

CZU 376.353:81`221.22

COMUNICAREA PRIN LIMBAJ MIMICO-GESTUAL – MEDIUL DE FORMARE A ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE

**Radu-Gabriel ICHIM, doctorand,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
președinte al Asociației Naționale a Copiilor Surzi, România**

Abstract: *Students with hearing disabilities need a safe and inclusive environment for full personality development and effective communication. The safe educational environment for training represents for anyone - teaching staff or student with hearing disabilities - a very intense space, with a huge overlap of interactions and challenges. School is not and will not remain a space of academic knowledge, but also one of practical social experiences where through communication students discover, reflect and develop interpersonal relationships. Communication is the essential condition for a cognitive development, and even for a physical development of the student and an environment for his training, it is a primordial necessity for coexistence in society. Growing up, the child advances in communication skills, the contexts becoming more and more complex and diverse. By developing communication skills, students acquire a complex symbolic system that they will develop and refine throughout their lives. For students with severe hearing disabilities, the presence of a language that can offer the possibility of interactions with those around them is important for the development of communication.*

Keywords: *communication, competence, communication competence, deaf children, sign language.*

Elevii cu dizabilități auditive severe pentru dezvoltarea plinară a personalității și o comunicare eficientă au nevoie de mediu sigur și incluziv. Mediul educațional sigur de formare reprezintă pentru oricine – cadru didactic sau elev cu dizabilități auditive – un

spațiu foarte intens, cu o imensă suprapunere de interacțiuni și provocări. Este un spațiu care, dacă este structurat eficient, creează context pentru învățare, amplifică acest proces, stimulează creativitatea, imaginația, motivația, produce dezvoltare rapidă și contribuie la starea de bine.

Nedelcu A., Ulrich Hygum C., Ciolan L., Țibu F. descriu dimensiunea pedagogică și ideologică a mediului educational la fel de important pentru învățare precum exersarea de metode moderne sau ca restructurările curriculare.

Mediul educațional de formare – numit de către Loris Malaguzzi „al treilea profesor” al elevilor, alături de adulți și de colegi – transmite implicit și explicit opțiuni didactice.

S. Cristea în *Dicționarul de termeni pedagogici* prezintă sintagma „mediu pedagogic” și o definește ca „ansamblul factorilor naturali și sociali, materiali și spirituali, angajați în activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane conform unor obiective stabilite în mod explicit și/sau implicit la nivelul comunității educative naționale, teritoriale, locale” [2, p. 243]. De fapt mediul poate acționa ca un obstacol sau ca un factor care favorizează, facilitează, avantajează dezvoltarea elevului, și în mod special a elevilor cu dizabilități auditive.

În viziunea M. I. Carcea, școala reprezintă o „unitate medială”, deoarece ea este definită atât prin delimitare spațială, cât și prin specificul activității desfășurate în spațiul respectiv. Mediul educațional școlar incluziv cuprinde totalitatea factorilor interni și externi care influențează activitatea educativă, fiind un mediu organizațional complex, care ridică prioritar exigențe atât pentru profesori, cât și pentru elevi.

Prin *mediu educațional incluziv* se înțelege atât mediul fizic— amenajarea spațiilor, facilități cât și atmosfera generală existentă în școală, bazată pe o anumită conduită și anumite valori promovate. Școala incluzivă este școala pentru toți care reclamă instruirea la rang de principiu general și presupune înainte de orice acceptarea faptului ca fiecare elev poate învăța.

Elevii cu dizabilități auditive severe învață și se dezvoltă prin faptul că interacționează și comunică cu semenii și profesorii săi. Sursele învățării, pentru fiecare, vin din relațiile interumane și din interacțiunea permanentă cu contextul social, cu semenii și cu sine. Școala nu este și nu rămâne a fi un spațiu al cunoștințelor academice, ci și unul al experiențelor practicei sociale unde prin intermediul comunicării elevii descoperă, reflectă și dezvoltă relații interumane.

Comunicarea constituie condiția esențială pentru o dezvoltare cognitivă, ba chiar și pentru o dezvoltare fizică a elevului și un mediu de formare a acestuia, este o necesitate primordială pentru o conviețuire în societate [4, p. 14].

