

Kazimiera Krakowiak: Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 1995 ss. 360. Komunikacja językowa i jej zaburzenia, 9.

Obszerna rozprawa Kazimierzy Krakowiakowej *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem* jest pierwszym na gruncie polskim monograficznym opracowaniem metody, która w nauczaniu języka niesłyszących pojawiła się z końcem lat sześćdziesiątych pod angielską nazwą *Cued Speech*. Metoda ta, której nazwa bywa przekładana na język polski rozmaicie, najczęściej jako: „mowa wskazywana”, „mowa oznakowana”, „mowa uwyraźniona”, polega na uzupełnianiu widocznych (tj. dostrzegalnych za pomocą wzroku) ruchów narządów mowy odpowiednimi ruchami ręki. Ruchy ręki mogą uwyraźnić obserwatorowi dystynktywne funkcje dźwięków mowy. Istota metody da się ujawnić w formule: podobnemu na ustach towarzyszy inne na dłoni.

Propozycja K. Krakowiakowej nie jest mechanicznym przeniesieniem metody amerykańskiej na polski grunt. Autorka budując metodę, którą nazywa „metodą fonogestów”, korzysta tylko z ogólnych zasad, jakimi posłużył się amerykański twórca *Cued Speech* R. Orin Cornett (profesor Uniwersytetu Gallaudeta w Waszyngtonie). To K. Krakowiakowa właśnie, dokonując subtelnej analizy lingwistycznej i psycholingwistycznej, wykorzystując metody statystyczne, ustaliła właściwy polszczyźnie inwentarz fonogestów, zaproponowała strategię i zasady posługiwania się fonogestami w procesie nauczania języka polskiego i wreszcie przeprowadziła szerokie badania eksperymentalne, które wykazały istotne korzyści wynikające z tej metody w nauczaniu języka dzieci niesłyszących.

Badawcza i weryfikacyjna praca K. Krakowiakowej osadzona jest mocno w szerokiej refleksji lingwistycznej i w głębokiej wiedzy na temat procesów budowania osobowości ludzkiej w wypadkach głuchoty. Nie znam drugiej pracy, która by tak szeroko prezentowała możliwości i bariery, jakie piętrzą się przed dzieckiem głuchym w procesie opanowywania języka, i tak głęboko wnikała w mechanizmy jego funkcjonowania w sytuacji głuchoty.

Trzeba na wstępie podkreślić ogromne odczytanie Autorki, umiejętność budowania szerokiego teoretycznego tła rozstrzyganych problemów. Na uwagę zasługuje fakt, że Autorka zawsze dogłębnie dokumentuje tezy swojego wywodu. Wiedza K. Krakowiakowej jest także gruntowną wiedzą praktyczną, wynikającą z drobiazgowej obserwacji zachowań jej dwu niesłyszących synów. Wiedza ta, uzupełniona o wiedzę eksperymentalną, wynikającą z badań prowadzonych w kilku ośrodkach dla dzieci niesłyszących, pozwala sądzić, że tezy stawiane przez Autorkę są wysoce prawdopodobne i zawsze dotyczą problemów najważniejszych.

Rozprawa składa się z czterech zasadniczych rozdziałów (Autorka nazywa je częściami), do których dołączony jest aneks, zawierający opracowany przez K. Krakowiak i M. Panasiuk i wydany wcześniej test do badania komunikacyjnych sprawności dzieci z uszkodzonym słuchem oraz bogatą bibliografię wykorzystanych prac.

Dołączony do pracy test był narzędziem badawczym w opisanym w rozprawie postępowaniu eksperymentalnym. Trzeba dodać, że jest to jedyny tego typu test w języku polskim i chyba najlepszy test, jaki kiedykolwiek udało się opracować badaczom języka niesłyszących. Szkoda, że czytelnik musi się domyślać (brakuje jasnej informacji), że pełna wersja testu zamieszczona jest w książce: K. Krakowiak, M. Panasiuk, *Umiejętności komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo UMCS 1992. Komunikacja językowa i jej zaburzenia, 3.

Rozdział pierwszy, zatytułowany „Bariery kształcenia językowego dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem”, mocno uzasadnia potrzebę podejmowania wysiłków nad tworzeniem nowych, bardziej efektywnych metod budowania języka u niesłyszących. W rozdziale tym podejmuje Autorka problemy podstawowe, najważniejsze dla procesu kształcenia językowego niesłyszących. Pracę K. Krakowiakowej wyróżnia fakt, że proces ten, jego swoistość, jest ukazany kompleksowo, jako ogromna wiązka wzajemnie warunkujących się czynników. Dotychczas badano rozmaite czynniki w izolacji. K. Krakowiakowa postrzega sytuację pełną i skomplikowaną. Jako lingwistka, pedagog i psycholog (K. Krakowiakowa ma za sobą studia polonistyczne, podyplomowe studia psychologiczne i pedagogiczne) jest w stanie dokonać hierarchii tych czynników z punktu widzenia potrzeb systemu komunikacyjnego i możliwości dziecka niesłyszącego.

Omawia więc szeroko takie problemy, jak:

- stopień niedosłuchu, jego wpływ na zdobywanie systemu językowego,
- możliwości usprawniania słuchu,
- bariery piętrzące się przed dzieckiem niesłyszącym w procesie opanowywania języka,
- ograniczenia w oralnym kształceniu języka,
- skutki uczenia języka migowego,
- możliwości gestowego wspomagania komunikacji oralnej.

Obraz wyłaniający się z opisu K. Krakowiakowej jest obrazem smutnym. Mimo ogromnego wysiłku kilkunastu pokoleń surdopedagogów, mimo zapewnień lekarzy i akustyków, że istnieją coraz większe możliwości usprawniania słuchu, niesłyszący ciągle migają i tworzą środowiska szczelnie zamknięte. Nie są w stanie uczestniczyć w szerokim życiu społecznym. Język ciągle odgradza ich od środowisk ludzi słyszących.

Od lat toczy się dyskusja między „oralistami” — zwolennikami budowania u głuchych naturalnego języka narodowego a zwolennikami języka migowego. Wytaczane w tej dyskusji argumenty chwieją procesem dydaktycznym: w szkołach dla niesłyszących uczy się w za-

leżności od mody bądź języka migowego, bądź języka ludzi słyszących. Język migowy sprzyja tworzeniu się „getta niesłyszących”. Język społeczności słyszącej, przy tradycyjnych metodach nauczania w szkołach specjalnych, ciągle pozostaje niedostępny dla niesłyszących. K. Krakowiakowa opowiada się w tej dyskusji za oralistami, proponuje jednak fonogesty — metodę wspomagającą proces opanowania języka oralnego. Głównym argumentem, jakim Autorka operuje, jest włączenie środowiska niesłyszących do szerokiej społeczności, umożliwienie niesłyszącym dostępu do narodowego dorobku kulturowego (s. 62).

Recenzent podziela stanowisko Autorki. Wydaje się jednak, że niezbyt ostro widzi ona jeszcze jeden argument przemawiający za „oralistami”. Język bowiem pełni nie tylko funkcję komunikatywną. Na równi z nią pozostaje funkcja poznawcza. To język projektuje rzeczywistość i ukierunkowuje jej poznanie. Język migowy projektuje rzeczywistość po swojemu, zawsze inaczej niż język narodowy. Głusi posługujący się tylko językiem migowym żyją w innej rzeczywistości niż użytkownicy języka narodowego. Pogłębia się zatem izolacja grupy: do trudności komunikacyjnych dołącza się swoisty obraz rzeczywistości, uwarunkowany prymitywnym w relacji do języka naturalnego językiem migowym.

Należy się zgodzić z sugestią Autorki (s. 61), że modny obecnie ruch na rzecz uznania środowisk niesłyszących za „mniejszości językowe”, wyznaczone językami migowymi, jest jednym z licznych mitów, w jakie obrosło środowisko niesłyszących, i wiąże się z niepowodzeniami w dotychczasowych zabiegach dydaktycznych.

W istocie nie ma prostej odpowiedzi na pytanie: język migowy czy język oralny? Do dylematów wyznaczonych tym pytaniem Autorka podchodzi z rozwagą. Wskazuje na fakt, że należy brać pod uwagę przede wszystkim fizyczne oraz intelektualne możliwości każdego dziecka z osobna.

Zaletą refleksji zamieszczonej w rozdziale pierwszym jest zaprezentowanie ogromnej liczby problemów, na które Autorka znajduje odpowiedź, ale także — co warto szczególnie podkreślić — na które nie jest w stanie odpowiedzieć, ponieważ dotychczasowa wiedza nie daje takich możliwości.

Uniwersalny problem zawarty jest w pytaniu: jak to się dzieje, że w każdej grupie niesłyszących samorzutnie pojawia się swoisty, właściwy tej grupie kod gestowy? Zastanawiające jest, dlaczego refleksja teoretyczna nie była dotąd w stanie wyjaśnić procesu odczytywania mowy z ust. Wyjaśnienia Autorki są wyjaśnieniami obiecującymi. Nikt przed K. Krakowiakową nie opisał tak wyczerpująco funkcji wizualnych zjawisk mowy w zestawieniu z cechami fonologicznymi.

Krytyczne uwagi recenzenta dotyczą następujących problemów:

— Wśród 12 tez ujmujących istotę komunikacji językowej (s. 26-28) niezbyt wyraźnie rysuje się teza, iż użycie języka uwarunkowane jest istnieniem w umyśle człowieka określonej wiedzy o rzeczywistości, wykształconego w grupie społecznej światopoglądu. Właśnie ten światopogląd, wyznaczający określoną interpretację rzeczywistości i łączący członków grupy, decyduje o skuteczności komunikacji.

— Zgadzam się z Autorką, że język migowy jest językiem działania (s. 55), jego istota zasadza się na sytuacyjności. Jako taki może być narzędziem komunikacji. Trzeba jednak dodać, że jest złym, bo niewystarczającym, narzędziem poznania rzeczywistości. Projektuje rzeczywistość znacznie prościej niż naturalny język narodowy, prezentuje zatem jej inny obraz.

— Autorka unika jednoznacznej definicji fonemu. Kluczy z wyborem koncepcji, skłaniając się chyba do definicji substancjalnej: fonem jest zbiorem wariantów kombinatorycznych (s. 32).

— Osiągnięciem pracy jest niewątpliwie poszerzenie refleksji nad istotą sylaby. Wydaje się jednak, że sylaba wymaga dalszych gruntownych badań, szczególnie w kontekście percypowania tekstu przez niesłyszących.

Głównym rozdziałem pracy jest rozdział II, zatytułowany „Polski system fonogestów”, w którym Autorka wyjaśnia pojęcie fonogestu, ustala reguły wydzielania fonogestów, proponuje inwentarz fonogestów dla języka polskiego, eksperymentalnie weryfikuje ich przyjęty wcześniej układ i wreszcie buduje listę frekwencyjną fonogestów w polskich tekstach.

Autorka wykonała pracę, której nie sposób przecenić. Wyjaśniła, jak nikt dotąd, istotę odczytywania mowy z ust. Konstruując system fonogestów języka polskiego, posłużyła się pojęciami: „częstka artykulacyjno-wizualna”, „fonogest” albo „częstka fonogestowa” oraz „wizem”.

Głęboka analiza tych pojęć jest niewątpliwym osiągnięciem pracy. Częstka fonogestowa jest wspomaganą gestem najmniejszą jednostką ciągu ruchów artykulacyjnych (częstek artykulacyjno-wizualnych). Odsyła do fonemów tkwiących w świadomości mówiących, pozwala rozpoznawać sylaby i morfemy. Jest składnikiem sylaby. Wizem stanowi określoną klasę częstek podobnych, możliwych do odróżnienia na podstawie wzrokowej obserwacji samych ruchów artykulacyjnych. Zarówno częstki fonogestowe, jak i wizemy są zbiorami zamkniętymi (wyróżnia Autorka 34 wizemy).

Ustalając inwentarz fonogestów, przypisała Autorka najpierw odpowiednie lokacje dłoni dla samogłosek języka polskiego (5 lokacji), a następnie układy palców dłoni dla poszczególnych grup spółgłosek (8 układów). Ustalony dla każdej głoski układ artykulacyjny i gestowy poddany został weryfikacji eksperymentalnej. Dwie grupy osób słyszących (12-osobowa grupa uczniów VIII kl. szkoły podstawowej i 20-osobowa grupa nauczycieli — obydwie grupy opanowały fonogesty) odczytywały z ust odpowiednie zestawy sylab, wyrazów i zdań prezentowanych bez fonogestów, a następnie z fonogestami.

Eksperyment przyniósł potwierdzenie znaczących różnic na korzyść odczytywania mowy z ust z użyciem fonogestów. Na uwagę zasługuje fakt, że Autorka zobiektywizowała dane za pomocą komputerowych wyliczeń statystycznych. Ustaliwszy inwentarz wizemów i częstek fonogestowych języka polskiego, dokonała następnie badań frekwencyjnych i opracowała listę rangową dla pełnego zasobu częstek. Podstawą tej listy były teksty kierowane do dzieci, budowane przez matki i nauczycieli, oraz opracowania podstawowego zasobu słów polszczyzny. Do badań frekwencyjnych wykorzystwała Autorka zbiór 13 913 wyrazów.

Zaprezentowane wyniki badań są gruntownie udokumentowane. Wymagały one ogromnego wysiłku. Jest to wysiłek równy pracy kiluosobowego zespołu badawczego. Autorka wykazała głębokie opanowanie fonetyki i z fonologią języka polskiego. Refleksja lingwistyczna K. Krakowiakowej jest refleksją najwyższego poziomu.

Istnieje niezwykle skomplikowany problem, który wymaga dalszych odpowiedzi. Jest nim problem relacji między częstką fonogestową a fonemem. Autorka przywołuje dwie interpretacje fonemu: fonemu jako bytu psychicznego oraz fonemu jako zespołu wariantów kombinatorycznych. Z obydwu tych ujęć korzysta, budując pojęcie fonogestu. Wydaje się, że podstawową funkcją fonogestów jest funkcja dystynktywna. Warto by więc także uwzględnić koncepcje fonemu opracowaną w praskiej szkole strukturalnej.

Nie ulega wątpliwości, że częstka fonogestowa, odróżniająca i identyfikująca elementy ciągu artykulacyjnego, musi odsyłać do istniejącego w świadomości fonemu. Inwentarz fonogestów pozwala zbudować system fonologiczny w umyśle niesłyszącego. Jest to najważniejsza funkcja fonogestów. Wszystkie inne funkcje, jakie Autorka fonogestom przypisuje (s. 105), są tylko funkcjami w rozmaity sposób ułatwiającymi komunikację.

Liczący 120 stron trzeci rozdział pracy — pt. „Wyniki doświadczalnego stosowania fonogestów” — jest opisem eksperymentu, jaki Autorka prowadziła przez siedem lat w szkołach dla niesłyszących w Lublinie, Radomiu i częściowo w Warszawie. W eksperymencie uczestniczyła 54-osobowa grupa dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem, z których połowa pracowała metodą fonogestów i taka sama — 27-osobowa — grupa osób pracowała metodami tradycyjnymi. Eksperyment obejmował pięcioletni okres nauki badanych dzieci.

Miał on przynieść odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy stosowanie fonogestów pomaga szybko i dokładnie odbierać wypowiedzi?
- Czy wyrabia chęć do mówienia?
- Czy ułatwia opanowanie języka?
- Czy ułatwia opanowanie procesu czytania i pisanie?

Poszczególne próby dotyczyły nie tylko umiejętności wykorzystania systemu językowego w procesie komunikacji, ale także wszelkich pozawerbalnych zachowań komunikacyjnych. Wyniki eksperymentu oceniane były za pomocą dokładnie wyskalowanego testu opracowanego przez K. Krakowiak i M. Panasiuk (zob. zamieszczona w aneksie Karta Oceny Zachowań Komunikacyjnych Dziecka z Uszkodzonym Słuchem).

Wyniki są niepodważalne i optymistyczne. K. Krakowiakowa opracowała metodę, która pozwala dotrzeć z językiem do umysłu dziecka głuchego, zmniejsza wysiłek w procesie zdobywania języka, zachęca dziecko do mówienia i — co jest niezwykle istotne — umożliwia mu korzystanie w nie znanym dotychczas stopniu z prozodycznych komponentów mowy.

Eksperyment przeprowadzony jest wzorowo. Autorka dostrzega, prowokuje i potrafi ocenić ogromną liczbę zachowań werbalnych. Nie tylko ocenia stan tych zachowań, ale również ustala stan rozwoju języka dziecka pracującego z fonogestami.

Tę część pracy oceniam najwyżej. Autorka ujawniła się jako badacz panujący nad skomplikowanymi problemami lingwistycznymi, psychologicznymi i pedagogicznymi. Wykazała się wrażliwością w ich ocenie i ogromną wiedzą na temat sposobów rozwiązywania. Niepodważalna jest przydatność jej badań w praktyce.

Czwarty rozdział pracy: „Warunki skuteczności i zasady stosowania fonogestów” jest rozpisaniem metody na procedury i strategię dydaktyczne. Ukazała się Autorka w tym rozdziale jako wytrawny pedagog, potrafiący budować tok dydaktyczny i przewidywać jego uwarunkowania.

Omawiana tu rozprawa K. Krakowiakowej upoważnia recenzenta do następujących stwierdzeń:

1. Praca ta jest jedynym w Polsce studium, które prezentuje tak gruntownie opracowaną metodę nauczania języka niesłyszących.
2. Prezentując metodę, Autorka ukazała się jako badacz ujmujący szeroko i precyzyjnie interdyscyplinarne problemy głuchoty: zaprezentowała głęboką wiedzę lingwistyczną, audiologiczną, psychologiczną i pedagogiczną. W literaturze polskiej naukowa refleksja K. Krakowiakowej nad budowaniem języka niesłyszących nie ma sobie równej.
3. Autorka podjęła kompetentną dyskusję z odpowiednią literaturą światową. Wykazała się ogromną erudycją.
4. Ujęła skomplikowane problemy językiem jasnym, dostępnym dla niemal każdego czytelnika.

Książka jest pożyteczna: stwarza nadzieje na wydobywanie osób niesłyszących ze środowisk zamkniętych i włączenie ich w nurt normalnego życia społecznego.

Stanisław Grabias
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Lublin