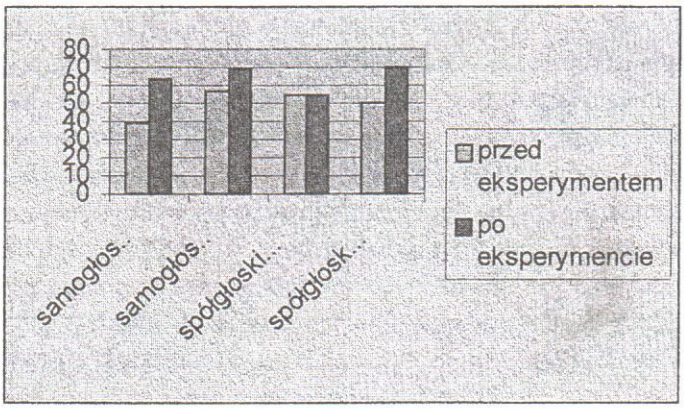
[3] O takim zastosowaniu Cued Speech pisze też I.M. Chapman (1984).

zapewnioną szansę percepcji wypowiedzi nauczyciela i innych studentów z grupy. Grupę osób niesłyszących stanowili studenci z głębokim i znacznym uszkodzeniem słuchu, 60% z nich były to osoby z uszkodzeniami prelingwalnymi. Studenci wykazywali różny poziom umiejętności odczytywania mowy z ust.

Eksperyment trwał przez jeden rok akademicki, nauce towarzyszyło też skrupulatne badanie postępów uczniów, zarówno w postaci testowania umiejętności różnicowania francuskich samogłosek i spółgłosek z wykorzystaniem Cued Speech i bez korzystania z tej wizualnej formy wspomagającej odczytywanie z ust, jak i filmowania spontanicznych konwersacji podejmowanych przez studentów w trakcie zajęć.

Wyniki osiągnięte przez C. Clark i J.P. Sacken wyraźnie potwierdzają przydatność korzystania z metody Cued Speech w nauce języka obcego, zarówno przez słyszących jak i niesłyszących studentów. Po 10 tygodniach pracy nad wymową francuską z użyciem metody Cued Speech słyszący studenci osiągnęli w testach odczytywania mowy z ust wyniki lepsze o 18% w wypadku odczytywania z ust samogłosek bez użycia Cued Speech i o 3% lepsze w odczytywaniu samogłosek z użyciem Cued Speech, nie zaobserwowano różnic w umiejętności odczytywania spółgłosek (studenci słyszący odczytywali prawidłowo 88% z nich już przed rozpoczęciem zajęć). Niesłyszący studenci poprawili swoje wyniki w jeszcze większym stopniu: testy wykonane po zakończeniu zająć pokazały, że poprawili oni o 24% swoją umiejętność odczytywania samogłosek bez pomocy Cued Speech, a o 12% poprawiło się odczytywanie samogłosek z użyciem CS. Nie zanotowano różnic w zakresie umiejętności odczytywania spółgłosek bez korzystania z pomocy Cued Speech, natomiast percepcja spółgłosek przy zastosowaniu metody wzrosła aż o 20%.

Wykres 1. Porównanie umiejętności odczytywania samogłosek i spółgłosek francuskich przez amerykańskich studentów z głębokimi i znacznymi uszkodzeniami słuchu przed i po eksperymencie z wykorzystaniem Cued Speech



C. Clark i J.P. Sacken podkreślają, że wyniki grupy jako całości nie oddają w pełni korzyści jakie z zastosowania metody odnieśli niektórzy studenci, szczególnie zmotywowani do posługiwania się metodą,. Autorki podają np. wyniki osiągnięte przez dwóch niesłyszących studentów, którzy już po 10 tygodniach wykorzystywania Cued Speech w nauce języka francuskiego poprawili swoją umiejętność odczytywania spółgłosek o około 50%, osiągając tym samym wyniki porównywalne do tych osiąganych przez studentów słyszących (89% i 95%). Cztery osoby (dwóch studentów niesłyszących i dwóch słyszących) w wyniku eksperymentu nauczyły się odczytywać francuskie spółgłoski z dokładnością sięgająca 100%.