Crescând, copilul avansează în competența de comunicare, contextele devenind tot mai complexe și mai diverse. Prin dezvoltarea competenței de comunicare, elevii achiziționează un sistem simbolic complex pe care îl vor dezvolta și perfecționa pe parcursul întregii vieți. La elevii cu dizabilități auditive severe pentru dezvoltarea comunicării important este prezența unui limbaj care să poată oferi posibilitatea unor interacțiuni cu cei din jur [2, p. 243].

Și acest limbaj rămâne a fi limbajul mimico-gestual, care este o metodă compensatorie limbajului verbal absent și se prezintă drept mijloc kinestezic, elementar de comunicare a surzilor cu realitatea înconjurătoare. Particularitățile constituirii și

utilizării limbajului mimico-gestual au fost cercetate de L. Vâgotschii, R. Boschis, I. Gheiliman, A. Diaciov, P. Oleron, W. Stokoe, G. Zaițeva, S. Zâcov, W. Wundt, ș.a.

Limbajul mimico-gestual constituie principala formă de comunicare a persoanelor cu dizabilități de auz. Este un important sistem comunicațional în cultura acestora, dar și în programele educaționale.

În studiul învățământului școlar, problemele de bază, fundamentale existente, au condus la formarea unor școli științifice distincte -care dezvoltă diverse (adesea diametral opuse) sisteme metodologice de predare a limbilor și abordări ale educației copiilor cu dizabilități de dezvoltare senzorială. Așadar, vom oferi o privire de ansamblu asupra celor trei concepte principale în educația surzilor prin utilizarea LMG (limbajul mimico-gestual) în procesul de comunicare.

Primul concept este „Sistemul Leongard”. Fondatorii „Sistemului Leonhard” au fost E. I. Leongard, N. D. Shmatko, T. V. Pelymskaya. Acest sistem interzice nu numai limbajul semnelor, ci și forma sa dactilă.

Esența „Sistemului Leongard” este că un elev surd este integrat într-o școală obișnuită, printre copiii cu auz normal. Uneori există un singur copil cu deficiență severă de auz în întreaga clasă. Această tehnică încearcă să învețe o persoană să audă și să vorbească. Limbajul semnelor nu este doar absent, ci este suprimat activ și intenționat. Ideea principală și scopul metodei este integrarea unei persoane surde în societate.

E. I. Leongard prezentând metoda sa scoate în evidență faptul „Ritmul dezvoltării audio-vorbirii și al comunicării vorbirii este determinat nu atât de gradul de conservare a sensibilității auditive (surd / auz), cât de condițiile ce vizează organizarea creșterii și educației copiilor. Un copil surd nu se naște cu o „psihologie specială”. Se formează atunci când un copil este izolat de familia sa, societate și nu este instruit în limba sa maternă în forma orală general acceptată.

Traseul normal de dezvoltare a copiilor surzi și cu deficiențe de auz este o consecință a practicii pedagogice normalizate, care păstrează viața în familie pentru copiii surzi și anume:

- mediul natural al legăturilor familiale, tiparelor de vorbire, tradițiilor și culturii în care copilul trăiește și este ridicat;
- viața în auz – cu aparate auditive bilaterale timpurii și mulți ani de muncă specială pentru dezvoltarea auzului vorbirii;
- viața în limbaj – modelarea inițiativei copiilor în vorbire și a independenței lor în demonstrarea înțelegerii textelor de orice grad de complexitate;
- viața în comunicare – formarea unui mod de comunicare oral general acceptat, adică excluderea limbajului semnelor și a dactilologiei în perioada de formare a formelor orale și scrise ale limbii materne la copii.

Practica normalizată duce la faptul că, datorită stării lor de spirit, elevii acestui sistem nu sunt nici etichetați cu un handicap și nici purtători de psihologie specială.

Munca comună a profesorilor și a părinților duce la faptul că vorbirea orală devine pentru copiii surzi (și cu deficiențe de auz) același mijloc natural și necesar de comunicare cu oamenii din jurul lor și între ei ca și pentru persoanele auzătoare.

Copiii surzi și cu deficiențe de auz percep vorbirea unii altora și a interlocutorilor lor auditivi pe baza percepției auditiv-vizuale, deoarece copiii de la o vârstă fragedă

poartă constant aparate auditive și de mulți ani se țin cursuri speciale cu copiii pentru dezvoltarea percepției auditive și auzul vorbirii.

În ultimii ani, a apărut o nouă generație de aparate auditive – cele digitale programabile. Acestea permit personalizarea individuală fină. Trebuie doar să vă amintiți despre necesitatea ca copilul să-și asculte singur vocea și vorbirea, adică părinții nu ar trebui să uite să cumpere microfoane la distanță pentru acele căști care au o intrare audio. Atunci când utilizează sistemul, părinții participă activ la abilitarea și reabilitarea copiilor. Aproape 40 de ani de practică au dovedit că orice părinte, indiferent de nivelul educațional, statutul social, locul de reședință, apartenența profesională sau situația financiară, poate participa activ la creșterea copilului lor surd. Reabilitarea părinților duce la faptul că familia, cu ajutorul specialiștilor, iese treptat din starea de depresie în care se află după descoperirea unui defect de auz la copil.

În practica mondială, există două tendințe care sunt esențial opuse în educația și dezvoltarea copiilor surzi și cu deficiențe de auz. Unul dintre ei cultivă o subcultură a surzilor, care apare în școli-internat speciale, unde copiii se găsesc orfani sociali. Logica și condițiile unei astfel de organizări a vieții copiilor surzi conduc la afirmarea că limbajul semnelor este limba maternă a surzilor.

A doua tendință ține de abilitarea completă, reabilitarea și integrarea surzilor în societatea auditivă: aceasta asigură realizarea tuturor capacităților potențiale ale dezvoltării mentale, de vorbire, emoționale și psihoindividuale ale fiecărui copil surd și cu dezabilitate auditivă. Acest lucru se poate întâmpla numai atunci când educația copiilor surzi este construită pe baza formelor orale și scrise ale limbii lor materne, ceea ce duce ulterior la stăpânirea deplină a vorbirii vorbite.

Prin abordarea sistemului Leongard, dezvoltarea auzului vorbirii are loc în unitate cu dezvoltarea înțelegerii vorbirii de către copii în formă orală și scrisă. Acest lucru se deosebește de alte abordări, în care dezvoltarea percepției auditive și dezvoltarea vorbirii sunt de fapt două procese separate, motiv pentru care latura conceptuală a vorbirii copiilor are de suferit, iar copiii întâmpină mari dificultăți la citirea textelor din toate disciplinele școlare.

Sistemul este în curs de implementare în familiile cu copii cu deficiențe de auz; în grupe speciale ale grădinițelor generale; în instituții preșcolare speciale; în clasele speciale ale școlilor generale. Datorită utilizării acestui sistem, în ultimele decenii a crescut o nouă generație de copii surzi vorbitori.

În ciuda unor realizări constatate ale sistemului Leongard, opinia reprezentanților de frunte ai Societăților de surzi din lume, în mod special al cercetătorilor, autorii ai cărții „Omul din lumea tăcerii”, V. Z. Bazoev și V.A. Palyonny vine în contradicție cu acest sistem, după părerea lor: „Integrarea deplină este acceptabilă pentru elevi cu resturi vizibile de auz. Cu surzii e mai greu. Chiar și în condiții favorabile și sânguință, rareori reușesc să depășească bariera de comunicare care îi desparte de cei care aud. Și în adolescență, ei încearcă adesea să învețe limbajul semnelor și își aleg prieteni dintre cei cu care pot comunica în această limbă. Dacă persoanele surde trăiesc exclusiv în lumea auzului, atunci rareori sunt fericiți. Din cauza atitudinii „sunt la fel ca toți ceilalți”, ei sunt într-o tensiune constantă.

