

Jadwiga Cieszyńska: Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej 2000 ss. 181 + 5 nlb.

Dotychczasowe publikacje dotyczące problemów nabywania języka przez dzieci niesłyszące dają przede wszystkim obraz osiągnięć językowych dzieci w wieku szkolnym. W polskiej literaturze brak do tej pory danych z badań podłużnych, dających obraz rozwoju języka dzieci niesłyszących i trudności w jego opanowaniu. Istnieją, co prawda, w literaturze obcojęzycznej opisy metod pracy z małymi dziećmi (Armina Løwego, Susanny Schmid-Giovannini, Daniel Bouvet i in.), jednak nie znajdziemy w nich analiz poświęconych poszczególnym etapom rozwojowym języka. Jadwiga Cieszyńska w rozprawie *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego* podejmuje próbę wypełnienia luki istniejącej w zainteresowaniach badawczych. Książka ta jest w zamyśle Autorki opisem procesu nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące od momentu rozpoczęcia oddziaływań terapeutycznych (w drugim roku życia) do szóstego roku życia. Podjęty temat implikuje również wypowiedzi na temat procedury logopedycznej, gdyż Autorka opisuje wypracowaną przez siebie „alternatywną metodę kształcenia systemu językowego” dzieci prelingwalnie ogłuchłych, opartą na wczesnej nauce czytania.

W celu zbudowania schematu postępowania i przygotowania technik oddziaływania konieczne jest opisanie sprawności rozwojowych niemowląt słyszących w poszczególnych okresach życia i wykazanie zależności ich rozwoju od odbioru i przetwarzania informacji słuchowych. J. Cieszyńska zauważa, że autorzy niemal wszystkich prac poświęconych głuchocie skupiają się przede wszystkim na ocenie wpływu deprywacji słuchowej na trudności w nabywaniu języka, z pominięciem rozwoju innych funkcji psychicznych, bądź zakładają *a priori*, że rozwijają się one bez zakłóceń. Konsekwencją tego jest zaniechanie oddziaływań na inne modalności zmysłowe. Przyjmując tezę o powiązaniach intermodalnych, J. Cieszyńska stwierdza, że „u dziecka niesłyszącego nie tylko inne jest nabywanie języka, ale zaburzone zostaje całe spostrzeganie” (s. 11). „Przed terapeutą małych dzieci niesłyszących stoi zadanie nie tylko nauczania systemu językowego, ale także organizowanie spostrzegania wielozmysłowego po to, by język mógł się rozwijać” (s. 16).

W pierwszym rozdziale książki: „Wpływ głuchoty na rozwój dziecka do trzydziestego miesiąca życia” znajdziemy przegląd najnowszych wyników badań dotyczących rozwoju niemowląt z uszkodzonym narządem słuchu. Wszyscy cytowani autorzy są zgodni co do tego, że plastyczność, sensorywność i rozwój centralnego układu nerwowego, jego możliwości kompensacyjne i reorganizacyjne są największe w ciągu dwóch pierwszych lat życia. Wówczas dobiega końca proces różnicowania się dendrytów, powstawania synaps i mielinizacji nerwów. Wcześniej podjęta stymulacja, wykrzystająca nie tylko mechanizm kompensacji, ale i substytucji, najskuteczniej wpływa na rozwój dziecka, gdyż postępy w zakresie dojrzewiania mózgu są skorelowane z osiągnięciami w dziedzinie

zachowania. Ważne jest, aby nie redukować swoich zainteresowań do stymulacji słuchowej, ale oddziaływać również na pozostałe sfery rozwojowe. Zgodnie z przywołaną tezą A. Herzyk (*Mózgowa organizacja języka w ontogenezie. Ujęcie neuropsychologiczne*. „Audiofonologia“ 1993 t. 5): im większa jest integracja bodźców i im precyzyjniejsze współdziałanie półkul mózgowych, tym szybszy jest proces dojrzewania struktur mózgowych. Zadaniem podstawowym w terapii dzieci niesłyszących jest dążenie do maksymalnego zintensyfikowania dopływu bodźców wielozmysłowych. Terapia całościowa, obejmująca wszystkie modalności, będzie prowadziła do integracji sensorycznej, a także do budowania nowych połączeń neuronowych. W celu wyznaczenia właściwych i skutecznych kroków terapeutycznych J. Cieszyńska w niezwykle przejrzysty sposób porządkuje dotychczasową wiedzę na temat rozwoju psychomotorycznego dziecka w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym, wskazując na różnice w warunkach rozwojowych między dziećmi niesłyszącymi a słyszącymi oraz możliwości wystąpienia odmiennych zachowań ich matek. Rzetelna wiedza o skutkach braku wczesnej stymulacji słuchowej daje podstawy do konstruowania terapii oraz wskazuje drogę do świadomego kształtowania rozwoju dziecka niesłyszącego. W dalszej kolejności Autorka wyznacza korelacje pomiędzy dojrzewaniem neuronowym a rozwojem językowo-kognitywnym we wczesnym dzieciństwie oraz pokazuje relacje, jakie istnieją między zachowaniami językowymi a czynnościami zabawowymi dziecka. Aby wszystkie te sprawności mogły pojawić się i rozwijać, konieczna jest synchronizacja wzajemnie warunkujących się zakresów dojrzewania. Ostateczna konkluzja jest następująca: „[...] żadne dziecko nie rodzi się niezdolne do zachowań językowych, ale nie wszystkie dzieci mają jednakowe szanse na poznanie języka. Stworzenie optymalnych warunków dla poznania świata i językowego sposobu bycia w nim jawi się jako główny cel oddziaływań surdologopedycznych” (s. 41).

