

MANUALNA KOMUNIKACIJA OSOBA OŠTEĆENA SLUHA

SANDRA BRADARIĆ - JONČIĆ

primljeno: srpanj 2000.
prihvaćeno: prosinac 2000.

Pregledni rad
UDK: 376.33

U radu se razmatraju različiti oblici manualne komunikacije osoba oštećena sluha. Posebno se razmatra status znakovnog jezika, od početaka organiziranog školstva za gluhe do danas, te čimbenici koji su doprinjeli promjenama njegova statusa. Znakovni se jezik nastoji osvijetliti u kontekstu rezultata lingvističkih, psiholingvističkih i neurolingvističkih istraživanja, te u kontekstu rezultata istraživanja i prikaza novih pristupa na području edukacije gluhe djece. Znakovni se jezik razmatra i u kontekstu danas sve prihvaćenijeg sociološkog/kulturološkog modela gluhoće, nasuprot medicinskom/patološkom modelu gluhoće.

Ključne riječi: manualna komunikacija, znakovni jezik, gluhi, edukacija gluhih

UVOD

Osobe oštećena sluha koriste različite oblike manualne komunikacije. Možemo govoriti o trima osnovnim oblicima manualne komunikacije:

1. ručne abecede
2. drugu skupinu čine sustavi komunikacija kao što su znakovni hrvatski jezik, znakovni engleski, znakovni švedski...drugim riječima, to su manualno kodirani vokalni jezici, za koje je karakteristična simultana, istovremena oralna i znakovna ekspresija odnosno komunikacija. Različiti sustavi manualno kodiranih vokalnih jezika razlikuju se s obzirom na dosljednost i širinu vizualizacije različitih elemenata jezika čujuće zajednice, odnosno korištenje posebnih znakova za pokazivanje pomoćnih glagola, morfoloških nastavaka u tvorbi promjenjivih vrsta riječi, itd.
3. Treću skupinu čine sustavi kao što su američki znakovni jezik (ASL), britanski znakovni jezik (BSL), australski (AUSLAN), švedski znakovni jezik (SSL), francuski znakovni jezik (LSF), talijanski znakovni jezik (LSI), hrvatski znakovni jezik (HZJ)..., dakle izvorni znakovni jezici nacionalnih zajednica gluhih, pri čemu je svaki od tih znakovnih jezika potpuno samosvojan jezični sustav, potpuno neovisan o govorenom jeziku čujuće većine.

Svaki od navedenih manualnih oblika komunikacije ima svoju vrijednost i opravdanost, s obzirom na postojeće različitosti u strukturi komunikacijskih vještina koje postoje među gluhim osobama, odnosno, kada su u pitanju *djeca* oštećena sluha, s obzirom na njihov potencijal za razvoj ovih vještina.

Ručne abecede predstavljaju zapravo 3 puta sporiju manualnu formu glasovnog govora, njima se može komunicirati oko 60 riječi u minuti, za razliku od glasovnog govora, kojim se komunicira oko 180 riječi u minuti (Bench, 1992). Broj znakova u svakoj nacionalnoj abecedi jednak je broju slova u abecedi dotičnog jezika, prema tome, broj i oblik znakova ručnih abeceda različit je u različitim jezicima.

Ručne abecede suviše su spor način komuniciranja (v. prilagođenost govornog signala modalitetu), da bi se komunikacija mogla odvijati dominantno tim putem. Zato one imaju ulogu pomoćnog sredstva u komunikaciji, koje se koristi najčešće onda kada je važno precizno zahvatiti fonološku strukturu riječi, dakle, kada su u pitanju neologizmi, tehnički odnosno stručni izrazi, osobna imena i slično.

Postoje jednoručna abeceda ili daktilogija i dvoručna abeceda ili hiroligija.

Kontakt adresa: ERF, Kušlanova 59a, Zagreb

Simultana znakovno-oralna komunikacija jest oblik komunikacije u kojem se sintaktičke strukture govorenog jezika istovremeno popraćuju leksičkim jedinicama znakovnog jezika i, prema potrebi, znakovima ručne abecede. To je, dakle, vizualizirani govoreni nacionalni jezik, popraćen znakovima posuđenim iz izvornog znakovnog jezika te znakovima ručne abecede. Ovakvi sustavi komunikacije nazivaju se npr. znakovni engleski jezik, znakovni švedski, znakovni hrvatski jezik.

Budući da je svega oko 30-ak % glasova dobro vidljivo na usnama (Erber, 1974), "praznine" koje nastaju zbog slabe vidljivosti govornog signala popunjavaju se pogađanjem smisla poruke. Pritom gluha osoba koristi podatke iz situacije (poznavanje konteksta), odnosno znanja o svijetu, kao i svoja jezična znanja (Boothroyd, 1987; Lyxell i Ronnberg, 1987; Bradarić-Jončić, 1997). Pri manje govora isključivo putem očitavanja vrlo je naporno, naročito kada u razgovoru sudjeluje više osoba. Istovremeno korištenje znakova iz znakovnog jezika te iz ručnih abeceda čini strukturalne elemente govorenog jezika vidljivijima gluhoj osobi, a time i njegovu percepciju manje napornom i uspješnijom.

Međutim, kao prvi komunikacijski sustav kojeg usvaja malo gluho dijete, ovaj se sustav danas smatra neprikladnim, jer gluho dijete biva u stvari izloženo mješavini dvaju istovremeno emitiranih nepotpunih jezičnih sustava (Sachs, 1991; Lane, 1996; Marchshark, 1998; Neal-Mahshie, 1995).

Oralni jezik za njega je nepotpuni jezični sustav jer nije u cjelosti dostupan za efikasnu komunikaciju. Gluho ga dijete prima putem triju modaliteta, od kojih svaki za sebe ima ograničenu propusnost za govorno-jezične signale. Auditivni modalitet ima ograničenu propustljivost zbog samog oštećenja sluha (Stone i Adam, 1986). Vizualni modalitet ima ograničenu propustljivost zbog slabe vidljivosti govorno-jezičnog signala - zbog slabe vidljivosti glasova per se, zbog vizualnih efekata koartikulacije, te zbog teškoća u normalizaciji govorno-jezičnih signala primljenih vizualnim putem (Bradarić-Jončić, 1997a).

S druge strane, niska razina jezičnih znanja gluhog djeteta (Pribanić, 1991, 1994, 1995, 1998) otežava uspješno očitavanje, budući da je otežano ili onemogućeno korištenje izvora jezične redundancije (Bradarić-Jončić, 1998). Vibrotaktilni modalitet također ima ograničenu propusnost za govorno-jezični signal, jer se njime uglavnom mogu uspješno prenjeti podaci o prozodijskim (suprasegmentalnim) elementima govora (ritam, intenzitet, trajanje, pauza) te radu glasiljki, dok su mogućnosti zapažanja segmentalnih obilježja glasova i njihovo međusobno razlikovanje, samo putem ovog modaliteta, vrlo ograničene (Erber, 1978; Boothroyd, 1989; Weisenberger i Percy, 1994). Ova se ograničenja u određenoj mjeri ublažavaju polisenzornom stimulacijom u rehabilitaciji slušanja i govora, odnosno bimodalnom ili multimodalnom percepcijom govora u svakodnevnoj komunikaciji (Plant, 1988, Lynch i sur., prema Weisenberger i Percy, 1994). Međutim, unatoč toj činjenici, izražene teškoće u percepciji glasovnog govora u gluhe djece i odraslih, zajedno sa slabom općom razumljivošću govora (Jensema i sur., 1978), i niskom razinom jezičnih znanja, ostaju čimbenici koji znatno ograničavaju kvalitet i kvantitet socijalnih interakcija u svakodnevnom životu gluhih osoba.

