Kazimiera Krakowiak



# Dar języka

Podręcznik metodyki wychowania językowego
dzieci i młodzieży
z uszkodzeniami narządu słuchu

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II
WYDZIAŁ NAUK SPOŁECZNYCH

Instytut Pedagogiki
Katedra Pedagogiki Specjalnej

WYDAWNICTWO
KUL

Kazimiera Krakowiak

# Dar języka

Podręcznik metodyki wychowania językowego
dzieci i młodzieży
z uszkodzeniami narządu słuchu

Wydawnictwo KUL
Lublin 2012

Recenzenci
prof. dr hab. Jadwiga Cieszyńska-Rożek
prof. dr hab. Stanisław Grabias

Opracowanie redakcyjne
Dorota Niedziałkowska

Opracowanie komputerowe
Hanna Prokopowicz

Projekt okładki i stron tytułowych
Agnieszka Gawryszuk

© Copyright by Wydawnictwo KUL, Lublin 2012

ISBN 978-83-7702-527-7

Podręcznik akademicki
dotowany przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Wydawnictwo KUL, ul. Zbożowa 61, 20-827 Lublin, tel. 81 740-93-40, fax 81 740-93-50,
e-mail: wydawnictwo@kul.lublin.pl, http:// wydawnictwo.kul.lublin.pl

Druk i oprawa: elpil, ul. Artyleryjska 11, 08-110 Siedlce, e-mail: info@elpil.com.pl
Arkuszy 25, nakład 1000 egz.

*Książkę tę poświęcam*
*rodzicom wychowującym dzieci z uszkodzeniami słuchu*
*i dzieciom wychowywanym przez rodziców niesłyszących*
*oraz moim dzieciom, wnukom,*
*studentom i doktorantom*

*Autorka*

# SPIS TREŚCI


Wstęp . . . . . 11

Rozdział I. JĘZYK W ROZWOJU I FUNKCJONOWANIU CZŁOWIEKA . . . . . 21

1. Człowiek jako osoba mówiąca i wchodząca w relacje z innymi osobami . . . . . 23
2. Uwagi terminologiczne . . . . . 27
3. Fenomen narodzin języka i systemu komunikacyjnego dziecka . . . . . 29
4. Funkcje języka . . . . . 31
5. Miejsce języka w systemie komunikacyjnym ludzkiej wspólnoty . . . . . 34
6. Zdolności percepcyjne dziecka słyszącego . . . . . 37
7. Rozwój mowy jako proces stadialny . . . . . 38
8. Teorie wyjaśniające proces rozwoju mowy dziecka . . . . . 41
9. Warunki konieczne do naturalnego przyswajania języka . . . . . 45
10. Przyczyny trudności dziecka z uszkodzonym słuchem w przyswajaniu języka i systemu komunikacyjnego . . . . . 50
11. Pojęcie wychowania językowego dziecka z uszkodzonym słuchem . . . . . 54
12. Lingwistyczne podstawy wychowania językowego . . . . . 60
13. Pojęcie słuchu fonemowego (fonematycznego) . . . . . 64
14. Rola sylaby w procesie przyswajania języka dźwiękowego . . . . . 68
15. Zagrożenia rozwoju systemu komunikacyjnego u dziecka z uszkodzonym słuchem . . . . . 73

Rozdział II. DZIECI Z USZKODZENIAMI SŁUCHU W RODZINACH I SPOŁECZEŃSTWIE . . . . . 79

1. Pojęcie osoby z uszkodzonym słuchem . . . . . 82
2. Wyobrażenia społeczne dotyczące osób z uszkodzeniami słuchu . . . . . 84
3. Uszkodzenie słuchu jako przyczyna zaburzeń mowy . . . . . 88
4. Typologia uszkodzeń słuchu . . . . . 92
   4.1. Kryteria podziału uszkodzeń słuchu . . . . . 93