Drugi rozdział książki: „Współczesne metody kształcenia sprawności komunikacyjnej dzieci niesłyszących” otwiera filozoficzna refleksja Gadamera na temat języka jako bytu wszechogarniającego i pozwalającego poznać świat. Autorka przyjmuje również za S. Grabiąsem, że język jest tworem społecznym i jednocześnie bytem tworzącym oraz warunkującym istnienie społecznych grup. Porozumiewanie się z grupą jest uzależnione od wspólnego narzędzia komunikacji i posiadania sprawności komunikacyjnej. Prowadzona w akcie porozumiewania się rozmowa warunkuje jakość i głębokość spotkania z drugim człowiekiem. Według Ricoeura dialog łączy w sobie dwa zdarzenia: mówienie i słuchanie. Język daje możliwość podzielenia się swoim doświadczeniem, a zarazem pozwala zdobyć wiedzę o szeroko pojętej rzeczywistości. Celem zajęć prowadzonych z dzieckiem niesłyszącym jest nauczenie wzajemnej komunikacji poprzez budowanie porozumiewania się językowego. Wiedza, którą ma osiągnąć dziecko, nie jest celem samym w sobie, otwiera ona drogę do prowadzenia dyskursu. Rozmowa – w przekonaniu Autorki – jest więc celem podejmowanych działań, a nie środkiem do opanowania systemu językowego. Strategie postępowania budowane są na kanwie modelu porozumiewania się, w którym można wyróżnić substraty (kompetencje) i czynności (sprawności). Oprócz kompetencji językowej i komunikacyjnej (odnoszących się do kodu) oraz kulturowej (odnoszącej się do informacji) zaproponowanych przez Grabiąsa. J. Cieszyńska wyróżnia także kompetencje niewerbalną (przyporządkowaną do kodu). Definiuje ją jako nieuświadomioną wiedzę na temat budowania przekazu informacji za pomocą gestów, mimiki, języka ciała przy braku możliwości przekazania jej drogą językową. Wydaje się jednak, że tak przekazana informacja może uzyskiwać wymiar językowy, z tym że niewerbalny. Należałoby zatem zastanowić się nad przeformułowaniem proponowanej definicji, gdyż komunikacja niewerbalna wchodzi w zakres kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej i nie stanowi odrębnego typu kompetencji. Wśród wyróżnionych przez Grabiąsa sprawności decydujących o procesie nabywania kompetencji oraz sposobach ich wykorzystania J. Cieszyńska proponuje wyodrębnić także umysłową sprawność percepcyjną. W sytuacji niewykształconych sprawności percepcyjnych, w świetle logopedycznej klasyfikacji zaburzeń mowy Grabiąsa, procedurą postępowania jest budowanie kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej, a usprawnianie realizacyjne jest procedurą wtórną. J. Cieszyńska podkreśla potrzebę wyraźnego zaznaczenia, że chodzi tu o biolo-giczne sprawności realizacyjne, ponieważ „bez kształtowania realizacyjnej sprawności umysłowej nie da się zbudować w umyśle dziecka zasobu

właściwych polszczyźnie fonemów i morfemów (leksykalnych i gramatycznych)” (s. 50). Refleksję na temat porozumiewania się językowego zamyka teza o konieczności kształtowania w pierwszych zachowaniach językowych dziecka niesłyszącego sprawności pragmatycznej, gdyż jest ona najważniejszym warunkiem skuteczności wypowiedzi.