S druge strane, znakovni jezik koji se koristi u simultanoj znakovno-oralnoj komunikaciji nije potpuni jezični sustav, jer mu je oduzeta gramatika. Redosljed znakova u rečenici prati rečeničnu strukturu govorenog jezika, nedostaje sustav facijalne gramatike znakovnog jezika, odnosno mimike lica, koja se zajedno s pokretima ruku nekada smatrala dijelovima znakovnog jezika kao neverbalnog sustava komunikacije. Danas se, zahvaljujući lingvističkim i neurolingvističkim istraživanjima, znade (prema Lane, 1996), da pokreti i položaj usana, obrva, glave, smjer pogleda itd. prenose informacije o tome kako je rečenica organizirana, odnosno prenose lingvističke obavijesti, odnosno obavijesti o gramatičkim obilježjima date znakovno-jezične strukture. Dokaz tome je i činjenica da se ove lingvističke informacije s lica procesiraju u lijevoj hemisferi (Poizner, Klima i Bellugi,

1987), koja je u dešnjaka specijalizirana za obradu lingvističkih informacija općenito, dok se informacije s lica vezane uz emocionalnu ekspresiju, dakle informacije koje su dio neverbalnog sustava komuniciranja, obrađuju u desnoj hemisferi (Corina, 1989).

Bivajući izloženim mješavini dvaju nepotpunih jezika, gluho dijete ne može usvojiti u potpunosti i kvalitetno niti jezik čujuće zajednice, niti izvorni znakovni jezik. Na ovaj način dijete ne može steći točne spoznaje i stvoriti ispravne generalizacije niti o tome kako funkcioniraju pravila jezika čujuće zajednice, niti kako funkcioniraju pravila znakovnog jezika. Nemogućnost uočavanja ovih pravila, danas se smatra značajnim uzrokom zaostajanja u jezičnim znanjima gluhih za čujućim osobama. Nekonzistentnost u rezultatima istraživanja kojima su se uspoređivala različita postignuća gluhe djece iz oralnih i totalnih programa edukacije, velikim su dijelom upravo rezultat činjenice da se uloga znakovnog jezika u programima totalne komunikacije u praksi najčešće svodila na simultanu znakovno-oralnu komunikaciju. Jednako tako, konzistentnost rezultata istraživanja o superiornijim postignućima gluhe djece gluhih roditelja u odnosu na gluhu djecu čujućih roditelja, argument je u prilog tezi o potrebi odvojenog usvajanja izvornog znakovnog jezika te učenja jezika čujuće zajednice u gluhe djece.

Znakovni jezik kao samosvojan jezični sustav jest, dakle, jezik s vlastitim gramatičkim pravilima, drugačijim od onih u jeziku čujuće zajednice. Najizrazitiji primjer, i kao sustav najizgrađeniji, znakovni je jezik prelingvalno gluhih osoba, kod kojih je gluhoća nasljedna i prisutna je u nekoliko generacija.

U razvijenim zemljama svijeta, znakovni jezik gluhih danas uživa status priznatog jezika manjine, ravnopravnog bilo kojem drugom jeziku. O nacionalnom znakovnom jeziku zajednice gluhih u SAD-u, američkom znakovnom jeziku (American Sign Language - ASL), s obzirom na broj ljudi koji njime govori u toj zemlji, govori se kao o petom po redu

jeziku manjina, iza španjolskog, talijanskog, njemačkog i francuskog (Lane, 1996). Znakovni jezik gluhih prepoznat je i priznat kao jezični sustav, sa svim lingvističkim obilježjima. Lingvistika znakovnog jezika nova je lingvistička disciplina koja se proučava i poučava na katedrama brojnih sveučilišta u svijetu, a priznavanje ravnopravnog statusa znakovnog jezika ima svoje posljedice i na politiku odgoja i obrazovanja gluhe djece odnosno osoba.

STATUS ZNAKOVNOG JEZIKA

Pojava polemika o ulozi i značaju manualnih oblika komunikacije u životu gluhih vezana je uz pojavu organiziranog školstva za gluhu djecu. Te su polemike bile potaknute pitanjima vezanim uz teškoće u svladavanju školskih programa, a koje proizlaze iz teškoća komunikacije prelingvalno gluhe djece - na koji način naučiti gluhu djecu govoru i jeziku čujuće zajednice, na koji ih način opismeniti i omogućiti im usvajanje školskih znanja? Na koji način poticati cjelokupni razvoj gluhog djeteta? Gdje je u svemu tome mjesto manualnih oblika komunikacije i kakvom su oni odnosu prema postavljenim ciljevima odgoja i obrazovanja gluhe djece?

Javne rasprave o problemu manualne/oralne komunikacije gluhih, praćene često žestokim sukobljavanjem suprotnih stajališta, prisutne su, dakle, već od samih početaka organiziranog javnog školovanja gluhih, u drugoj polovici 18. stoljeća, a u nekim sredinama prisutne su sve do današnjih dana.

Stavovi prema manualnim oblicima komunikacije, rezultirali su različitim pristupima u edukaciji gluhe djece. Povijesno gledajući, možemo govoriti o četirima pristupima u edukaciji gluhe djece: manualnom, oralnom, totalnom te bilingvalnom-bikulturalnom pristupu.

Manualni pristup svoje ishodište ima u prvoj javnoj školi za gluhu djecu u svijetu, koju je 1770. godine osnovao svećenik Charles Michel de'l Epee u Parizu (Sachs, 1991; Lane 1996; Kyle i Woll, 1985). Rječnik znakova, koje je naučio od svojih gluhih učenika, proširuje osmišljavanjem novih, te unosi elemente

gramatike francuskog jezika (uvođenjem posebnih znakova za morfološke nastavke, članove, pomoćne glagole itd.), stvarajući komunikacijski sustav kojeg je nazvao "metodičkim znakovima". Taj sustav bismo danas slobodno mogli nazvati znakovnim francuskim jezikom. "Francuska metoda", a time i manualni (znakovni) francuski, prenosi se iz škole u Parizu, za de l' Epeeova života, i kasnije, za života njegova sljednika Sicarda, u novoosnovane škole u raznim europskim gradovima, u kojima se s vremenom prilagođavaju nacionalnom jeziku čujuće većine. U Ameriku je, zajedno s Laurentom Clercom iz pariške škole, 1817. godine prenosi u prvu školu za gluhe u Americi, u Hartfordu, Connecticut, Thomas Hopkins Gallaudet. Manualni francuski jezik prilagođavaju engleskom jeziku te poučavaju učitelje gluhe djece ovom sustavu komunikacije. Poučavanje gluhe djece u školama s manualnim pristupom odvija se, dakle, isključivo na manualno kodiranim nacionalnim jezicima. Naime, u to se vrijeme smatralo da izvorni znakovni jezik gluhih primitivan, da nema gramatiku, te da je taj sustav komunikacije općenito inferiorniji u odnosu na jezik čujućih, te je, stoga, neophodno elemente gramatike nacionalnog jezika unijeti u sustav znakovno-jezične komunikacije. Smatralo se da će se vizualizacijom jezika čujuće većine gluhoj djeci olakšati učenje tog jezika. To je bio sustav komunikacije koji se koristio u školama. Izvorni znakovni jezik opstojao je i dalje u zajednicama gluhih onog vremena. Današnja sličnost značenja znakova u različitim nacionalnim znakovnim jezicima, objašnjava se upravo zajedničkim izvorom s kojeg su potekle prve škole za gluhu djecu u okviru manualnog pristupa u edukaciji. Razlike, odnosno različiti "dijalekti", naročito u zemljama u kojima nije još izvršena standardizacija znakovnih jezika, objašnjava se slabijom mobilnošću gluhih stanovnika različitih regija u državama.

Već od samih početaka školovanja gluhih, prisutan je, međutim, i drugačiji stav prema manualnoj komunikaciji, prema kojemu je upotreba manualnih oblika komunikacije apsolutno štetna za usvajanje vokalnog jezika,

razvoj govora i mišljenja u gluhe djece te se, stoga, njihovo poučavanje treba odvijati isključivo kroz izgradnju, odnosno korištenjem, glasovnog govora. Ovakav stav rezultirao je pojavom tzv. oralnog pristupa u edukaciji, čijim se tvorcem smatra Samuel Heinicke, utemeljitelj prve škole za gluhu djecu u Njemačkoj, osnovanoj 1778. godine u Leipzigu.