Poza wymiernymi korzyściami polegającymi na poprawie rozumienia i wymowy francuskiej powyższy eksperyment był cennym doświadczeniem społecznym, zarówno dla słyszących jak i niesłyszących studentów. C. Clark i J.P. Sacken przyznają, że w początkowej fazie eksperymentu przy wykonywaniu ćwiczeń w parach słyszący studenci woleli pracować we własnym gronie, podając jako powód tego nieumiejętność porozumiewania się z osobami z uszkodzeniami słuchu, zaś niesłyszący studenci czuli się onieśmieleni i zbyt niepewni swych umiejętności, by inicjować konwersacje z osobami słyszącymi. Sytuacja ta uległa zmianie w trakcie trwania kursu: w końcowej fazie, kiedy wszyscy studenci nauczyli się porozumiewać przy pomocy Cued Speech, praca osoby słyszącej z niesłyszącą nie była już problemem. Co więcej, okazało się, że niektóre niesłyszące osoby wykazują się lepszą znajomością języka francuskiego niż ich rówieśnicy.

Powyższe dane wskazują na niezwykłą i jeszcze niedocenioną przydatność metody Cued Speech w nauczaniu języków obcych uczniów z uszkodzeniami słuchu. Stanowi ona doskonały sposób ćwiczenia zarówno sprawności rozumienia jak i mówienia w języku obcym. Cued Speech stwarza też możliwość uczestniczenia w regularnych zajęciach z języka obcego niesłyszącym uczniom szkół integracyjnych i studentom.

Bibliografia:

Barr, V. (1993) *Foreign language requirements and students with learning disabilities*, ERIC Digest 355834.

Chapman, I.M. (1984) *The effects of Cued Speech on the Auditory Discrimination of English Vowels by Hearing Chinese Speakers*. Niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet Mississippi.

Clark, C., Sacken, J.P. (1998) "French Cued Speech: Teaching French in a Mainstream College Classroom". *Cued Speech Journal* VI, 57-70.

Cornwall County Audiology Service (1994), "Languages for the hearing impaired". W: P. McLagan (red.), *Steps to learning: modern languages for pupils with special educational needs*, London: Centre for information on Language Teaching and Research, 49-51.

Domagała-Zyśk, E. (2001a) "Co to jest Cued Speech?". *Języki Obce w Szkole* 7, 102-103.

Domagała-Zyśk, E. (2001b) "Możliwości nauczania języków obcych uczniów z uszkodzonym słuchem". W: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 235-242.

Domagała-Zyśk, E. (2001c) "O uczeniu języka angielskiego uczniów z uszkodzeniem słuchu". *Języki Obce w Szkole* 7, 106-110.

Domagała-Zyśk, E. (2003a) "Czy istnieje już polska surdoglottodydaktyka?". *Języki Obce w Szkole* 4, 3-7.

Domagała-Zyśk, E. (2003b) "Jak pomóc niesłyszącemu dziecku uczyć się języka angielskiego". *Szkoła Specjalna* 4.

Domagała-Zyśk, (2003c) "Nauczanie języka angielskiego niesłyszących studentów". *Audiofonologia* XXIII, 127-136.

Fawkes, S. (1996) "Language Development: issues arising from the teaching of deaf children". *CILT Languages and Special Educational Needs Bulletin* 8, 4-5.

Janaszek K. (1995), *Niepowodzenia uczniów w procesie glottodydaktycznym*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniw. Szcz.

Kennedy, Z.M. Cohn, E.R. (1992) "Mainstreaming hearing – impaired students into a foreign language class". *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 25(1), 164-165.

Krakowiak, K. (1999) "Dziesięć próśb dziecka z uszkodzonym słuchem". W: J. Kobosko (red.), *Moje dziecko nie słyszy*, Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek-Człowiekowi", 7-8.

Krakowiak, K. (1995) *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Krzeszowski, T.P. (2001) "Niewidomi a języki obce, czyli kilka słów o tyfloglottodydaktyce". *Języki Obce w Szkole* 7, 5-12.

MacAulay, M. (1997) *Foreign languages and special needs pupils*. International Conference on Deaf Education in Empower, www.ssc.mhie.ac.uk/docs/mmcaulay.html.

Marek, B. (2001) "Skąd się biorą niewidomi angliści? Z doświadczeń Zakładu Tyflodydaktyki Języka Angielskiego KUL", *Języki Obce w Szkole* 7, 79-86.

Pocock, C.J. (1992) "Some factors involved in the successful study of a modern foreign language". *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf* 16(3), 57-69.

Valgerdur, S. (1999) *New approaches in teaching deaf students*. Workshop in Klagenfurt, http://eudeaf.uni-klu.ac.at/referate/stefansdottir.htm.