W dalszej części tego rozdziału J. Cieszyńska dokonuje analizy współcześnie stosowanych metod nauczania dzieci niesłyszących pod kątem możliwości przygotowania dziecka do podejmowania skutecznej komunikacji językowej ze społeczeństwem ludzi słyszących. Znalazły się wśród nich: metoda całościowa S. Schmid-Giovannini, metoda macierzyńska A. van Udena, metoda interakcyjno-komunikacyjna P. A. Janna (dotąd nie opisywana w literaturze polskiej), które naśladują rozwój mowy dziecka słyszącego, zakładając milcząco, że jest on tylko wydłużony w czasie. Jako ostatnia omówiona jest metoda fonogestów K. Krakowiak, wspomagająca proces nabywania języka przez dzieci niesłyszące dzięki uzupełnieniu procesu mówienia gestami, mającymi ułatwić rozpoznawanie i różnicowanie fonemów.

Trzeci rozdział książki poświęcony został zagadnieniu wczesnej nauki czytania (przed szóstym rokiem życia) w świetle badań naukowych. Eksperymenty przeprowadzone na gruncie językoznawstwa (przytaczane są tu koncepcje: Soederbergh, Krasowicz-Kupis, Roślawskiego) pozwalają wysunąć tezę, że wczesna nauka czytania pomaga dziecku odkryć strukturę fonemową języka oraz rozwija jego świadomość metajęzykową. Doświadczenia psychologów, pedagogów, socjologów i logopedów potwierdzają potrzebę wprowadzania wczesnej nauki czytania jako metody stymulacji rozwoju dzieci z różnymi uszkodzeniami. Wątpliwości J. Cieszyńskiej budzi posługiwanie się metodą czytania globalnego Domana w nauczaniu dzieci polskojęzycznych, zważywszy choćby na bogactwo fleksyjne naszego języka. Podobne odczucia wiążą się z metodą I. Majchrzak, budzącą ponadto wiele kontrowersji ze względu na nieuwzględnianie wiedzy na temat systemu fonologicznego i morfonologicznego. Generalnie jednak fakt wczesnego przyswojenia umiejętności czytania pozytywnie wpływa na sprawność komunikacyjną dziecka, a zatem celowe jest wykorzystanie jej w nauczaniu dzieci niesłyszących.

W kolejnym rozdziale J. Cieszyńska prezentuje założenia opracowanej przez siebie alternatywnej metody nauczania systemu językowego dzieci prelingwalnie ogłuchłych. Według Autorki metody oparte na założeniu tożsamości rozwoju dzieci słyszących i niesłyszących nie mogą być skuteczne, na co wskazują, prześledzone w rozdziale pierwszym, ogromne różnice w ogólnym rozwoju obu grup do trzydziestego miesiąca życia oraz fakt, że terapia dzieci niesłyszących rozpoczyna się przeciętnie w wieku 2,5 roku (decyduje o tym moment rozpoznania i zaopatrzenia w aparaty słuchowe). Część ćwiczeń, ze względu na procesy dojrzewania struktur mózgowych, jest niemożliwa do zrealizowania ze względu na nieodwracalność pewnych faktów.

U podstaw proponowanej metody tkwi założenie: „[...] dzieci prelingwalnie ogłuchłe, objęte terapią po ukończeniu drugiego roku życia, mogą opanować sprawności językowe w takim stopniu, aby komunikować się i kształcić w środowisku słyszących rówieśników” (s. 80). Perspektywę lingwistyczną postępowania terapeutycznego wyznaczają badania dotyczące rozwoju mowy dziecka oraz dociekania teoretyczne dotyczące programowania języka. Ostatnie badania psychologiczne ukazują działalność komunikacyjną dziecka z osobami dorosłymi jako najwcześniejszą formę zachowań, z której dopiero rozwijają się zachowania skierowane na przedmioty. Z perspektywy socjolingwistycznej konieczne jest określenie warunków, w których omawiana metoda może okazać się nieskuteczna: nie jest ona przeznaczona dla dzieci niesłyszących głuchych rodziców oraz dzieci z dodatkowymi uszkodzeniami (upośledzeniem umysłowym i porażeniem mózgowym). Nie przyniesie ona rezultatów w przypadku braku zaangażowania ze strony rodziców. Przeznaczona jest dla dzieci z głębokimi ubytkami słuchu, poniżej 90 dB w paśmie mowy, u których głuchotę stwierdzono dopiero po ukończeniu drugiego roku życia lub później i dopiero wówczas zaopatrzone je w aparaty słuchowe. Alternatywna metoda nauczania systemu językowego, podobnie jak metoda fonogestów K. Krakowiak, poszukuje specjalnie skonstruowanych strategii w celu kształtowania sprawności – systemowej, sytuacyjnej, społecznej i pragmatycznej – koniecznych do komunikacji językowej, pozwalających opanować wszystkie rodzaje kompetencji (językową, komunikacyjną i kulturową).