Donošenjem zaključaka na Međunarodnom kongresu učitelja gluhe djece u Milanu 1880. godine, svim se školama u Europi preporuča oralni pristup, a manualni se oblici komunikacije istiskuju iz škola.

U desetljećima koja slijede znakovni jezik gluhih nosi pečat primitivnog, suviše slikovitog, dizgramatičnog sredstva komunikacije, bez mogućnosti izražavanja apstraktnih pojmova i ideja, koji je time štetan za razvoj glasovnog govora, a time i mišljenja gluhe djece odnosno osoba. Smatralo se da znakovni jezik gluhih ne posjeduje gramatiku, pa prema tome i nije jezik. I samim gluhim osobama školovanjem u školama s oralnim pristupom biva usađenom u svijest ideja o znakovnom jeziku kao manje vrijednom jeziku, koji ih obilježava kao oštećene, manje vrijedne osobe.

Kao pokušaj pomirenja dvaju suprotnih pristupa u edukaciji i komunikaciji gluhih osoba, javlja se krajem šezdesetih godina *ideja totalne komunikacije* (donosi je 1967. godine gluhi učitelj iz Indiane, SAD, Roy Holcomb), koja potiče korištenje svih raspoloživih oblika komuniciranja s gluhim, koji u datoj situaciji omogućavaju učinkovitu razmjenu informacija. Ova, u početku filozofija, a kasnije i pristup u edukaciji gluhe djece, obuhvaća i komunikaciju govorenim jezikom, uz čitanje govora s lica i usana i korištenje ostataka sluha, i manualne oblike komunikacije, i čitanje i pisanje. U praksi, manualni se oblici komunikacije u okviru ovog pristupa, najčešće svode na simultanu znakovno-oralnu komunikaciju, odnosno na korištenje manualno kodiranih vokalnih jezika, a rjeđe na upotrebu izvornog znakovnog jezika gluhih. Može se reći zapravo da je filozofija totalne komunikacije značajno doprinjela učvršćivanju simultane znakovno-oralne komunikacije u školama za gluhu djecu.

Od šezdestih godina našeg stoljeća naovamo, ponovno se, dakle, obnavlja interes za znakovni jezik. Provode se brojna lingvistička istraživanja kojima se opisuje struktura znakovnog jezika, psiholingvistička istraživanja, kojima se došlo do važnih spoznaja o usvajanju znakovnog jezika kao prvog jezika u male gluhe djece, kao i istraživanja kojima se željela utvrditi povezanost između rane manualne komunikacije i razvoja osobnosti gluhog djeteta - njegovih komunikacijskih vještina, njegovog spoznajnog, emocionalnog, socijalnog razvoja te školskih postignuća. Rezultati tih triju skupina istraživanja značajno su doprinjela priznavanju ravnopravnog statusa znakovnom jeziku gluhih u svijetu.

Lingvistički status znakovnog jezika

Lingvističkim su istraživanjima argumentirana lingvistička obilježja američkog, britanskog, švedskog, talijanskog i drugih nacionalnih znakovnih jezika. Istraženi su, opisani i publicirani njihovi rječnici (Stokoe, 1965; Volterra, 1987; Bernae i Wilson, 1998). Oni se i dalje permanentno obogaćuju novim znakovima, usporedno s razvojem intelektualnih potreba zajednice gluhih. Istražuje se i opisuje fonologija, morfologija, sintaksa i pragmatika nacionalnih znakovnih jezika (Siple, 1978; Valli i Lucas, 1992; Kyle i Woll, 1985; Wilbur, 1987).

Lingvistička su istraživanja doprinjela prepoznavanju znakovnog jezika kao prirodnog jezika prelingvalno gluhih osoba, kao jezičnog sustava sa svojim pravilima a time i pobijanju dugogodišnjeg mita o njegovoj primitivnosti, prenaplašenoj slikovitosti, konkretnosti i dizgramatičnosti.

Iako je efikasnost znakovno-jezične komunikacije među gluhim, de facto, dovoljan argument lingvističkog statusa znakovnog jezika, ipak je u nekim sredinama (i u nas) još uvijek velik broj onih koji mu odriču takav status, stoga nije na odmet argumentirati i takav njegov status u kontekstu lingvističkih univerzalija. Znakovni jezik posjeduje sva bitna obilježja jezika ljudske zajednice, kako ih je odredila lingvistika. Lingvističke se

univerzalije (Hockett i Altman, 1968) razmatraju u literaturi u kontekstu standardiziranih znakovnih jezika kao što je ASL (Marschark, 1993; Valli i Lucas, 1992), što, dakako, ne znači da one ne važe za nacionalne znakovne jezike koje koriste gluhi u manje razvijenim zemljama, a koji do sada još nisu opisani odnosno standardizirani, kao što je hrvatski znakovni jezik u nas:

Arbitrarnost. Lingvistički simboli i u jeziku čujućih i u znakovnom jeziku dogovoreni su. Iako neki znakovi u znakovnom jeziku podsjećaju na konkretne (zorne) objekte ili pojave koje simboliziraju, oni su u zajednici gluhih prihvaćeni kao takvi, odnosno dogovoreni. S druge strane, između mnogih znakova i objekata koje oni simboliziraju nema nikakve očite sličnosti, a to se naročito odnosi na apstraktne pojmove. Upravo arbitrarnost lingvističkih simbola omogućava komuniciranje apstraktnih ideja u ljudskoj zajednici.

Dvojnost obrazaca. Ova se lingvistička univerzalija odnosi se na činjenicu da lingvističke strukture - riječi odnosno znakovi sadrže dvije razine. Prvu razinu čini struktura kao takva sa svojim značenjem, a drugu razinu čine najmanji elementi koji izgrađuju riječ odnosno znak, čiji je broj u svakom jeziku ograničen. Jednako kao što se u jeziku čujućih svaka riječ može raščlaniti na najmanje razlikovne jedinice - foneme, tako se i svaki znak u znakovnom jeziku može raščlaniti na lingvističke elemente niže razine ("chereme"), te se bilo koja dva znaka u znakovnom jeziku, razlikuju po najmanje jednom razlikovnom obilježju.

Pojam cherema uveo je američki lingvist Wiliam Stokoe, koji je 1965. godine objavio Rječnik ASL-a na lingvističkim principima, u kojem je svaki znak prikazao kao strukturu sastavljenu od najmanjih razlikovnih jedinica odnosno cherema. Stokoe je opisao 3 osnovne skupine cherema: oblik šake, pokret i mjesto artikulacije. Opisao je ukupno 55 cherema - 18 oblika šake, 12 mjesta artikulacije te 25 vrsta pokreta. Kasnije je Stokoeovom sustavu od 3 skupine cherema pridodana i četvrta - orijentacija dlana. Drugi su istraživači fonologije ASL-a analizama došli do drugačijih sustava cherema od onog prvog kako ga je opi-

sao Stokoe (Valli i Lucas, 1992). Sustavi chere-
ma u različitim znakovnim jezicima također
se međusobno razlikuju (Kyle i Woll, 1985).

Prvi opis fonologije hrvatskog znakovnog
jezika dao je Zimmermann (1986), koji je
analizom utvrdio 27 oblika šake, međutim nije
sustavno razradio preostale skupine chere-
ma. Milković je utvrdila ukupno 35 oblika šake u
hrvatskom znakovnom jeziku (Juriša, u tisku),
no detaljna analiza fonologije hrvatskog
znakovnog jezika tek predstoji.

