

Alicja Rakowska. Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych.
Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP 1992 ss. 290.

Książka Alicji Rakowskiej pt. *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych* jest jedną z nielicznych prac w naszej literaturze, jaką podjęła lingwistka w dziedzinie tradycyjnie zdominowanej przez pedagogów.

W polskiej surdopedagogice utrwaliła się sytuacja, w której na ogół wiadomo, „jak uczyć” języka, ale znacznie mniej wiadomo o tym, „czego uczyć i w jakiej kolejności”. Praca A. Rakowskiej jest próbą przełamania owej dysproporcji między „jak” a „czego”. Jest to

zresztą próba udana. Autorka przedstawia głęboką analizę rzeczywistych komplikacji polskiego systemu językowego na tle trudności, jakie piętrzą się przed niesłyszącymi w procesie opanowywania tego systemu.

Nie ograniczyła się zresztą tylko do opisu trudności, ale zaproponowała również zręby własnego modelu, podług którego mógłby być zbudowany program takiego nauczania.

Praca przynosi rzetelny, pełny obraz języka dziecka niesłyszącego po dwu latach nauki w szkole specjalnej. Pokazuje kłopoty z opanowywaniem systemu językowego, wskazuje na możliwości systemu, które należy wykorzystać budując przemyślany program językowy, wreszcie zawiera propozycję takiego programu.

Omawiana rozprawa, skomponowana w czterech rozdziałach, składa się w gruncie rzeczy z dwu części: teoretycznej (rozdziały: „Język a głuchota” i „Głuchota a nabywanie umiejętności językowych”) i empirycznej, przedstawiającej eksperyment i dostarczającej refleksji naukowej na temat przebiegu eksperymentu (rozdziały: „Stymulowanie rozwoju umiejętności językowych dzieci niesłyszących” i „Uwagi podsumowujące”). Kończy się bogatym zestawem bibliograficznym. W części teoretycznej praca zawiera przenikającą się nawzajem refleksję lingwistyczną, psychologiczną i metodyczną, tworząc spójną całość. Refleksja ta jest szeroko udokumentowana literaturą obcą i polską.

Autorka stosuje w całej swej pracy, szczególnie zaś w części teoretycznej, metodę porównawczą: opisuje sposoby zachodzenia podstawowych czynności poznawczych u dzieci w normie, by potem przedstawić trudności pojawiające się przed dzieckiem niesłyszącym.

W rozdziale p i e r w s z y m („Język a głuchota”) Rakowska stara się zająć własne stanowisko pośród dwu teorii językowych: genewskiego i praskiego strukturalizmu oraz gramatyki generatywnej. Przyjmując ostatecznie za strukturalizmem genewskim pojęcie systemu językowego i wydzielając trzy poziomy jego organizacji – fonologiczny, morfologiczny i składniowy, omawia Autorka znaki wyodrębniane na tych poziomach i charakteryzuje najważniejsze typy reguł gramatycznych organizujących te znaki. Organizację systemu języka odnosi do dostępnej głuchemu organizacji języka migowego. Uproszczenia tego języka powodują, że te dwa systemy komunikacyjne muszą dostarczać innych informacji o świecie. Powodują też, że zrozumiałość tekstu językowego jest dla głuchych niewielka. Precyzyjnie scharakteryzowała Autorka poziomy morfologiczny i składniowy i dość pobieżnie poziom fonologiczny. Ważnym osiągnięciem tego rozdziału jest teza, że w percepcji wyrazów głusi koncentrują uwagę na morfemie rdzennym. Nie dostrzegają morfemów słowotwórczych i fleksyjnych, co prowadzi do utożsamiania pod względem znaczeniowym wyrazów o identycznym i podobnym rdzeniu.

Teza ta winna być dostrzegana w programowaniu toku dydaktycznego, język polski jest bowiem językiem fleksyjnym. Morfemy słowotwórcze odgrywają istotną rolę w rozumieniu wyrazów. W tej sytuacji praktyka automatycznego przenoszenia programów nauczania z języków zachodnich (angielskiego, niemieckiego, francuskiego), postulowana niekiedy przez zapatrzonych w takie programy pedagogów, jest błędem.

Zastrzeżenie budzi przejęty z psycholingwistyki podział na tekst i dyskurs. Jeśli bowiem założymy, że nie ma zdań realizowanych poza sytuacją komunikacyjną i że każdy tekst ma swoją strukturę, to przeciwstawienie takie staje się niejasne.

Rozdział d r u g i („Głuchota a nabywanie umiejętności językowych”) dotyczy psychologicznych i pedagogicznych uwarunkowań procesu opanowania języka. Poświęcony jest omówieniu strategii i metod kształcenia niesłyszących w szkołach na świecie i w Polsce. Prezentuje obraz rozwoju tych czynności psychicznych u dzieci niesłyszących, które warunkują opanowanie języka (uwaga, spostrzeżenia, pamięć, myślenie). Przynosi krytyczną refleksję na temat programów nauczania obowiązujących w polskich szkołach dla głuchych.

Krytyka istniejących programów nauczania wydaje się zbyt ostro. Nie wykluczałbym tak zupełnie intuicji nauczycielskiej z procesu dydaktycznego. Niestety, nie da się wszystkiego

obiektywnie zaplanować. Analogiczna jest przecież także kończąca książkę refleksja Autorki, że w nauczaniu niesłyszących „nie sposób ustalić żadnej prostej reguły dochodzenia do sukcesu”. Jest to właśnie powód, by dostrzegać także i pewne zalety obowiązujących aktualnie programów.

Krzywdząca wydaje się również ocena metody fonogestów wprowadzanej do polskiej dydaktyki przez Kazimierę Krakowiak. K. Krakowiak prowadzi eksperyment w dwu szkołach dla niesłyszących. Nie ma wprawdzie jeszcze ostatecznych wyników tego eksperymentu, ale jego wstępna ocena jest pozytywna – fonogesty przybliżają właśnie kategorie morfologiczne, udostępniają szczególnie kategorie fleksyjne. Pozwalają zatem dotrzeć do tego, co w systemie językowym – zdaniem Autorki recenzowanej pracy – okazuje się dla niesłyszących najtrudniejsze.

Interesujący w tym rozdziale jest obraz stanowisk teoretycznych, jakie badacze problemu i praktycy zajmowali w ciągu dwustu lat rozwoju szkolnictwa dla niesłyszących. Zabrakło jednak w tym przeglądzie wkładu myśli polskiej (np. koncepcji Jana Sierzyńskiego).

Najważniejszą częścią rozprawy jest rozdział t r z e c i („Stymulowanie rozwoju umiejętności językowych dzieci niesłyszących”). Zawiera on bardzo solidną analizę stanu języka uczniów III kl. szkoły dla niesłyszących (dzieci 9-letnie), prezentuje opracowany przez Autorkę program stymulacji rozwoju języka i wreszcie podaje wyniki zastosowania tego programu w trakcie nauczania objętych eksperymentem dzieci w kl. IV i V.

Badanie stanu języka rozpoczyna Autorka od ujęcia zasobu leksykalnego dzieci kl. III. Następnie interesuje ją stopień rozumienia i opanowania reguł gramatycznych (szczególnie składniowych i fleksyjnych), umiejętność pisania i umiejętność budowania tekstu mówionego. Sposób badania jest starannie przemyślany, a stan rozwoju języka ukazuje Autorka na tle psychicznych możliwości dziecka słyszącego i dziecka z uszkodzonym słuchem.

Trzeba jednak – wbrew sugestiom Autorki – zauważyć, że 500 słów w zasobie leksykalnym niesłyszącego 9-letniego dziecka to spory zapas możliwości budowania wypowiedzi. Zapas ten jest trwoniony w niewłaściwym podejściu do gramatyki. Problem zasadza się zatem nie na braku wyrazów, a na braku umiejętności operowania nimi w procesie budowania tekstu.

Program stymulacji procesu nauczania języka, nazwany przez Autorkę „Schematem postępowania dydaktycznego”, uwzględnia trzy sprawności pragmatyczne (intencjonalne): chcenie (polecenie, żądanie), oznajmienie (twierdzenie – przeczenie) i pytanie. Czasownik wiąże się z sytuacją chcenia, rzeczownik – z oznajmianiem, z pytaniem zaś zaimek. Wymienione sprawności narzucają układ programu i porządkują gramatykę, w propozycji Autorki szczególnie składnię.

Wydaje się, że z tego programu wymknęła się Autorce fleksja, która jest w jej propozycji celem samym w sobie. Zabrakło też miejsca na morfonologię. Do rozstrzygnięcia pozostaje także pytanie, czy tylko wymienione sprawności pragmatyczne warte są uwagi. Są przecież jeszcze inne (emocje, pewność, przypuszczenie itd.).

Rozdział c z w a r t y („Uwagi podsumowujące”) przynosi ogólną refleksję na temat eksperymentu. Prowadzi czytelnika do wniosku, że programowanie systemu językowego jest zabiegiem niezwykle skomplikowanym. Wymaga gruntownej wiedzy lingwistycznej i psychologicznej. Nie może się też obejść bez znajomości osiągnięć metodyki nauczania.

W wywodzie Autorki daje się zauważyć pewną niekonsekwencję. Postuluje ona mianowicie słusznie przebieg procesu dydaktycznego od wypowiedzi poprzez zdanie do słowa, tymczasem program swój kończy na analizie zdań. Zajmuje się wyrazem i morfemem. Wypowiedź znika z pola jej uwagi. Proponowana strategia dotyczy systemu językowego. Na uboczu pozostaje system komunikacyjny polszczyzny. Program swój postrzega poprzez pryzmat znanych z psychologii i z glottodydaktyki etapów poznawania języka: percepcji, reprodukcji, automatyzacji i samodzielnej kreacji.

Nie zgadzam się z tezą Autorki, że „opracowanie uniwersalnego programu nauczania języka, który byłby odpowiedni dla wszystkich dzieci niesłyszących, jest nieosiągalne” (s. 241). Program taki jest możliwy i potrzebny. Oczywiście winno go się w praktyce indywidualizować.

Rozprawa A. Rakowskiej, prezentująca tak skomplikowaną problematykę, musi prowokować do dyskusji, ale zmusza też czytelnika do opinii, że odznacza się ona wielce pozytywnymi cechami. Należą do nich: rozległość refleksji teoretycznej, swobodne poruszanie się zarówno w problematyce lingwistycznej, jak i psychologicznej, głębokość refleksji, umiejętność organizowania badań eksperymentalnych i wprawa w analizowaniu materiału językowego, wreszcie społeczna ważkość roztrząsanych problemów i możliwość zastosowania efektów badawczych w praktyce.

Po przeczytaniu książki A. Rakowskiej nasuwa się następujący wniosek: programowanie języka dla niesłyszących jest zbyt skomplikowanym zadaniem, aby mógł mu podolać tylko językoznawca, a tym bardziej (co ma najczęściej miejsce w praktyce) tylko pedagog lub tylko psycholog. Potrzebny jest zespół badaczy znający strukturę języka polskiego i tajniki jego funkcjonowania oraz potrafiący realnie ocenić umysłowe możliwości dziecka niesłyszącego.

Stanisław Grabias
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Lublin