Ideea din spatele sistemului Leonhard este ea însăși impregnată de spiritul umanismului, dar rezultatele dau naștere la mare îngrijorare. Motivul este că un copil surd

învață printre colegii care aud (este baza sistemului Leonhard), dar nu poate comunica pe deplin cu ei. Nu aude nimic (sau puțin de tot); citirea pe buze este posibilă numai cu contactul vizual direct „întreaga față”, deoarece citirea articulației în profil este mult mai dificilă și nu toți elevii surzi stăpânesc această tehnică, într-o echipă, asemenea condiții ideale nu există. Atitudinea celorlalți copii față de un egal surd este, în cel mai bun caz, condescendentă.

Profesorii din sălile de clasă obișnuite sunt orientați spre auz și, de obicei, nu stau nemișcați pe tot parcursul lecției, cu fața spre clasă, articulând cu atenție fiecare cuvânt; sunt liberi să dea explicații în timp ce scriu ceva pe tablă, stând cu spatele la clasă; mersul între rânduri; și, în general, deplasarea liberă prin sala de clasă. În aceste momente elevul surd este deconectat automat din procesul educațional; din motive obiective, el percepe și asimilează în fiecare zi mai puține concepte și semnificații noi decât colegii săi.

Limbajul semnelor nu este predat într-un astfel de sistem, care separă artificial un astfel de elev de surzii similari. Nu există mijloace de comunicare și nici un sistem de adaptare și, ca urmare, nu există contact.

Drept urmare, atunci când o astfel de persoană surdă este eliberată, el rămâne un străin pentru persoanele auzitoare, deoarece încă nu poate comunica cu ei în condiții egale și este respins de aceștia. Respingerea apare și din cauza faptului că, atunci când apelează la o astfel de persoană surdă „integrată”, semenii auzitori se confruntă cu faptul că nu înțelege lucruri obișnuite, de zi cu zi, pentru persoanele auzitoare; și este extrem de dificil să comunici cu o astfel de persoană. Rezultatul unor astfel de experimente este marea tragedie a individului: „unul dintre străini, un străin printre ai lui”. O persoană este izolată de toți oamenii, nu poate trăi în societate, nu poate crea o familie și o astfel de personalitate ruptă ajunge într-un grup sinucigaș. Doar câțiva găsesc puterea de a trece peste aceste bariere în viață, iată de ce acest concept a fost criticat dur.

Conceptul al doilea „Sistemul bilingv Zaitseva - Komarova”. Spre deosebire de „sistemul Leonhard”, sistemul bilingv Zaitseva-Komarova pune limbajul semnelor pe primul plan atunci când predau surzilor. Încep să o predea de la o vârstă fragedă, limba maternă este predată ca limbă străină. Această metodă vă permite să formați o bază conceptuală într-un limbaj firesc pentru elevii surzi, fără a pierde timpul prețios al copilăriei, cu abilitățile ei cognitive maxime, pe completarea „auditiv-vizuală” a lipsei de auz.

G. A. Karpova în manualul „Fundamentals of Deaf Pedagogy” scrie următoarele despre bilingvism: bilingvismul ca sistem de educație pentru surzi a început să prindă contur la sfârșitul anilor '60 al XX-lea în țările Europei de Vest în contextul conceptului sociocultural care a căpătat putere la acea vreme [Apud 1].

Bilingvismul are o platformă metodologică destul de dezvoltată, a cărei esență poate fi prezentată în următoarele prevederi:

- Poziția psiholingvistică asupra statutului limbajului semnelor. Limbajul semnelor este recunoscut ca un sistem de comunicare independent, universal, cu drepturi depline pentru comunicarea între surzi, controlat la nivel neuropsihologic de emisfera stângă, la fel ca limbajul verbal. Limbajul semnelor este unul dintre fundamentele formatoare de sistem ale minorității lingvistice - culturale ale limbajului semnelor.

- Poziția psihologică asupra rolului limbajului semnelor ca purtător de gândire și mijloc de comunicare în dezvoltarea unui copil surd. Copiii care vorbesc limbajul semnelor de la o vârstă fragedă au avantaje în dezvoltarea cognitivă, emoțională și psihosocială față de copiii surzi care nu vorbesc limbajul semnelor.
- Declarație socioculturală despre necesitatea opririi discriminării față de comunitatea de surzi. În primul rând, să ofere surzilor oportunitatea legală de a învăța în limbajul lor natural al semnelor, în mod egal cu limbajul verbal, adică pe baza bilingvismului verbal-semnal.

Cercetătoarea G. Zaitseva în articolul ei „Tracing sign speech in the communicative activities of the deaf” [3] scrie: „Sistemul de comunicare semnelor pentru surzi are o structură complexă: include varietăți colocviale și de trasare a vorbirii semnelor”. Limbajul semnelor conversațional, un sistem de semne independent, este folosit în principal în comunicarea informală, informală.

După ce stăpânesc limbajul semnelor vorbit în familie (dacă părinții sunt surzi) sau în grupul de copii a internatului unde copiii merg la studii, elevii surzi din liceu și școli vorbesc fluent limbajul semnelor vorbit și folosesc cu succes acest sistem în activitățile de comunicare. Trasarea vorbirii semnelor, care se formează ca un sistem secundar pe baza dobândirii limbajului verbal, servește nevoilor de comunicare ale surzilor într-un cadru oficial.

În studiile anterioare G.L. Zaitseva (1986, 1987), s-a constatat că limbajul semnelor de urmărire a surzilor se îmbunătățește constant, reflectând succesele în stăpânirea limbajului verbal. În același timp, s-a dovedit că există lacune semnificative în dezvoltarea vorbirii semnelor de urmărire a elevilor adulți surzi, ceea ce reduce caracterul informativ al mesajelor transmise folosind limbajul semnelor.

Postulatul principal al sistemului bilingv Zaitseva-Komarova este predarea surzilor în limbajul semnelor. Dar sistemul „Zaitseva-Komarova” diferă de „sistemul Zaitseva” într-un aspect fundamental, care schimbă complet însăși fundamentele conceptului creat inițial: sistemul modernizat de A. A. Komarova nu recunoaște vorbirea semnelor de urmărire, ridicând doar vorbirea semnelor vorbit la poziția dominantă, dându-i statutul de limbaj semnelor „autentic” al surzilor, limbajului de semne „autentic”.

Cercetătoarea în studiile sale menționează faptul că : „Există două tipuri de comunicare prin gesturi. În primul rând: un sistem lingvistic național cu drepturi depline, cu propria sa gramatică, cu propriul set de gesturi. Și există un alt tip de comunicare prin semne, care este folosit pentru a vorbi cu cei care sunt săraci la semnătură sau care și-au pierdut auzul târziu în viață. Adică un semn „adaptat”, o a doua limbă dobândită. Aceasta se numește discursul semnului de urmărire. Urmează ordinea cuvintelor și gramatica limbii țării”. Limba semnelor este într-adevăr un alt sistem lingvistic, adică o altă limbă. Există o poziție sistemică, care constă în:

- înlocuirea conceptelor: „limbajul semnelor conversațional” este înlocuit cu termenul „limbajul semnelor materne”;
- discreditând conceptul de „urmărire a limbajului semnelor”.

Această poziție pare părtinitoare și neștiințifică, exploatând sentimentele de „exclusivitate”, „specialitate”, „minoritate dezavantajată” în rândul persoanelor surde - vorbitori nativi de limbajul semnelor și este, de asemenea, un exemplu de manipulare cu

succes a unui grup social insuficient de alfabetizat .Sistemul de comunicare prin semne pentru elevii cu dizabilitatea auditivă severă are o structură complexă: include varietăți colocviale și de trasare a vorbirii semnelor. Limbajul semnelor conversațional, un sistem de semne independent, este folosit în principal în comunicarea informală. Trasarea limbajului semnelor, format ca sistem secundar pe baza dobândirii limbajului verbal, servește nevoilor de comunicare ale surzilor într-un cadru oficial”. Mai mulți cercetători consideră că „o sarcină importantă este creșterea nivelului de competență în abilitățile de viață ale elevilor surzi”. Este important să înțelegem care este relația, din punct de vedere al volumului, între trasare și limbajul semnelor vorbit.

O altă concepția este *Tehnica clasică a lui I. F. Geilman* care vine să explice realizarea comunicării cu elevii surzi în baza predării folosind toate mijloacele disponibile, în special folosind limbajul semnelor, predându-l ca a doua limbă străină. Accentul principal este pe învățarea limbii native, cu accent pe sensul cuvintelor și expresiilor transmise prin gesturi.