Iz ovog obilježja - dvojnosti obrazaca,
proizlazi i sljedeće obilježje jezika ljudske
zajednice, a to je *otvorenost, produktivnost i
razvoj*. Zbog dvojnosti obrazaca, ljudski su jezi-
ci kreativni odnosno produktivni sustavi
komunikacije. To znači da različitim kombina-
cijama obiju navedenih lingvističkih razina
možemo razgovarati o sadržajima o kojima
nikada ranije nismo razgovarali. Broj mogućih
kombinacija u smislu stvaranja novih riječi
odnosno znakova, kao i broj mogućih kombi-
nacija riječi, praktički je neograničen i otvoren
komuniciranju novih spoznaja. Otvorenost ili
produktivnost jezika omogućava da se jezik
u funkciji vremena mijenja odnosno razvija,
u skladu s potrebama ljudske zajednice.

Razmještenost. Ovo obilježje jezika, pono-
vo zajedničko i znakovnom jeziku i vokalnom
jeziku, omogućava da se lingvističke poruke
mogu se odnositi na objekte i događaje koji
nisu neposredno prisutni u komunikacijskoj
situaciji.

Zaobilaženje istine. Osim što oba jezika
omogućavaju razmjenu informacija o objekti-
ma koji nisu neposredno prisutni, omogućava-
ju i razmjenu informacija o objektima koji
u stvarnosti uopće ne postoje, informacija koje
su lažne, pogrešne, besmislene, izmišljene,
koje su plod mašte.

Refleksivnost. Ljudske jezike karakterizira
i činjenica da su oni sami predmet promatra-
nja, proučavanja odnosno komunikacije. Su-
stav spoznaja o jeziku samom, o njegovoj stru-
kturi i funkciji su tzv. metajezična znanja
pojedince, a znanstvena disciplina koja se bavi
strukturom i funkcijom jezika jest lingvistika.
Lingvistika znakovnog jezika nova je lingvi-
stička disciplina.

Učenje i prijenos tradicijom. Jezik ljudska
bića usvajaju interakcijom sa socijalnom oko-
linom, prenosi se s generacije na generaciju.
Ljudsko biće koje ima usvojen prvi jezik, ima
oruđe za usvajanje drugih novih jezika. Čovjek
može naučiti više od jednog jezika. Znakovni
jezik usvaja se također kao prvi jezik u gluhe
djece gluhih roditelja. Tradicijom se održao u
zajednicama gluhih. I gluha djeca čujućih rodi-
telja uz adekvatne rane interventne programe
mogu usvojiti znakovni jezik kao prvi jezik do
razine primjerene svojoj mentalnoj i kronološ-
koj dobi.

Činjenica da u znakovnom jeziku nema
morfoloških nastavaka u imeničkoj i glagol-
skoj morfologiji, da nema pomoćnih glagola
i slično, smatrala se dokazom njegove dizgra-
matičnosti i primitivnosti i glavnim argumen-
tima onih koji su mu odriicali status jezika. Raz-
ličitost strukture znakovnog jezika danas se
više ne poima kao njegova dizgramatičnost i
primitivnost, već se u njegovim specifičnostima
prepoznaje *prilagođenost jezičnog signala
vizuospacijalnom modalitetu komunikacije*
(Valli i Lucas, 1992; Sachs, 1991; Lane i sur,
1996), koja omogućava jednaku brzinu prije-
nosa informacija u znakovnom jeziku kao i u
govorenom jeziku, iako su pokreti ruku sporiji
od pokreta jezika.

Glavna značajka vizuospacijalnog modali-
teta je njegov veliki kapacitet obrade istovre-
meno (simultano) prezentiranih informacija,
za razliku od auditivnog modaliteta, koji ima
daleko veći kapacitet za obradu sukcesivno
prezentiranih informacija. Auditivni modalitet
je temporalni modalitet, akustičke informacije
dolaze u vremenskoj sukcesiji jedna za dru-
gom, i zato se različita značenja poruka ostva-
ruju morfološkim nastavcima, sufiksima, pre-
fiksima, redosljedom riječi u rečenici. Suk-
cesivnost u emisiji govoreni jezik mora kom-
penzirati većom relativnom brzinom artiku-
lacije. Relativnu sporost pokreta ruku (za
ekspresiju izoliranih riječi u znakovnom jeziku
potrebno je dvostruko duže vrijeme nego u
govorenom jeziku), znakovni jezik kao vizuo-
spacijalan jezik kompenzira istovremenim
(simultanim) emitiranjem lingvističkih infor-
macija s više izvora.

Kako je neprimjerena komunikacija u vizuospacijalnom modalitetu u kojoj se ne koristi njegov kapacitet za simultanu obradu, već su govorno-jezični signali prezentirani isključivo sukcesivno, najbolje se vidi na primjeru komunikacije kada bi se odvijala isključivo putem ručnih abeceda. Motorička realizacija suviše je spora, dolazi do preplavlivanja kratkotrajnog pamćenja i ne možemo brzo, lako i efikasno razumjeti smisao poruke.

Izvorni znakovni jezik gluhih koristi upravo veliki kapacitet vizualnog modaliteta za obradu simultano prezentiranih podataka, pa gluha osoba istovremeno prima jezične informacije s ruku i gornjeg dijela tijela te s lica. Posebno, signali očiju, obrva, čela, pokreti i oblik usana te pokreti glave, kako su pokazala istraživanja ASL-a, koji čine sustav tzv. *facijalne gramatike*, pružaju informacije o tome kako je rečenica organizirana.

Nemanualni znakovi s lica bitni su kod pitanja, naredbi (imperativa), razlikovanje negacijskih i deklarativnih rečenica itd. Npr. upitne rečenice (tko, što, gdje) signaliziraju se spuštanjem odnosno mrštenjem obrva, a pitanja na koje se odgovara s "da" ili "ne", dizanjem obrva. Negacijski oblik rečenice ostvaruje se, uz pokazivanje znaka, trešnjom glave i mrštenjem obrva.

Smjer pogleda može također signalizirati gramatičke kategorije, npr. dizanje prema gore govoreći o stablu signalizira pridjev visok.

Ili npr. replike 2 govornika čiji se razgovor iskazuje u formi direktnog govora. Čija se replika od dvaju sugovornika iznosi, signalizira se pogledom usmjerenom u pravcu lokacije ispred sebe na koju smo smjestili prethodno svakog od njih dvojice. U glasovnom govoru to postizemo eventualno mijenjanjem boje glasa.

Znakovni jezik koristi upravo taj veliki kapacitet vizuospacijalnog modaliteta, da bi brzina komunikacije bila optimalna u odnosu na motoričku brzinu ruku i kapacitet kratkotrajnog pamćenja. Istovremenom emisijom / percepcijom podataka s različitih izvora, skraćuje se, dakle, vrijeme emisije odnosno primanja poruke, pa unatoč tome što su pokreti

ruku dva puta sporiji od pokreta govornih organa, nema razlike u brzini prijenosa lingvističkih informacija na razini rečenice i diskursa.

Budući da komunikacija znakovnim jezikom, s jedne strane, uključuje vizuo-spacijalno procesiranje koje se inače odvija u desnoj hemisferi, a s druge strane, znakovni jezik jest jezik, čija se obrada odvija u lijevoj hemisferi, postavlja se pitanje kakva je *cerebralna lateralizacija znakovnog jezika*?

Istraživanja na gluhim osobama koje fluentno koriste ASL, a koje su pretrpjele moždani udar i stekle lezije lijeve odnosno desne hemisfere daju odgovor na ova pitanja (Poizner, Klima i Bellugi, 1987). Gluhe osobe s lezijama desne hemisfere imaju teškoća u vizuospacijalnom nelingvističkom procesiranju, npr. u crtanju, međutim, njihova znakovno-jezična recepcija i ekspresija, dakle vizuospacijalno-lingvističko procesiranje jest ne-taknuto. Gluhe osobe s lezijama lijeve hemisfere imale su vrlo sličnih poteškoća u znakovno-jezičnoj ekspresiji, kakve imaju čujuće osobe s motornom afazijom. Znakovni jezik bio im je negramatičan, pretežno se sastojao od izoliranih riječi, nedostajala je infleksija - morfološke promjene riječi kojima se označava broj objekata, glagolska vremena, nedostajale su zamjenice.