Sprawność społeczna nie jest ćwiczona na zajęciach logopedycznych, gdyż jej kształtowanie zależy od sprawności systemowej (języka) i od kompetencji kulturowej oraz ogromnej wiedzy na temat relacji społecznych, która w życiu małego dziecka nie odgrywa doniosłej roli.

Pierwoplanowym zadaniem jest opanowanie sprawności pragmatycznej, ponieważ nabywanie reguł języka warunkowane jest przez nabywanie i nawiązywanie kontaktów społecznych. Pragmatyczny aspekt języka przejawia się w zaspokajaniu potrzeb dziecka, które musi zrozumieć, że jego dążenia mogą być szybko zaspokojone dzięki interakcji z logopedą, a porozumienie językowe jest szybkie, dokładne i skuteczne. Sprawność sytuacyjna polegająca na umiejętności posługiwania się językiem w wytworzonych przez społeczeństwo sytuacjach interakcyjnych wiąże się z wyborem środków językowych narzuconych przez temat wypowiedzi i miejsce jej powstania, które z kolei warunkują kanał i sposób przekazu informacji. Należy zatem dążyć do tego, aby komunikacja, którą wybiera dziecko, była porozumiewaniem się językowym. Kompetencję komunikacyjną buduje logopeda poprzez podmiotową równorzędność partnerów rozmowy oraz naprzemiennosć pełnionych ról (uczącego się mowy i tego, który uczy).

Obserwacja różnic w rozwoju dziecka słyszącego i niesłyszącego, a zarazem w zdobywaniu wiedzy o świecie (przedstawiona w rozdziale pierwszym) pozwoliła opracować system ogólnorozwojowej stymulacji, na podstawie której budowana jest kompetencja kulturowa. Zakres zainteresowań logopedycznych wyznaczają badania neurobiologiczne i neuropsychologiczne na temat plastyczności mózgu małego dziecka oraz specjalizacji półkuli lewej w regulacji funkcji językowych i wzrastającej wraz z wiekiem współpracy półkul w przetwarzaniu informacji językowych. Fakty te skłaniają do takiej organizacji zajęć, która zmierzałaby do kształtowania lewostronnej asymetrii mózgowej. Poszczególne ćwiczenia, ułożone według stopnia trudności, przedstawione są w blokach: motoryka, percepcja wzrokowa, myślenie, pamięć, naśladowanie. Przyswieca im ogólna zasada określana przez Autorkę jako „porządkowanie świata do lewej do prawej”. Opanowywanie różnych reguł podczas ćwiczeń ogólnorozwojowych ułatwia dziecku przyswajanie sobie reguł językowych oraz pozwala samodzielnie tworzyć nowe.

Kompetencja językowa budowana jest na nauce czytania. Dziecko niesłyszące poznaje system fonologiczny dzięki czytaniu sylab. Głoska jako dźwięk fizyczny nie istnieje w doświadczeniu dziecka z głębokim ubytkiem słuchu. Oznacza to konieczność pokazania dziecku miejsca artykulacji i sposobu artykulacji powtarzanych lub odczytywanych dźwięków. Umysłowa reprezentacja fonemów budowana jest dzięki ich wizualizacji (napis i odpowiednio dobrane ruchy dłoni i palców służące rozróżnieniu spółgłosek niewizualnych lub podobnych do siebie), dzięki pobudzeniom czuciowo-kinestetycznym i percepcji wrażeń słuchowych. Gesty w początkowym etapie przyswajania systemu językowego przypominają dziecku o miejscu lub sposobie realizacji spółgłoski, niestety, nie tworzą one jednak zwartego systemu, opartego na jednolitych regułach, co przyznaje również sama Autorka. Sposób artykulacji spółgłoski dodatkowo przekazywany jest przez tzw. mówienie do ręki, a zatem za pośrednictwem kontroli czuciowo-kinestetycznej. Dziecko poznaje spółgłoski w sylabach, które są powtarzane, rozpoznawane i odczytywane w opozycjach, według następującego porządku: od sylab otwartych do zamkniętych, od zbudowanych z prymarnych spółgłosek do sekundarnych, od najbardziej skonstruowanych do jak najmniej zróżnicowanych.