Postulatele Metodologiei clasice a lui I. F. Geilman se bazează pe o abordare integrată a personalității surzilor. Potrivit lui Geilman însuși „folosirea vorbirii verbale (orale și scrise) de către copiii și adulții surzi, adaptarea lor socio-culturală în rândul persoanelor auditive nu a dus la dispariția mijloacelor specifice de comunicare: ele sunt folosite ca ajutoare educaționale în instituțiile de învățământ speciale și pentru grupuri ale persoanelor surde sunt sisteme de semne verbale” [Apud 8]. În urma studiului asupra analizei structurale și semantice a limbajului mimico-gestual românesc, am reușit, în ansamblu, să realizăm nu doar unele delimitări conceptuale cu privire la acesta, dar și să remarcăm evoluția lui, care poate fi definit drept un limbaj vizual-spațial, articulat, în care se folosesc mâinile, fața și alte părți ale corpului, toate aceste elemente fiind vizibile. Între limbajul mimico-gestual și cel verbal există unele asemănări, dar și diferențe semnificative, în special datorită direcțiilor auditive și, respectiv, vizuale, în care evaluează cele două forme de limbaj.

Se consideră că viteza expunerii unui text în limba vorbită trebuie să fie mai mare decât cea a expunerii unuia în LMGR, deoarece mișcările mușchilor care participă în vorbire sunt mai mici decât cele ale membrelor corpului. Bellugi U. și Fischer S. au demonstrat că „durata expunerii unui text în limbajul gestual poate fi aproximativ egală cu durata comunicării verbale a aceluiași text, dacă gesturile sunt realizate de o persoană surdă, fluentă în limbajul gestual” [1, p. 183].

În concluzie, menționăm că însușirea tardivă a comunicării verbale se răsfrânge asupra dezvoltării psihice a elevului cu dizabilități severe auditive. Interacțiunea defectului primar și a celui secundar determină abateri în procesul de cunoaștere. Se afectează mai cu seamă structurile superioare ale psihicului. Plasticitatea funcției psihice superioare condiționează activitatea compensatoare intra-sistemică și extra-sistemică. Este important să relevăm că copiii surzi achiziționează concomitent câteva forme de comunicare: limbajul verbal (oral și scris) ce se prezintă drept instrument al gândirii, alfabetul dactil și comunicarea prin gesturi. Instituțiile educaționale se cer a sprijini elevii cu dizabilitate de auz în plan educațional, în procesul de facilitare a accesului la educație prin comunicarea bazată pe limbajul mimico-gestual românesc este un sistem lingvistic de sine stătător, utilizat independent de alte sisteme de comunicare, care are propriile caracteristici lexicale, morfosintactice și regionale [7, p. 18].

Referințe bibliografice:

1. BELLUGI, U., FISCHER, S. The rate of speaking and signing. In: *The signs of language*. Cambridge: Harbard University Press, 1979. ISBN 0674807960.
2. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1998. ISBN 973-30-5130-6.
3. *Ghid metodologic pentru învățarea limbajului mimico-gestual în Republica Moldova*. Chișinău: Alianța INFONET, 2016. 200 p. ISBN 978-9975-136-12-9.
4. PĂUNESCU, C. *Psihoterapia educațională a persoanelor cu disfuncții intelective*. București, 1999. 302 p. ISBN 973-9431-43-7.
5. POPESCU, R. *Formarea și dezvoltarea competenței de comunicare*. Cluj-Napoca, 2018. 176 p. ISBN 978-606.57-04888-8.
6. RADU, Gh. *Psihologie școlară pentru învățământul special*. București: Ed. Fundației Humanitas, 2002. 219 p. ISBN 973-99024-8-0.
7. ȘERBAN, I. *Strategii educative specifice în contextul dizabilității de auz*. Cluj-Napoca, 2019. ISBN 978-606-977043-6.
8. VERZA, E., VERZA, F. E. (coord.) *Tratat de psihopedagogie specială*. București: Ed. Universității din București, 2011. 1310 p. ISBN 978-606-16-0006-9.