Rezultati ovih istraživanja pokazali su da lijeva hemisfera nije specijalizirana samo za obradu vokalnog jezika, već za jezičnu obradu općenito, bez obzira je li modalitet komunikacije audio-temporalan ili vizuo-spacijalan. Ista područja mozga koja služe produkciji i razumijevanju vokalnog jezika, služe i produkciji i razumijevanju znakovnog jezika.

Usvajanje znakovnog jezika

Psiholingvističkim se istraživanjima na području usvajanja znakovnog jezika u gluhe djece gluhih roditelja, došlo do spoznaja da je proces usvajanja znakovnog jezika usporidiv i vrlo sličan usvajanju jezika djece bez oštećenja sluha. Gluhe bebe prolaze u usvajanju znakovnog jezika iste faze, istim redo-

sljedom, u isto vrijeme i s istim tipičnim obilježjima, kao i čujuća djeca koja usvajaju vokalni jezik.

I male gluhe bebe brbljaju na svom znakovnom jeziku, koristeći ograničen broj oblika šake, koji kasnije postaju sastavnice prvih riječi u znakovnom jeziku (Battison, 1974; Petito i Marenette, 1991). Usporedba istraživanja brbljanja u različitim znakovnim jezicima pokazuje da su prvi oblici šake koji se javljaju kod malih gluhih beba, šake G, O, B, C, S, 5.

Neka istraživanja pokazuju da se prva riječ u znakovnom jeziku pojavljuje 2-3 mjeseca ranije nego u vokalnom jeziku, dakle u dobi od 9 i ili 10 mjeseci (Mc Intire, 1977; Orlanski i Bonvillian, 1985; Meier i Newport, 1990).

U fazi jednočlanih iskaza gluha djeca koriste također izolirane znakove odn. riječi - imenice ili glagole kao i čujuća djeca, npr. mama, jesti, mlijeko i slično. I u počecima usvajanja znakovnog jezika male gluhe bebe rade slične greške u artikulaciji znakova, kao i čujuća djeca u glasovnom govoru - supstitucije, omisije, distorzije cherema (prema Lane i sur, 1996)..

Istraživanja tkđ. pokazuju brže bogaćenje rječnika u usvajanju znakovnog jezika (ali samo do faze dvočlanih iskaza), kako u gluhe, tako i čujuće djece gluhih roditelja (prema Marshark, 1993). Ove se prednosti objašnjavaju, s jedne strane, činjenicom da je maloju gluhoj bebi jezična aktivnost roditelja, kao i njegova vlastita jezična aktivnost u potpunosti perceptivno dostupna, a s druge strane, činjenicom da motorika mišićne ruke ranije sazrijeva od mišićne govornih organa.

I u usvajanju znakovnog jezika male gluhe bebe otprilike u isto vrijeme počinju koristiti dvočlane iskaze, koji se sastoje od temeljnog rječnika gramatički neobilježenih riječi, kao i čujuća djeca (Petito i Marenette, 1991). Značenja koja se iskazuju tim dvočlanim iskazima tkđ. su slična po vrsti i redosljedu javljanja kao i kod čujuće djece: konstatacije o prisutnosti/postojanju i lokaciji, označavanje radnji, označavanje svojstava, označavanje načina. Također istim redosljedom usvajaju oznake za prostorne odnose: 1) na 2) iza 3) između. I u znakovnom jeziku mala gluha djeca čine

pogreške tipa pretjerane generalizacije gramatičkih pravila, kao i čujuća djeca.

Gluha djeca (najčešće čujućih roditelja) koja počinju učiti znakovni jezik nakon kritičnog perioda za usvajanje jezika (do kraja 5. godine života), imaju prosječno lošija jezična znanja u znakovnom jeziku od izvornih govornika i onih koji su rano počeli učiti znakovni jezik, pa čak i od one nagluhe ili kasnije oglušjele djece koja su ga učila kao II jezik, sa standardno usvojenim vokalnim jezikom kao prvim jezikom (prema Lane i sur, 1996). Pokazalo se da toj djeci treba više vremena da identificiraju znak, prave više pogrešaka u ponavljanju rečenica, teže prepoznaju i koriste gramatičke oblike.

Rezultati ovih istraživanja značajni su zbog dviju činjenica koje egzaktno impliciraju:

1. gluhe bebe kojima se pruža mogućnost usvajanja znakovnog jezika kao prvog jezika, razvijaju komunikacijske vještine primjerene svojoj mentalnoj i kronološkoj dobi, po fazama i postignućima vrlo sličnim čujućoj djeci, za razliku od gluhe djece kojima je vokalni jezik prvi jezik kojeg usvajaju, a u kojem značajno zaostaju u svim fazama govorno-jezičnog razvoja.
2. ljudski mozak programiran je za usvajanje jezika, bez obzira na modalitet u kojem se on ostvaruje. Svako dijete, čujuće i gluho posjeduje kapacitet za potpuno usvajanje prirodnog jezika i to mu treba što ranije omogućiti. Gluha djeca koja su prisiljena sama stvarati svoj znakovni jezik, prolaze ispočetka čitav razvojni put nativizacije koju je kroz povijest prošao njihov nacionalni znakovni jezik, kao i bilo koji drugi nacionalni jezik u ljudskoj zajednici.

Razlike u postignućima gluhe djece gluhih i čujućih roditelja

Kako bi se znanstveno argumentirao stav da rana manualna komunikacija ne šteti razvoju gluhog djeteta, naročito njegovom govorno-jezičnom razvoju, proveden je niz istraživanja usporedbom postignuća gluhe djece gluhih (GDGR) i gluhe djece čujućih roditelja

(GDČR), te usporedbom postignuća gluhe djece iz škola s oralnim i totalnim pristupom u edukaciji.

Dok su rezultati ovih drugih istraživanja, koja uspoređuju dva različita pristupa u edukaciji u izvjesnoj mjeri nekonzistentni, rezultati istraživanja postignuća gluhe djece gluhih i gluhe djece čujućih roditelja jednoznačni su.

U apsolutnom smislu, razmatrajući komunikacijske vještine bez obzira na sustav odnosno modalitet, GDGR, kao što smo vidjeli, razvijaju komunikacijske vještine u znakovnom jeziku primjerene svojoj kronološkoj i mentalnoj dobi, usporedive s onima u djece bez oštećenja sluha koja usvajaju svoj materinski jezik. U apsolutnom smislu, komunikacijske vještine GDČR, koja koriste samo oralni jezik, daleko su ispod standarda komunikacijskih vještina njihovih čujućih vršnjaka. Ova djeca nemaju niti jedan jezik usvojen do standardne razine.

Što se tiče usvajanja jezika čujuće zajednice te vještina čitanja i pisanja, te usvajanja školskih znanja, koji su povezani s poznavanjem jezika, GDGR postižu značajno bolje rezultate od GDČR (Vernon i Koh, 1970; Vernon, Westminster i Koh, 1971). Međutim, i jedni i drugi kako u jezičnim, tako i u školskim znanjima, značajno zaostaju za čujućim vršnjacima, ali je to zaostajanje u GDČR veće. Npr. u jezičnim znanjima mjerenim Stanford achievement testom, na uzrastu od 12 godina GDGR pokazuju 75% postignuća čujućih vršnjaka, dok GDČR pokazuju nešto manje od 50% postignuća čujućih vršnjaka. Ovaj trend prisutan je i u dobi od 20 godina (Allen, prema Marschark, 1993).

U razumljivosti govora i očitavanju najčešće nisu utvrđene razlike između GDGR i GDČR. Naročito nije opravdana pretpostavka da rana komunikacija na znakovnom jeziku šteti očitavanju, jer su jezična znanja, u kojima su GDGR superiornija, jedna od najvažnijih determinanti uspješnosti očitavanja.

Gluha djeca gluhih roditelja imaju bolju sliku o sebi, bolje samopoštovanje (Meadow, prema Garrison i Tesch, 1978), manje su impulzivna, emocionalno su zrelija (Harris, 1978), samostalnija su, rjeđe imaju poremećaje u po-

našanju, bolje su socijalno prilagođena (Schlesinger i Meadow, 1972; Meadow, 1968).

Na temelju svega rečenog može se zaključiti da je kvalitetna, efikasna rana komunikacija, bez obzira na jezik na kojem se odvija, zajedno s prihvaćanjem vlastitog djeteta i njegovog oštećenja, nužan preduvjet uspješnog cjelokupnog razvoja osobnosti djeteta.

U tom smislu istraživanja povezanosti rane znakovno-jezične komunikacije pokazuju da usvajanje znakovnog jezika kao prvog jezika u gluhe djece, ne samo da ne šteti razvoju osobnosti gluhog djeteta, već upravo suprotno, omogućava njegov normalan razvoj.

SOCIOLOŠKI ASPEKT GLUHOĆE - ZAJEDNICA GLUHIH KAO JEZIČNA/ KULTURALNA MANJINA

Sa sve većim brojem gluhih intelektualaca u razvijenim zemljama svijeta, koji artikuliraju stavove i stremljenja svoje zajednice, dolazi do jačanja samosvijesti u zajednicama gluhih u svijetu. Njihova je pojava omogućena snažnim zasadama civilnog društva, kao i aktivnostima pokreta za ljudska prava, od kojih je jedno i pravo na takvo obrazovanje, koje je po pristupačnosti i potencijalnim dosezima koje ono pruža, jednako pravu na obrazovanje koje uživaju pripadnici većinske zajednice osoba bez oštećenja sluha.

Jedno od glavnih nastojanja zajednica gluhih u svijetu danas, jest nastojanje da se medicinski, patološki model gluhoće ili model deficita zamijeni sociološkim (kulturološkim) modelom gluhoće. Pripadnici zajednica gluhih ne žele više da ih čujuća većina smatra oštećenim, neuspješnim osobama, invalidima, već pripadnicima jezične odnosno kulturalne manjine - pripadnicima manjinske zajednice sa svojim jezikom, kulturnim stvaralaštvom i institucijama, vrijednostima, običajima, poviješću, udrugama. Kako bi to naglasili, pridjev "gluh" pišu velikim početnim slovom ("Deaf"), jednako kao što se velikim slovom pišu i imena pripadnika drugih nacija odnosno nacionalnosti.

Razmatrajući status zajednice gluhih u Americi kao jezične ili kulturalne manjine, Lane (1996), jedan od najistaknutijih boraca

za prava gluhih u svijetu, navodi da sve manjine dijele više zajedničkih obilježja.

Jedno od njih je činjenica da pripadnici iste manjinske zajednice dijele *zajednička fizička obilježja* (npr. boja kože). U slučaju gluhih ovo se fizičko obilježje odnosi na činjenicu da se u komunikaciji i spoznavanju svijeta one dominantno oslanjaju na vid.

Nadalje, pripadnici iste manjinske skupine komuniciraju *zajedničkim jezikom*. Zajednica gluhih ima svoj vlastiti jezik - znakovni jezik. Znakovni je jezik simbol društvenog identiteta gluhih, simbol pripadnosti zajednici gluhih, sredstvo ostvarivanja društvenih interakcija i očuvanja vrijednosti i običaja u toj zajednici. Jedna od *vrijednosti* koje se poštuju u zajednici gluhih jest "biti gluhi". Pripadnici zajednice gluhih sebe doživljavaju kulturalno gluhihima, a ne oštećenim osobama. Ponosni su na pripadnost svojoj zajednici, na svoj jezik, kulturu, običaje ("Deaf pride"). Rođenje gluhog djeteta u zajednici gluhih jest radostan događaj, a ne šok. Privrženost zajednici također je visoko rangirana vrijednost u zajednici gluhih, a dolazi do izražaja kroz sudjelovanje gluhih u aktivnostima niza lokalnih, nacionalnih i internacionalnih udruga gluhih, putem kojih nastoje zadovoljiti različite svoje potrebe.

U manjinskim zajednicama postoji *tendencija sklapanja brakova s pripadnicima iste manjine*, koja je također izraz privrženosti zajednici. Devedeset posto pripadnika zajednice gluhih u SAD - u sklapa brak s gluhom, odnosno slušnooštećenom osobom.

Kao zajedničko obilježje svih manjinskih zajednica, Lane iznosi i tvrdnju da su pripadnici tih zajednica *u neravnopravnom položaju*, odnosno nemaju jednake mogućnosti za postizanje društvenog-ekonomskog statusa (obrazovanje, zapošljavanje, zarada, napredovanje u poslu) kao i pripadnici većinske zajednice. Zbog niske razine jezičnih znanja, neprimjerenih odgojno-obrazovnih i rehabilitacijskih programa, zbog nepristupačnosti visokog obrazovanja i uskog izbora zanimanja, gluhe osobe nerijetko, naročito u slabije razvijenim zemljama, postižu znatno nižu razinu obrazovanja od svog stvarnog potencijala.

Zajednice se gluhih u razvijenim zemljama svijeta afirmiraju, osim kroz djelovanje brojnih udruga, kroz bogato kulturno (scensko, likovno, literarno) stvaralaštvo, historiografiju, medije i izdavaštvo.

POSljedICE NA PODRUČJU POLITIKE ODGOJA I OBRAZOVANJA: BILINGVALNI-BIKULTURALNI PRISTUP

Prepoznavanje i priznavanje lingvističkog statusa znakovnog jezika, čemu su doprinjela lingvistička i psiholingvistička istraživanja, kao i zapažanja o prednosti gluhe djece gluhih roditelja u pogledu jezičnih znanja pred gluhom djecom čujućih roditelja, omogućili su javljanje ideje o primjeni teorijskih i praktičnih spoznaja s područja bilingvizma odnosno dvojezičnog razvoja čujućih osoba na područje edukacije gluhe djece.

U takvom ozračju, praćenom razvojem ideje o vrijednostima i potencijalu multikulturalizma u suvremenim društvima kao i razvojem samosvijesti i samopoštovanja u zajednicama gluhih u svijetu, posljednjih dvadesetak godina javlja se i do izražaja sve više dolazi najnoviji pristup u edukaciji gluhe djece, *bilingvalni-bikulturalni pristup* (Pickersgill 1990, 1991, 1991, 1997; Baker, 1997, Gifford, 1997; Neil Mahshie; Lane i sur, 1996; Ahlgren i Hyltenstam, 1994).

U okviru ovog pristupa znakovni se jezik smatra moćnim oruđem kvalitetnog razvoja cjelokupne osobnosti gluhog djeteta, njegovim prirodnim jezikom, dijelom identiteta gluhe osobe kao poštovanog pripadnika svoje jezične/kulturalne manjine odnosno zajednice, jezikom koji je efikasno sredstvo usvajanja jezika čujuće većine, a time i sredstvo postizanja više razine obrazovanja gluhih osoba, postizanja višeg društveno-ekonomskog statusa i uopće kvalitete života gluhih.

Teorijski aspekti bilingvalne-bikulturalne edukacije

Između treće i četvrte godine života djeca sa standardnim sluhom imaju usvojenu osnovu materinskog ili prvog jezika, odnosno,

ovladala su osnovnim rječnikom i gramatičkim sredstvima, koja im omogućavaju uspješno sporazumijevanje s okolinom. Jezični razvoj nakon tog perioda, naročito u školskoj dobi, obilježava postupno ovladavanje sve složenijim jezičnim strukturama. Smatra se da optimalan period za potpuno usvajanje jezika završava s pubertetom, pri čemu se za potpuno usvajanje prvog jezika posebno značajnim ili kritičan smatra period od pete godine života djeteta.

U kontekstu dvojezičnog razvoja u djece, razlikujemo tzv. dvojezično prvo usvajanje, kada dijete do otprilike kraja treće godine života usvaja istovremeno temelje dvaju jezika, te tzv. drugo usvajanje jezika, kada dijete *nakon* što je usvojilo temelje prvog/materinskog jezika (od treće godine života do puberteta), usvaja drugi jezik.

Ako dijete u periodu kritičnom za usvajanje jezika nema mogućnosti kvalitetnog usvajanja jezičnog sustava, putem kojega će kroz socijalne interakcije razvijati kognitivne vještine služenja jezikom, tada će njegova postignuća tijekom usvajanja prvog jezika u kasnijoj dobi, kao i u učenju drugog jezika, biti slabija. Ukoliko osoba ima nizak prag jezičnih znanja u oba jezika, nepoznaje dovoljno (do razine uobičajene za osobu s usvojenim standardom prvog jezika), niti prvi niti drugi jezik, dolazi do pojave semilingvizma ili polujezičnosti, koja se nužno negativno odražava i na obrazovna postignuća. Nasuprot tome, dijete koje je kroz interakcije s okolinom tijekom kritičnog perioda za usvajanje jezika utvrdilo temelje prvog jezika, razvilo je kognitivne sposobnosti koje će mu omogućiti transfer stečenih jezičnih znanja prilikom učenja drugog jezika, pod pretpostavkom da je u dovoljnoj mjeri izloženo drugom jeziku i da posjeduje motivaciju za njegovo učenje.

Ovim se spoznajama objašnjavaju i razlike u jezičnim znanjima gluhe djece gluhih i čujućih roditelja. Gluha djeca gluhih roditelja uspješnija su u usvajanju jezika čujuće zajednice jer učenje drugog jezika započinju na dobro utvrđenim temeljima prvog/materinskog (znakovnog) jezika, koji je svojom strukturom prilagođen vizuospacijalnom modali-

tetu percepcije govora, te je time za gluho dijete najpropusniji sustav komunikacije. Ona posjeduju referenični okvir na kojeg se oslanjaju u učenju oralnog jezika.

Gluha djeca koja u kritičnom periodu za usvajanje jezika nemaju mogućnost kvalitetnih interakcija s okolinom kakve im omogućava znakovni jezik, već i u znakovnom jeziku i u oralnom jeziku čujuće zajednice postižu nizak prag jezičnih znanja, predodređena su za semilingvizam i sve štetne posljedice koje on ostavlja na cjelokupan djetetov razvoj i njegova akademska postignuća.

Gluha djeca koja počinju učiti znakovni jezik nakon kritičnog perioda za usvajanje jezika, prosječno slabije vladaju znakovnim jezikom od izvornih govornika i onih gluhih koji su rano počeli učiti znakovni jezik, pa čak i od one nagluhe ili kasnije oglušjele djece koja su ga učila kao drugi jezik, sa standardno usvojenim vokalnim jezikom kao prvim jezikom.

Praktični aspekti bilingvalne-bikulturalne edukacije

Ovim se spoznajama rukovode i teoretičari, praktičari te pripadnici zajednica gluhih u osmišljavanju programa bilingvalne-bikulturalne edukacije gluhe djece.

Bilingvalni-bikulturalni pristup u edukaciji gluhe djece posebno je osmišljen i razrađen u Skandinavskim zemljama (Švedskoj i Danskoj), a sve više i u drugim zemljama Europe, Amerike te u Australiji.

On podrazumijeva preustroj čitavog sustava edukacije gluhih, počevši od primjene ranih interventnih programa u radu s čujućim roditeljima i malim gluhim bebama, do osiguravanja pristupa mladim gluhim osobama sveučilištima uz podršku tumača, edukacije i zapošljavanja gluhih učitelja u vrtićima i školama za gluho djecu.

Ranim interventnim programima omogućava se čujućim roditeljima učenje nacionalnog znakovnog jezika, savjetodavna pomoć glede postupaka s djetetom te uključivanje u život zajednice gluhih, druženje s odraslim gluhim osobama i gluhim vršnjacima njihove gluhe djece. Odrasle gluhe osobe posebnu

ulogu imaju kao modeli govorne i socijalne identifikacije gluhe djece i mladeži, stoga je njihova uloga odgajatelja u vrtićima i nastavnika u školama posebno značajna, što podrazumijeva njihovu profesionalnu osposobljenost za obavljanje tih zanimanja.

Poseban se naglasak stavlja na razvijanje interesa odnosno motivacije za pisanu riječ odnosno učenje drugog jezika kod djece (npr. prevođenjem priča iz slikovnica s pisanim tekstom i slično na znakovni jezik).

U školskom radu novi se sadržaji prvo obrađuju na znakovnom jeziku, a zatim na jeziku čujuće većine, pri čemu se cjelovitost jezičnog inputa osigurava korištenjem pisane riječi.

Važno je također da dijete shvati da se radi o dvama odvojenim jezicima, kao pretpostavka transfera s prvog na drugi jezik. Stoga se u komunikaciji i poučavanju ne koristi manualno kodirani jezik čujuće većine, već izvorni znakovni jezik odraslih pripadnika zajednice gluhih.

Gluhi učenici stječu i metajezična znanja o jeziku svoje zajednice i jeziku čujuće zajednice; poučava ih se gramatici njihova jezika jednako kao što čujući učenici stječu znanja o svom jeziku. Pretpostavka za to jest, dakako, postojanje opisa jezičnih sastavnica nacionalnog znakovnog jezika.

Gluhi se učenici upoznaju s osobitostima kulture većinske zajednice u kojoj žive, ali i s različitim osobitostima svoje kulturne zajednice - poviješću, umjetničkim stvaralaštvom, običajima, vrijednostima... zajednice gluhih.

Rezultati evaluacije ovakvog pristupa u edukaciji gluhe djece pokazuju da današnje generacije gluhih učenika educirane ovakvim pristupom probijaju toliko puta spominjani plato poznavanja jezika čujuće većine, koji se nalazi na razini jezičnih znanja čujućih polaznika 4. razreda osnovne škole, odnosno čujućih desetogodišnjaka (Neal Mahshie, 1995).

Kvalitetnija razina obrazovnih postignuća, kao posljedica ovakvog pristupa, kao i dostupnost visokoškolske naobrazbe, rezultira činjenicom da je u svijetu sve više gluhih osoba s fakultetskom naobrazbom, među kojima je

sve veći broj i onih s doktoratom znanosti. Gluhima se pruža mogućnost da razviju svoje sposobnosti i usvoje znanja u skladu sa svojim potencijalima.

O aktualnosti ove problematike u svijetu govori i činjenica da su preporuke za zaštitu i unapređenje nacionalnih znakovnih jezika te za ostvarivanje prava gluhih na obrazovanje na znakovnom jeziku, sadržane i u nekoliko značajnih akata Ujedinjenih naroda, UNESCO-a i Europskog parlamenta.

Akt UN-a iz 1993, *Standardna pravila izjednačavanja mogućnosti za osobe s invalidnošću (Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities)*, preporučuje da se da gluhoj i gluhoslijepoj djeci, budući da ona posjeduju posebne komunikacijske potrebe, omogući korištenje znakovnog jezika u školama, da se roditeljima omogući putem tečajeva učenje znakovnog jezika, te da se omogući učinkvito djelovanje službi tumača za zadovoljavanje svakodnevnih potreba, aktivnije sudjelovanje u društvenom životu i općenito bolji pristup informacijama.

Preporuka, sadržana u zaključcima s UNESCO-ve Svjetske konferencije o edukaciji djece s posebnim potrebama ("World conference on special needs education: Access & Equality), tzv. *Salamanca Statement* (1994) preporuča da je potrebno "svim gluhim osobama osigurati pristup edukaciji na njihovim nacionalnim znakovnim jezicima".

Rezolucija Europskog parlamenta o znakovnim jezicima gluhih (1998), sadrži preporuku svim članicama Europske Unije da rade na zaštiti i unapređenju svog nacionalnog znakovnog jezika.

Svi navedeni rezultati kao i naglašena aktualnost ove problematike u svijetu danas, govore u prilog potrebe za definiranjem statusa znakovnog jezika gluhih u Hrvatskoj, kako u sustavu odgoja i obrazovanja gluhe djece, tako i u društvenom i javnom životu odraslih gluhih.

LITERATURA

- Ahlgren, I. & K. Hyltenstam (eds.) (1994): Bilingualism in Deaf Education. Hamburg. Signum Verlag.
- Battison, R. (1974): Phonological deletion in American Sign Language. *Sign Language Studies*, 5, 1-19.
- Bernae, B. i L. Wilson (eds) (1998): The VSDC Dictionary of Auslan English to Auslan. VSDC services for deaf children.
- Boothroyd, A. (1988): Linguistic factors in speechreading. *The Volta Review*, 90, 77-89.
- Boothroyd, A. (1989): Developing and evaluating a tactile speechreading aid. *The Volta review*, 91, 5, 101-113.
- Bradarić-Jončić, S. (1997): Neke determinante uspješnosti čitanja govora i usana kod prelingvalno gluhe djece. Neobjavljena doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb.
- Bradarić-Jončić, S. (1997a): Vizualna percepcija govora i gluhoća. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 2,
- Bradarić-Jončić, S. (1998): S. Bradarić-Jončić: Latentni prostor očitavanja različitih lingvističkih struktura u prelingvalno gluhe djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*,
- Corina, D.P. (1989): Recognition of affective and noncanonical linguistic facial expressions in hearing and deaf subjects. *Brain and cognition*, 9, no.2, 227-237.
- Erber, N.P. (1974): Visual perception of speech by deaf children: Recent developments and continuing needs. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 39, 2, 178-185.
- Erber, N.P. (1978): Vibratory perception by deaf children. *International Journal of Rehabilitation Research*, 1,1, 27-37.
- Garrison, W.M. i S. Tesch (1978): Self-concept and deafness. A review of research literature. *The Volta Review*, 80, 7, 457-467.
- Harris, R.I. (1978): The relationship of impulse control to parent hearing status, manual communication and academic achievement in deaf children. *American Annals of the Deaf*, 123, 1, 52-68.
- Jensema, C.J., Kratchmer, M. i Trybus, R.J. (1978): The rated speech intelligibility of hearing-impaired children. Gallaudet College Office of Demographic Studies. Washington, D.C.
- Juriša, M. (u tisku): Rječnik hrvatskog znakovnog jezika. Hrvatski savez gluhih i nagluhih, Zagreb.
- Kyle, J.G. & B.Woll (1985): Sign language: The study of deaf people and their language. Cambridge University Press.
- Lane, H.; Hoffmeister, R. & B.Bahan (1996): A journey into the Deaf-World. Down Sign Press, San Diego, (CA).
- Lyxell, B. i J. Ronnberg (1987): Guessing and speechreading. *British Journal of Audiology*, 21, 13-20.
- Marchshark, M. (1993): Psychological development of deaf children. Oxford University Press.
- Marschark, M. (1997): Raising and educating a deaf child. Oxford University Press, New York, Oxford.
- McIntire, M.L. (1977): The acquisition of ASL hand configurations. *Sign Language Studies*, 16, 247-266.
- Meadow, K.P. (1968): Early manual communication in relation to the child's intellectual, social and communicative functioning. *American Annals of the Deaf*, 113, 29-41.
- Meier, R.P. i E.L. Newport (1990): Out of the hands of babes: On a possible sign advantage in language acquisition. *Language*, 66, 1-23.
- Neal Mahshie, Sh. (1995): Educating deaf children bilingually. Pre-College Programs, Gallaudet University, Washington, D.C.
- Orlansky, M.D. i J.D. Bonvillian (1985): Sign language acquisition: Language development in children of deaf parents and implications for other populations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31, 127-143.
- Pettito, L.A. i P.F. Marenette: Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. *Science*, 251, 1493-1496.
- Pickersgill, M. (1990): Bilingualism and the education of deaf children: Part 1 D theories, models and factors. *Deafness and Development*, 1, 1, 10-15.
- Pickersgill, M. (1991): Bilingualism and the education of deaf children: Part 2 D Implications and theoretical considerations. *Deafness and Development*, 1, 2, 1-3
- Pickersgill, M. (1997): Towards a bilingual education for deaf children. *Deafness and Education*, 21, 3, 10-20.
- Plant, G. (1988): Speechreading with tactile supplements. *The Volta review*, 90, 5, 149-161.
- Poizner, H., E.S. Klima i U. Bellugi (1987): What the hands reveal about the brain? The MIT Press/Bradford Books.
- Pribanić, Lj. (1991): Usvojenost padeženog sustava u djece s oštećenjem sluha. *Defektologija*, 28, 1, 11-19.
- Pribanić, Lj. (1994): Usvojenost glagolskih vremena kod gluhih učenika. Zbornik sažetaka I kongresa logopeda Hrvatske, Varaždin, str. 8.
- Pribanić, Lj. (1995): Jezični razvoj djece oštećena sluha (rječnik i gramatika). *Logopedija*, 1-2, 49-55.
- Pribanić, Lj. (1998): Jezični razvoj djece oštećena sluha. Neobjavljena doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb.
- Rodda, M. i C.Grove (1987): Language, cognition and deafness. LEA Publishers, Hilledale, New Jersey, London.
- Sachs, O. (1991): Seeing voices: a journey into the world of the deaf. Picador, London.
- Schlesinger, H.S. i K.P. Meadow (1972): Development of social maturity in deaf children. *Exceptional children*, 38, 461-467.
- Siple, P. (ed) (1978): Understanding language through sign language research. Academic press, New York, San Francisco, London.
- Stokoe, W.C. (1965): A dictionary of American Sign Language on linguistic principles. Gallaudet University Press, Washington, D.C.
- Stone, P. i A.Adam (1986): Is your child wearing the right hearing aid? Principles for selecting and maintaining amplification? *The Volta review*, 88, 45-54.
- UNESCO (1994): The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. Paris, UNESCO.
- United Nations (1994): The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities". New York, United Nations.
- Valli, C. & C.Lucas (1992): Linguistics of American Sign Language. Gallaudet University Press. Washington, D.C.
- Vernon, M. i S.D. Koh (1970): Effects of early manual communication on achievement of deaf children. *American Annals of the Deaf*, 115, 527-536.

- Vernon, M., Westminster, M. i S. Koh, (1971): Effects of oral preschool compared to early manual communication on education and communication on deaf children. *American Annals of the Deaf*, 116, 569-574.
- Volterra, V. (1987): *La lingua Italiana dei segni: La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*. Bologna; Il Mulino.
- Zimmermann, A. (1986): Uvodni seminar o komunikaciji s osobama oštećena sluha. Fakultet za defektologiju, Zagreb.
- Weisenberger, J.M. i M.E.Percy (1994): Use of Tactaid II and Tactaid VII with children. *The Volta review*, 96, 41-61.
- Wilbur, R.B. (1987): *American Sign Language: Linguistic and applied dimensions*. Boston, Little Brown.

MANUAL FORMS OF COMMUNICATION USED BY THE HEARING-IMPAIRED PERSONS

ABSTRACT

This paper considers different forms of manual communication used by hearing-impaired persons. The status of sign language is considered from historical point of view, from the beginning of organized schooling for the deaf to the present, encompassing the analysis of factors that contributed to the changing of its status. The paper tries to illuminate different aspects of sign language in the context of the results of linguistic, psycholinguistic, and neurolinguistic researches, as well as in the context of investigation results and a review of new approaches in the area of the education for deaf children. Sign language is also considered in the context of a sociological-cultural model of deafness, as opposed to a medical/pathological model of deafness.

Key words: manual communication, sign language, the deaf, deaf education