System semantyczny początkowo poznawany jest poprzez tzw. czytanie globalne, które w miarę poznawania sylab zastępowane jest przez czytanie właściwe. Ze względu na to, że osoby dorosłe kształtują język dziecka, rezygnuje się z wykorzystania polszczyzny używanej przez dzieci przedszkolne. Minimum komunikacyjne w pierwszym etapie nauki to: wyrazy dźwiękonaśladowcze, wyrazy nazywające prymarne (nazwy osób lub ich imiona, nazwy zabawek, zwierząt, niektórych części ciała, czasowniki opisujące najważniejsze czynności wykonywane przez dziecko), wyrazy emocjonalne (wykrzykniki) oraz zaimek wskazujący „tu”. W drugim etapie nauki wzrasta liczba czasowników, pojawiają się przymiotniki, onomatopeje zastępowane są przez wyrazy nazywające. W trzecim etapie wprowadzane są liczebniki, przymiotki, spójniki i zaimki. Dobór słów w poszczególnych etapach dokonywany jest na podstawie kryterium frekwencyjnego, znaczeniowego i sytu-

gólnych etapach dokonywany jest na podstawie kryterium frekwencyjnego, znaczeniowego i sytuacyjnego, dyktowany jest również względami pragmatycznymi. Wraz z pierwszymi wyrazami wprowadzana jest fleksja nominalna i werbalna.

Reguły morfologiczne, morfonologiczne i składniowe przekazywane są na podstawie tekstów pisanych, czytania ich i powtarzania z pamięci oraz dzięki samodzielniemu ich budowaniu.

Ostatnia część rozdziału poświęcona jest opisowi grup eksperymentalnych oraz szczegółowej prezentacji etapów nauki czytania dzieci w wieku przedszkolnym:

Etap I – od sylaby otwartej do pierwszego słowa.

Etap II – od pierwszych słów do wypowiedzi wielocłonowych.

Etap III – od wypowiedzi wielocłonowych do minimalnego zasobu leksykalnego.

Autorka dokładnie przedstawia kolejność wprowadzanych ćwiczeń, ich zasady i wykorzystywane pomoce.

Piąty rozdział poświęcony jest analizie słownika dwojga dzieci z prelingwalnym głębokim ubytkiem słuchu. Czytelnik ma możliwość prześledzenia efektów rozwoju semantycznego, kształtowanego na podstawie zaproponowanej alternatywnej metody nauczania systemu językowego. Ponadto w aneksie zamieszczone zostały wypowiedzi językowe dzieci z najmłodszej grupy wiekowej oraz z grup eksperymentalnych, dające obraz rozwoju sprawności językowej. Teksty te ukazują skuteczność i trafność prowadzonej terapii logopedycznej oraz wyzwolone dzięki niej ogromne możliwości dzieci niesłyszących w podejmowaniu spontanicznej komunikacji językowej.

Zaproponowana przez Jadwigę Cieszyńską metoda oparta na wczesnej nauce czytania jawi się jako skuteczny sposób przekazania dziecku prelingwalnie ogłuchłemu systemu języka we wszystkich jego warstwach z uwzględnieniem kształtowania jego ogólnego rozwoju. Wśród postulatów odbiorców tej metody znalazłby się na pewno ten związany z oczekiwaniem bardziej usystematyzowanych rozwiązań dotyczących gestów towarzyszących artykulacji, które w tej chwili nie stanowią zwartego i zawsze przejrzystego układu.

Autorka rozprawy, posługując się jasnymi i klarownymi argumentami, przełamuje stereotypy dotychczasowego myślenia na temat „skuteczności” podejmowanej terapii po ukończeniu drugiego roku życia. Realizacja proponowanych założeń metodologicznych możliwa jest nawet w sytuacji opóźnionej diagnozy, a takie spojrzenie na problem nauczania dzieci niesłyszących pozwala wyjść naprzeciw faktom otaczającej rzeczywistości (dziecko niesłyszące trafia do surdologopedy przed ukończeniem pierwszego roku życia niezwykle rzadko).

Należy podkreślić rozległość podjętej refleksji teoretycznej, a zarazem przejrzystość wyводу. Autorka swobodnie porusza się zarówno w problematyce lingwistycznej, jak i psychologicznej, wskazując na relacje między rozwojem mowy i innych procesów poznawczych w przypadku dzieci słyszących i niesłyszących. Tą niezwykle zajmującą i otwierającą nowe horyzonty lekturę należałoby polecić przede wszystkim osobom zajmującym się terapią dzieci niesłyszących, które na pewno dzięki niej odkryją wiele ciekawych rozwiązań praktycznych, jakie powinny być wykorzystywane w programowaniu systemu językowego dzieci prelingwalnie ogłuchłych.

Anita Trochymiuk

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin
Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego