

*Innovations for Education
Иновации за образование*

ЗНАКОВИ СИСТЕМИ ЗА АЛТЕРНАТИВНА КОМУНИКАЦИЯ ПРИ ДЕЦА СЪС СЛУХОВИ НАРУШЕНИЯ И МНОЖЕСТВО УВРЕЖДАНЯ

Дияна Георгиева

Тракийски университет – Стара Загора

Резюме. Осъществяването на комуникативния процес е невъзможно без опора на знакова система, която при здравето дете се явява естественият език. В същото време, лицата с тежки нарушения, поради интензитета на проявление на техните комуникативни, психични, ментални или емоционални проблеми, имат реална потребност от използване на знакови системи, които притежават кодове, различни от тези на естествения език. Настоящата статия е посветена на кодови системи, които предоставят други възможности за комуникация при деца със слухови нарушения и деца с интензивни и комплексни комбинации от нарушения в цялостното функциониране. Представени са начини за замяна на естествения език от други знакови системи, обезпечаващи комуникация и развитие на когнитивните процеси при деца с дълбоки нарушения на слуха и речта – жестов език. Направен е описателен анализ на широко използвани системи за комуникация (пиктограмно-идеографична система, блиссистема), основаващи се на символни изображения – с различни равнища на абстрактност: от иконични презентации на конкретни предмети до изображения на отношения и модални предикати. Всички тези системи отразяват основните тенденции в търсенето и изграждането на адекватни средства, които да заместят естествения език в конкретните условия на специалното образование.

Keywords: sign system; natural language; alternative communication; children with hearing impairments and multiple disorders

Въведение

Знанието на човечеството се основава на уникалните възможности за опериране със знакови системи. В тази си позиция операциите със знаци и символи са предмет на изследване от различни научни области: лингвистика, психология, психолингвистика, философия. Най-универсалната и всеобхватна знакова система, обезпечаваща развитието на човешкия интелект и процесите на познание – това е естественият език. За своя носител езикът встъпва в качеството си на средство за достъп до реалиите в обективния свят. В този ди-

намичен процес особена роля се придава на образите, чрез които на различни равнища на осъзнатост се актуализират и вземат под внимание разнообразни знания и очаквания, свързани с аналогична ситуация. В този контекст уместно се вписва философският постулат на забележителния френски лингвист Меје (Paul Jules Antoine Meillet), според когото „езикът е не просто система, а „система на системите“ (Daskalova, 2003).

Очевидно е, че от позицията на хуманитарните науки операциите със символи и получените в резултат на подобен акт знания за света са преди всичко феномен на психиката, присъща единствено на човека (Frumkina, 1994). Възможността за овладяването на езика е част от генетичната програма на индивида. Реализацията на тази възможност е обусловена преди всичко от общуването между детето и майката, а впоследствие – от включването на детето във все по-богатия и разширяващ се кръг от носители на езика, осигуряващ „базата данни“ за формиране на собствените му лингвистични представи.

Цялостното развитие на детето, неговият път на трансформация от биологично в социално същество се обезпечава от овладяването на естествения език. Този научен факт намира емпирично потвърждение в изобилния „експериментален материал“, с който разполага съвременното постиндустриално общество. От една страна, специалната педагогика, завладяла научното и практическото пространство, позволява усвояването на естествения език и по този начин социализацията на деца с тежка (вродена или рано придобита) речева патология, която в миналото би ги обрекла на изолация от социума. От друга страна, същото това общество генерира голям брой т.нар. социално депривирани деца – подрастващи, лишени от условия за естествена комуникация в ранното детство и като последица – оставени без алтернатива за научаване на родния език.

В същото време, тези деца са в състояние да постигнат относително биологично благополучие, което обаче не е достатъчно условие за тяхната социална комуникация поради отсъствието на подходяща среда за нейното стимулиране. Удовлетворяването на техните базови потребности (хранене, грижа за здравето и др.) е осъществимо чрез използването на солиден материален резерв, но за развитието на комуникативна способност и предоставянето на шанс за успешна социализация са необходими интелектуални ресурси. Именно в аспекта на интелектуалната ефективност тези ресурси се оказват доста оскъдни дори в условията на богатия и проспериращ постиндустриален социум. От ракурса на съвременното специално образование е направен опит за представяне на същността на знаковите операции, способите за тяхното формиране при детето и възможностите, които те обезпечават за опознаването на заобикалящата го физическа и социална среда.

Роден език, мислене и овладяване на знакови операции в условията на типичното и атипичното развитие

Общозвестен е фактът, че определена част от децата се раждат с психо-физически нарушения, чийто негативен ефект се отразява върху естествената възможност за овладяване на устния език. Това са нечуващите по рождение или рано оглушали деца, слабо виждащите и слабо чуващите, децата със съхранени сензорни функции (слух и зрение), но с органични поражения на церебрума, затрудняващи спонтанното и естествено формиране на езиковия и интелектуален фундамент. В популацията на дизонтогениите попадат и представителите на аутистичния спектър – деца със запазени физиологичен слух и зрение и без нарушения на централната нервна система, но с вродена липса на потребност от комуникация, която е в основата на непълноценното езиково функциониране. В съответствие интелектуалният потенциал на детето с аутистична симптоматика се развива с крайно забавени темпове, а достигането му до определено равнище в структурно отношение се отличава с висока степен на своеобразие и дисхармония.

Като се има предвид органичната свързаност и взаимозависимост между език и мислене при тези деца, обезпечаването на достъп до овладяването на естествения език или друга знакова система, встъпваща в ролята на негов функционален субститут (например разговорния жестов език на обществото на глухите) е силно назряваща необходимост. В противен случай те ще бъдат лишени от перспективата за развитие на определен интелектуален капацитет.

В дискурса на разглежданата проблематика за овладяването на операции със знаци и символи се откроява доминантната на педагогическата компетентност и професионализъм. Специалистите, призвани да решат цялата съвкупност (научна, социална, педагогическа) от проблеми, като че ли притежават повече практически умения и в по-малка степен – теоретични знания. Това особено важи за езиковите терапевти и специалистите, оказващи психологическа подкрепа – те биха могли да сътворят чудеса. Въпреки това поради недискурсивното, т.е. чисто интуитивно естество на техните знания, тези специалисти „произвеждат“ по-скоро адепти, отколкото ученици, представляващи научната и научнопедагогическата школа. Подобни критични позиции се утвърждават в научното пространство и по отношение на лингвистите и психолингвистите, както и за всички изследователи, чийто приоритет е изучаването на когнитивните процеси и ролята на речта/езика за тяхното формиране (Frumkina, 1999; Zvonkin, 1990; Curtiss, 1988). Веднага щом възникне необходимостта от научно тълкуване на механизмите, стоящи зад наблюдаваните в реалната действителност феномени, се установява, че дори и такава наложила се и непрекъснато развиваща се научна област на езикознанието, като когнитивната лингвистика, изучаваща предимно абстрактни модели, е лишена понякога от обяснителна сила.

Така например все още липсват аргументирани доводи за това каква част или какъв тип от човешкото познание е обвързано с езиковата форма (без значение от интерпретациите за нейната същност), в която е въплътена тази глобална когниция. Фрагментарен е достъпът и до хипотетично общо хранилище от несъществуващи в езикова форма знания и представи за света. Това са причините за неизяснената роля на езиковата поддръжка в процеса на неправилното усвояване и използване на нови лингвистични знания – независимо дали това се отнася до възпроизвеждане на мелодия, действия с числа, диференциране на цветове, или пространствена ориентация в непозната среда (Zaiceva, 1991).

Като закономерно продължение възниква въпросът за безусловно естествено и без съмнение съществуващото различие между знанията и уменията. На пръв поглед е очевидно, че знанието се основава на логика, дискурсивно мислене, което означава, че речевата/езиковата форма в този случай има определящ характер (разгърнати логически операции, прогнозиране). Би било допустимо да се приеме, че логическите операции, присъщи на мисленето, могат да се дефинират чрез описателния модел на формалната логика. Свеждането на мисловните операции до набор от формално-логически компоненти е само условно – това позволява разглеждането на проблема (Newport, 2002; Bley-Vroman, 1990; Schwartz & Sprouse, 1996).

Като цяло, противопоставянето на „знание – умение“ трудно се поддава на експликация, ако се излезе отвъд пределите на елементарни примери от типа „колхозенето е умение, а събирането на двуцифрени числа предполага знание“. В този дух Н. Чомски нееднократно е фокусирал вниманието върху вродената способност на детето, следващо закономерностите на типичното развитие, без специална помощ да придобие най-сложните умения, обезпечаващи овладяването на устния език. Перманентно се провокира интересът към възможните механизми, довели до появата на езиковата способност във филогенетичен план. Теорията за модулната организация на мозъка (Gazzaniga, 1985), станала популярна през последните години, не е в състояние да предложи универсално обяснение. Съгласно интерпретираните от нейните автори данни човешкият мозък е подразделен на отделени един от друг модули, всеки от които е предназначен да обработва информация и да мотивира поведение. Но той не е компютър и подобни аналогии се считат за несъстоятелни. Тази позиция се подкрепя най-убедително от онези лингвисти и психолози, които в качеството на консултанти са изпитвали затруднения в опитите си за предлагане на релевантни решения на практикуващите, чийто обект на идентификация и анализ са нарушенията, свързани с употребата на езикови кодове. Без съмнение по-големият опит в проучването на задържания естествен ход на езиковото и интелектуалното развитие в условията на речева патология предполага и по-добра интуиция от страна на специалистите. Тази интуиция обаче се формира по-скоро като усещане, отколкото като знание.

От тази гледна точка, изследователите установяват интересен парадокс – овладяването на родния език, като процес на последователно усвояване на знакови операции, по същество, не е изучено. С други думи, не е изяснено естеството на механизма, чрез който своевременното развитие на речта (в естествената за чуващите модалност или в жестовата, характерна за глухите) обезпечава знакова поддръжка на фундаменталните интелектуални операции.

В светлината на изложения фактологичен материал не е изненадващо, че липсват научни данни за това кои интелектуални операции са най-уязвими вследствие на задържаното поради едно или друго нозологично състояние речево развитие и по този начин – до недостатъчна знакова поддръжка, която в норма се обезпечава от естествения език.

Трябва да се подчертае, че практиката изобилства от проучвания, отнасящи се до процеса на развитие и формиране на детския интелект. Това не спира обаче учените да търсят основания за формулирането на научна теория, която например да бъде дефинирана като „обща теория за знакова поддръжка за придобиване и консолидиране на знания“ (Frumkina, 1994). Още повече че няма единно становище по отношение на степента, до която знакът може встъпи в ролята на абсолютен и единствен прерогатив на естествения език. Доказателства за подобно твърдение могат да се открият в дългогодишните разногласия между изследователите относно функционалните възможности на жестовия език на глухите.

Другият аспект на тези теоретични спорове илюстрира идеята за широко разпространената в източната научна школа концепция за съотношението между вербалното и невербалното мислене. Не буди съмнение сложното определяне на границата, до която се реализира първата форма и от която започва осъществяването на втората, и обратно.

Аналогично на комуникацията, мисленето може да съществува в две форми: вербална и невербална. Невербалното мислене се реализира чрез визуално-емоционални образи, получени в резултат от възприетите впечатления от реалния свят и след това съхранени в дълбинните мнестични структури под формата на нови, необичайни представи. Чрез невербалната интелектуална дейност при решаването на творчески проблеми от техническо естество (например свързани с пространствена координация и движение на части от механизма) обикновено не се включват формите на вътрешната (още по-малко на експресивната) реч. Този тип мислене се интерпретира още като специален „технически“ или „инженерен“ тип. Способността за пространствена визуализация е типична характеристика на изкуството на художника, скулптора, композитора.

Вербалното мислене оперира с понятията, въплътени в думите, решенията, изводите. Чрез него се правят анализи, обобщения, изграждат се хипотези и теории. То се реализира във формите, установени в езика, който, от своя страна,

е определен начин за организиране на човешкото познание за света, неговото диференциране и обогатяване, предаването му на бъдещите поколения.

Като се вземат предвид всички тези факти, се стига до обобщението, че мисленето на човека е многокомпонентна структура, сложна комбинация от различни видове умствена дейност, непрекъснато сменящи позициите си на доминантност и взаимно допълващи се, често действащи в синтеза, в интегритета. Предстоящото изложение на научни данни е тясно обвързано със схващането за двата типа мислене.

Разговорният жестов език – модел на естествена знакова система

Както беше посочено, мисленето не се свежда само до словесна репрезентация. В същото време, интелектуалното развитие на детето се обуславя до голяма степен от съвременното формиране на езиковата способност. Веднага трябва да се отбележи обаче, че проучванията на лица, при които е нарушен естественият ход на овладяването на езика и при това притежаващи изключителни (често уникални, своеобразни) интелектуални умения, не потвърждават хипотезата за пълноценното формиране на интелекта на базата на „чистото“ невербално мислене. Като ярък пример за сложна знакова система – корелат на естествения език, може да послужи жестовият език на социалната общност на глухите. Той се идентифицира като автономен език, който подобно на словесния притежава собствена равнищно-йерархична структура, съдържаща голям брой единици, намиращи се в различни взаимоотношения и взаимозависимости. От особена важност е фактът, че жестовият знаков език се формира в социума на нечуващите индивиди. Раждането на глухо дете в семейство на глухи родители предполага също толкова леко и спонтанно овладяване на родния език от неговите възрастни носители, колкото всеки друг словесен език. И обратно – динамичният стереотип на всяка семейна микросреда може да се наруши чувствително, когато в семейство на чуващи родители се появи дете с глухота. В такова семейство се приема за проблематично формирането на визуално-пространствения език.

Жестовите, които глухото дете ще усвои при необходимост в аудитивна среда, са не повече от елементарни дейктически структури (изрази, които могат да се интерпретират само от позиция на „подателя“ на информация). Като резултат, умственото развитие на такова дете изостава вторично – създават се условия за езикова депривация, липсва знакова медиация, без която е невъзможно протичането и разгръщането на когнитивните процеси, преходите от една модалност към друга. Фиксираните например върху табели писмени указания се възприемат като набор от неразбираеми елементи. Поради силно ограничения достъп до звукови (вербални) стимули при тези деца е затруднено генерирането на онова прозрение, благодарение на което чуващите им връстници се научават „сами“ да четат. Последните са в състояние да възпри-

емат написаните думи като холистични изображения, най-често свързани със същите „образи“, които са срещали многократно в по-ранен период: под формата на билбордове, постери, рекламни брошури и разбира се, в качеството им на писмени обозначения под фотографиите и картинките в книгите. (По същество тази способност е в основата на т.нар. стратегия „глобално четене“ – на детето се предлага да запомни графичния образ на думата като интегративна цялост посредством корелация със съответстващото ѝ изображение, което на практика се доближава до реалния обект).

Този закономерен за типичното развитие начин за знаково опосредстване е трудно достижим за глухото дете. Неблагоприятната картина на езиково функциониране би могла да се промени в случай на посещаване на специализирана образователна структура, например специална детска градина за деца с нарушен слух. В същото време, нечуващите деца на глухи родители общуват помежду си чрез използване на жестов (знаков) език, който се явява техен роден (първи) език и е в основата на социолингвистичната им идентичност. Включването в общия процес на комуникация позволява на глухото дете да овладее визуално-кинетичния език като знакова система, опосредстваща успешното функциониране на всички когнитивни процеси като ментални способности. Такова становище застъпва Г. Л. Зайцева, която резюмира мнение относно логичното използване на „родния“ за глухото дете разговорен жестов език за целите на педагогическата практика в качеството му на знакова система – равностойна на естествения език (Zaiceva, 1991).

Едновременно с това трябва да се изтъкне, че нечуващите във всяко общество формират сравнително затворен социален кръг, в пределите на който комуникативните процеси се „обезпечават“ чрез собствените им усилия и инициативи. Това явление, с причинна обусловеност от исторически характер, днес се налага като устойчива социално-психологическа традиция. По такъв начин разговорният жестов език функционира като непрекъснато самоусъвършенстваща се система за знакова поддръжка: появата на нови реалии води до възникването на нови жестове, което е аналогия на създаващите се в устния език нови лексикални единици.

Изкуствени знакови системи за алтернативна комуникация

За разлика от глухите деца останалата част от популацията „неговорещи“ деца, чиято реч е несформирана по причини, различни от глухотата, е в позиция на социална и психологическа изолация. В социума тези деца не се обвързват в автономна група. Поставянето им в създадените от клинистите, психолозите и педагозите таксономични схеми е само условно. Така например може да се констатира, че при дете с ДЦП комуникативното нарушение е последица от органично поражение на мозъка с различна степен на тежест. За разлика от децата с ДЦП, които проявяват желание за общуване, но им

е трудно да продуцират реч, децата с аутизъм нямат потребност от комуникация, поради което не инициират словесен контакт. Когато „невербалното“ дете, независимо от вида нарушение – умствена изостаналост, синдром на ранен детски аутизъм, тежък двигателен синдром или с речева патология с друг генезис, попадне в ползването на „страничния наблюдател“, последният често изпитва своеобразен шок. Пред него се намира дете с атипични поведенчески прояви: издаване на оскъдни звукови патерни, нетърпеливост, стихийност и неударжимост в опитите си за реализиране на някаква потребност, или обратно – безучастно и пасивно задържане на погледа в една точка от пространството, монотонни движения с тялото, агресивни реакции при опити за встъпване в контакт с него. Ето защо като най-актуален се очертава проблемът за осъществяване на най-примитивна комуникация, която ще позволи на детето да бъде разбрано от друг, макар и ограничен кръг от хора освен от своята майка, която го приема на равнище обезпечаване на базови потребности. Описаната ситуация е позната на всеки специалист, работещ с дете, невладеещо устна реч, и в общи линии се отнася до всички неопериращи с вербални кодове деца, които в същото време са със съхранени сензорни системи (слух и зрение), независимо от причините, предизвикали несформирането на речта и като вторична последица – изоставане в интелектуалното функциониране.

Теоретичното осмисляне на проблема за обезпечаване на минимално необходимата комуникация за „неговорещото“ дете провокира търсенето на специална знакова система, изпълняваща основни функции, сходни с тези на естествения език: комуникативна, номинативна, регулираща. Очевидно е, че такава символна система трябва да бъде допълнително разработена. Тук следва да се направи уточнението, че известното брайлово писмо на незрящите и използваната от глухите дактилна азбука, т.е. набор от конфигуриращи ръката мануални знаци, съответстващи на графемите, представляват по същество алфabetи, реализирани съответно в тактилна и кинетично-триизмерна модалност.

Общозвестен е фактът, че в ежедневието живот хората непрекъснато попадат на символни системи, които в определени ситуации изпълняват ролята на функционален субститут на естествения език. С такъв статут например е системата на пътните знаци. Някои от тях се отличават с иконичност, т.е. приблизително наподобяват реалните обекти. Други изображения нямат семантична обвързаност с реалитите, които обозначават, и представляват условни знаци.

Следването на общата цел за удовлетворяване на комуникативните потребности на лицата с нетипично развитие провокира специалистите – представители на англоезичната школа през 60-те години на миналия век, да обединят усилията си в разработването и установяването на нова област в развитието, рехабилитацията и обучението на тези лица – поддържаща алтернативна комуникация (augmentative and alternative communication, или AAC). Независимо от различията между отделните алтернативни системи те имат обща

методология, чиято обосновка може да се представи в следния синтезиран вариант.

1. Несформираната или силно ограничена устна реч се замества от комуникативен модел, основан на визуалната синеотика. Това позволява на детето да експресира своите потребности (например „*Аз искам*“) чрез използване на фиксирано върху картичка изображение. В отговор неговият комуникативен партньор предявява същата визуална репрезентация, което не е задължителен акт, в случай че детето има добре развита рецептивна реч.

2. В контекста на алтернативния подход се лансира идеята, че наборът от иконични знаци встъпва в качеството на знакова система, обезпечаваща реализирането на определени практически потребности от обучение и социализация на детето с нетипично развитие. Подобна изкуствена система би могла да осигури достатъчно ефективна комуникация, като ограничава потенциала за възникване на трудни и нерядко несполучливи за детето и за специалиста опити за формиране на минимално равнище от речева компетентност.

3. Проявява се фактът, че възможността за прилагане на система, базирана върху изображението, позволява игнориране на пряката зависимост на перспективите за развитие на интелектуалния капацитет на детето от нивото на владеење на речта.

На третия факт се отдава особено значение. Главното основание за това е, че във всяка социална ситуация „неговорещото“ дете се намира в позиция на силно отчуждение от обкръжаващите го лица, които са смутени от нечленоразделността на неговия „речев“ поток, както и от невъзможността за социален контакт с него. Стига се до категоричната убеденост, че заместването на устната реч от знакова система, базирана на визуални образи, ще позволи преодоляването на подобни ситуации и елиминирането на комуникативния неуспех.

Широко известна в световен мащаб символика е **пиктограмата**, която представлява стандартизирана репрезентация на обективни факти (социални, технологични, биологични, исторически) чрез визуални носители на смисъла. Психолингвистите я квалифицират като знак, обезпечаващ „универсален мост“ между символния и генеративен език и непосредствения емпиричен опит (Margolin, 1989).

В наше време пиктограмите имат тясно специализирана и второстепенна роля (например в автомобилния транспорт, софтуерните продукти, указанията за употреба на стоки от потребителя, информатиката, дизайна), докато в древния свят те са били първите азбуки, демонстриращи еволюционното развитие и характера на естествения език на *homo sapiens*, служещ за целите на комуникацията.

Като специфична стратегия за обучение и комуникация, пиктограмата търпи непрекъснато развитие в съответствие с желанията на потребителите. За

лицата, които не са в състояние да овладеят устната и писмената комуникация по естествен път, в качеството на субститути на естествените знакови системи се предлагат някои по-достъпни и вероятно универсални за разбиране изображения – отразяващи естествения ход на мисълта, съответстващ на вековния жизнен опит.

Друга знакова система, алтернатива на естествения език, е **блиссимволиката**. Като специфичен символичен език, „блиссистемата“ е разработена от австрийския инженер-химик Чарлс Блис, който я описва в своята книга, публикувана за първи път през 1949 г. (Bliss, 1978). В основата на изобретената от него система лежи китайското йероглифно писмо, служещо в качеството си на езиков модел. Първоначално системата е известна под името „Семантография“. Мотивите, които детерминират нейното създаване, са свързани с концепцията за „универсален“ език, чиято цел е хармонизиране на човешкото взаимодействие чрез общуване между лицата, използващи различни лингвистични системи в комуникацията.

Инициативата за прилагане на блиссимволиката за терапевтични цели в качеството ѝ на система, заместваща естествения език, възниква през 1971 г. в Канада, в Центъра за рехабилитация на деца с нарушения в Онтарио. Отначало приложението на системата е насочено преди всичко към деца със симптоми на двигателни нарушения, присъстващи в клиничната картина на ДЦП, изпитващи затруднения при овладяване на писмената комуникация.

За по-нататъшното развитие и популяризиране на блисезика през 1971 г. е учредена асоциация, известна под името Blissymbolic Communication International. Като благотворителна структура, тази организация поддържа многобройни изследователски институти и субсидира разпространението и приложението на системата в световен мащаб.

Символите, с които се оперира в блиссистемата, представляват контурни изображения, аналогични на традиционните топографски нелитерални знаци и техните комбинации (скоба, звездичка, знак „диез“, различни диакритични знаци, знаци за логически и математически операции и др.). Използват се и геометрични фигури – квадрати, триъгълници, икони, напомнящи схематични детски рисунки (някои от тях са близки до тези, прилагани в картографията).

Речникът на блисезика разполага с около 120 най-употребявани символа. Те могат да образуват комбинации от семантични елементи, които се съчетават и декодират на принципа на аналогията. Синтаксисът се свежда до последователно разполагане на символите в посока от ляво надясно в установената пространствена равнина.

За разлика от блиссистемата пиктографичните изображения не са организирани в единна система с предварително фиксиран набор от икони и примитивен, но въпреки това постулиран синтаксис. В отделните държави за представяне на една и съща семантика се използват пиктограми с различна степен

на иконичност, но в общи линии достатъчно сходни с международно приетите обозначения. В педагогическата практика приложението на пиктографичните знаци се съпровожда традиционно с демонстриране на съответстващите им лексикални единици, презентирани на роден език. Издига се хипотеза, че такъв комплексен подход позволява на детето да идентифицира пиктограмата и думата като равностойни средства за номиниране на един и същ обект от реалния свят. Основният елемент, обединяващ двете системи (блисезикът и пиктограмата) – това е изображението, изпълняващо функцията на субститут на естествения език. Тези визуални образи притежават различно ниво на абстрактност: от иконични изображения на конкретни обекти и условни репрезентации на предмети от един семантичен клас до всички визуални абстракции, „изобразяващи“ отношения, действия, модални предикати. И в двата случая визуалните образи могат да бъдат представени в модифицирани варианти: картинки, специално структурирани таблици, компютърен софтуер.

Блиссимволите се открояват с различна степен на „прозрачност“, обвързана с възможността за асоцииране на графичното изображение с определено значение. Често те притежават доста сложна графична структура, манифестираща се с наличие на един или повече общи основни символа. Това може да не повлияе върху ефективността на използване на системата от лица със съхранено зрение и добро езиково и когнитивно функциониране. Усложнения могат да се проявят при хора с тежки ментални проблеми.

Някои лингвисти подкрепят становището, че същността на механизма за обозначаване е много по-дълбока, отколкото самата зависимост на правилното декодиране от степента на конкретност на едно или друго пиктографично изображение, още повече че отношенията и свойствата могат да бъдат представени само символично (т.е. обозначаването на символа не е аргументирано от означаемото), но не и иконично.

Комуникацията с помощта на такъв тип системи може да бъде представена най-общо по следния начин. Детето изразява своето комуникативно намерение чрез използване на комбинации от различни карти с отразени пиктографични символи или като посочва обособените в таблична рамка визуални знаци. Комуникативният партньор процедира по аналогичен начин или оперира с устни кодове в зависимост от нивото на тяхното дешифриране от страна на детето. Предявяването на изображенията и написаните под тях названия изисква установяването на отношение на еквивалентност между знака и буквената последователност на думата. Постулира се идеята, че оперирането с обозначеното на таблиците съдържание може да провокира овладяването на механизма на „глобалното четене“.

Успешното приложение на системата е пряко обвързано с релевантните стратегии на обучение. За да се оптимизира усвояването на по-сложните блиссимволи, е необходимо разясняването на значението на всеки от елементите и неговата

функция в композираната символика. Това рефлектира положително върху развитието на умения за гъвкаво и творческо приложение на системата. В стремежа към постигане на по-голямо сходство на блиссимволите с пиктограмите специалистите добавят детайли, които приближават изображението до обекта на обозначаваната категория. Възможно е това да облекчава малките деца и възрастните с интелектуални затруднения в запомнянето на символите. От друга страна, има вероятност допълнителните визуални елементи да противоречат на основните принципи, лежащи в основата на опериране с блиссимволиката – аналогията и метафората. Това може да намали гъвкавостта на знаковата система. В тези случаи се препоръчва да се включи използването на изобразителни системи от рода на PCS или PIC и след това да се осъществи плавен преход към блиссимволите – при наличие на съответстващо равнище на готовност.

Преимствата на блиссимволите се манифестират с тяхното бързо и лесно запомняне; използването им на ниво сигнални знаци и изразяването на чувства, мисли, идеи; ненарушаването на връзката с естествения език, тъй като символите се транслират на съответния роден език; предоставянето на възможности за разширяване, попълване на блисречника с отчитане на персоналните потребности и националната принадлежност.

Независимо от доказаните значителни преимущества на блиссимволиката тя не се приема еднозначно. Критиките се отправят най-вече от лингвисти (DeFrancis, 1989). Утвърждава се мнението, че не съществуват на практика такива идеографични писмени системи, които да притежават възможности, аналогични с тези на естествените езици.

Подобни схващания в никакъв случай не намаляват значението на блиссимволите и тяхното приложение. Напротив, през последните години системата „Блис“ се определя като една от най-разпространените алтернативни стратегии за обучение и комуникация в световен мащаб. На блисезик се издават книги, речници, картички и друга печатна продукция. Пишат се стихове. Блиссимволиката се използва успешно в работата по развитие на пасивния и активния речник при ДЦП, дисфазия на развитието, при терапия на заекването в етапа на мълчание, при органична патология на артикулационния апарат. Блисезикът е система, която може да помогне на много деца с уникални потребности да изразят себе си и да намерят своето място във взаимосвързания свят.

Заклучение

Овластяването на естествения език е по същество желана, но нерядко трудно достижима цел. Отсъствието на възможността за комуникация, базирана на конвенционалните устни кодове, в никакъв случай не трябва да поставя детето в неблагоприятните условия на социална изолация. Пътят към социализация преминава през използването на релевантна за детето знакова систе-

ма, обезпечаваща възможност за общуване чрез определена модалност: реалистично изобразяващ жест, иконична пиктограма, съответстваща на обекта; графически символ.

В пределите на обсъжданите в текста проблеми може да се утвърди, че всяка изкуствена система, заместваща естествения език, е необходимо да служи задължително като знакова поддръжка в хода на развитие на мисленето при децата, при които липсва устна реч или последната е силно ограничена. Често такава система встъпва в качеството на „мост“, позволяващ в перспектива последователно преминаване към устна комуникация.

В съответствие с принципа „това, което е скрито в нормата, е очевидно в патологията“ анализът на прехода от разбирането на жеста към декодирането на неговото изображение, от пиктограмата към думата и обратно осигурява безценен теоретичен и емпиричен материал. Би имало изключително позитивен ефект, ако представата за знаковите операции и тяхната роля в развитието на речта/езика и интелекта се изпълни с реално съдържание.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 2, 3 – 49.
- Bliss, C.K. (1978). *Semantography: Blissymbolics*. Sydney: Semantography-Blissymbolics Publications.
- Curtiss, S. (1988). Abnormal language acquisition and grammar: Evidence for the modularity of language. In: *Language, Speech and Mind: Studies in Honour of Victoria A. Fromkin*, L. Hyman and C. Li (eds), 81 – 102. London and New York: Routledge.
- Daskalova, F. (2003). *Psycholinguistics*. Sofia: Daniela Ubenova [Даскалова, Ф. (2003). *Психолингвистика*. София: Даниела Убенова].
- DeFrancis, J. (1989). *Visible Speech: The Diverse Oneness of Writing Systems*. Hawaii: University of Hawaii Press.
- Frumkina, R. M. (1994). Human science and contemporary concepts of speech child development (analytical overview). *NTI*, 7 [Фрумкина, Р. М. (1994). Науки о человеке и современные концепции развития речи ребенка (аналитический обзор). *НТИ*, 7].
- Frumkina, R. M. (1999). Cognitive linguistics or “psycholinguistics on the contrary”? *Language and speech activity*, 2 [Фрумкина, Р. М. (1999). Когнитивная лингвистика или „психолингвистика наоборот“? *Язык и речевая деятельность*, 2].
- Gazzaniga, M. S. (1985). *The social brain*. New York: Basic Books.
- Margolin, V. (1989). *Design Discourse; History, Theory, Criticism*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

- Newport, E. (2002). Critical periods in language development. In: L. Nadel (ed.). *Encyclopedia of Cognitive Science*. London: Macmillan Publishers/Nature Publishing Group.
- Schwartz, B. and Sprouse, R. (1996). L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research*, 12: 40 – 72.
- Zaiceva, G. L. (1991). Dactylology. *Gestural speech* [Зайцева, Г. Л. (1991). Дактилология. *Жестовая речь*].
- Zvonkin, A. K. (1990). Abstractions with language support. *language and knowledge structure* [Звонкин, А. К. (1990). Абстракции с языковой поддержкой. *Язык и структура знания*].

SIGN SYSTEMS FOR ALTERNATIVE COMMUNICATION IN CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS, AND MULTIPLE DISORDERS

Abstract. The realization of the communicative process is impossible without the support of a sign system, which in the healthy child is the natural language. At the same time, people with severe disabilities, because of the intensity of their communicative, psychological, mental or emotional problems, have a real need to use sign systems that have codes other than those of the native language. This article is dedicated to code systems that provide other communication options for children with hearing impairments and children with intense and complex combinations of disturbances in overall functioning. Ways are presented which replace the natural language with other sign systems that provide communication and development of cognitive processes in children with deep hearing and speech disorders – Sign language. Descriptive analysis of widely used communication systems (pictogram-ideographic system, bliss system), based on symbolic images, with different levels of abstraction: from iconic presentations of specific objects to relation images and modal predicates. All these systems reflect the main trends in the search and the construction of adequate means to replace the natural language in the particular conditions of the special education.

✉ **Dr. Diyana Georgieva, Assist. Prof.**

Faculty of Education
Trakia University
Stara Zagora, Bulgaria
E-mail: paskaldi1929@abv.bg