4.2. Przyczyny uszkodzenia słuchu i grupa ryzyka audiologicznego ..... 95
4.3. Lokalizacja i rodzaje uszkodzeń słuchu ..... 96
4.4. Stopień ograniczenia wrażliwości słuchowej (ubytku słuchu) ..... 96
4.5. Cele pedagogicznej interpretacji wyników badania audiologicznego ..... 100
4.6. Uszkodzenie słuchu a stadium rozwoju mowy ..... 104
4.7. Logopedyczna typologia uszkodzeń słuchu ..... 108
4.8. Uwagi o zastosowaniu logopedycznej typologii uszkodzeń słuchu w diagnozowaniu indywidualnych potrzeb edukacyjnych dziecka ..... 114
5. Charakterystyka grupowa osób z uszkodzeniami słuchu ..... 115
5.1. Grupa pierwsza – funkcjonalnie słyszący ..... 115
5.2. Grupa druga – niedosłyszący, czyli osoby z umiarkowanym obniżeniem sprawności słyszenia ..... 117
5.3. Grupa trzecia – słabosłyszący, czyli osoby ze znacznym obniżeniem sprawności słyszenia ..... 120
5.4. Grupa czwarta – niesłyszący, czyli osoby, które nie korzystają ze słuchu w komunikowaniu się językowym (funkcjonalnie głuche) ..... 124
6. Objawy zaburzeń mowy spowodowanych przez uszkodzenia słuchu ..... 128
6.1. Zaburzenia rozwoju mowy u dzieci z uszkodzonym słuchem ..... 128
6.2. Typologia objawów zaburzeń mowy u osób z uszkodzonym słuchem ..... 130
6.3. Zburzenia mowy u dzieci z uszkodzeniem słuchu niepowodującym dysfonemii ..... 132
6.4. Zaburzenia rozwoju mowy u dzieci z dysfonemią umiarkowaną ..... 134
6.5. Zaburzenia rozwoju mowy u dzieci z dysfonemią znaczną ..... 136
6.6. Zaburzenia rozwoju mowy u dzieci z afonemią ..... 143
6.7. Zaburzenia mowy u dzieci z postlingwalnym uszkodzeniem słuchu (ogłuchłych) ..... 149
7. Dramat niepełnosprawności słuchowo-językowej dziecka ..... 152
7.1. Uszkodzenie słuchu u dziecka jako przyczyna dramatycznych przeżyć słyszących rodziców ..... 152
7.2. Uszkodzenie słuchu u dziecka jako przyczyna zakłócenia relacji społecznych w rodzinie ..... 158
8. Spotkanie człowieka słyszącego z niesłyszącym w rozmowie ..... 165

Rozdział III. DZIEDZICTWO PEDAGOGIKI NIESŁYSZĄCYCH ..... 177

1. Najstarsze przejawy troski o ludzi niesłyszących ..... 179
2. Pierwsi nauczyciele i teoretycy nauczania niesłyszących ..... 183
3. Pierwsze szkoły dla niesłyszących i stosowane w nich metody nauczania ..... 190
3.1. Narodziny metody migowej ..... 191
3.2. Narodziny metody ustnej ..... 194
3.3. Rozwój szkolnictwa i spór o metody ..... 196
4. Metody nauczania niesłyszących stosowane w Polsce ..... 204

Rozdział IV. WSPÓŁCZESNE KONCEPCJE I METODY WYCHOWANIA JĘZYKOWEGO NIESŁYSZACYCH . . . . . 213

1. Założenia antropologiczne współczesnych koncepcji wychowania językowego . . . . . 213
   1.1. Biologizm . . . . . 215
   1.2. Socjologizm . . . . . 218
   1.3. Personalizm . . . . . 225
2. Współcześni polscy teoretycy, badacze i praktycy podejmujący problemy wychowania językowego dzieci z uszkodzeniami słuchu . . . . . 230
3. Badania nad nauczaniem drugiego języka fonicznego . . . . . 277
4. Badania nad polskim językiem migowym . . . . . 282
5. Filozoficzno-pedagogiczne koncepcje wychowania językowego . . . . . 287
6. Typologia sposobów i środków komunikowania się używanych przez osoby z uszkodzeniami słuchu . . . . . 290
7. Charakterystyka metod wychowania językowego stosowanych współcześnie . . . . . 292
   7.1. Metody ustno-słuchowe jednozmysłowe (audytywno-werbalne) . . . . . 292
   7.2. Metody ustno-słuchowe wielozmysłowe (oralne) . . . . . 302
   7.3. Metody ustno-słuchowe wspomagane (oralne wspomagane) . . . . . 310
   7.4. Metoda fonogestów . . . . . 314
   7.5. Totalna komunikacja . . . . . 319
   7.6. System językowo-migowy . . . . . 321
   7.7. Bilingwizm (metody dwujęzykowe) . . . . . 323
   7.8. Metoda oralno-manualna . . . . . 327

Rozdział V. LOGOPEDYCZNY PROGRAM INDYWIDUALNEGO WYCHOWANIA JĘZYKOWEGO DZIECKA Z USZKODZONYM SŁUCHEM (program ustawicznego dialogu) . . . . . 329

1. Teoretyczne podstawy programu wychowania językowego . . . . . 331
   1.1. Afonemia/dysfonemia jako przyczyna zablokowania naturalnego procesu przyswajania języka . . . . . 334
   1.2. Asynchronia czynności komunikacyjnych jako główna przyczyna zakłóceń dialogu . . . . . 335
   1.3. Metoda fonogestów jako sposób przezwyciężenia afonemii i asynchronii w funkcjonowaniu językowym dziecka z uszkodzonym słuchem . . . . . 336
   1.4. Koncepcja solidarnego współuczestnictwa w niepełnosprawności dziecka . . . . . 342
   1.5. Cele stosowania fonogestów . . . . . 343
   1.6. Struktura programu wychowania językowego . . . . . 344

1.7. Zasady wychowania językowego . . . . . 346
2. Indywidualny program wychowania (program ustawicznego dialogu) . . . . . 348
2.1. Okres diagnozy i nawiązania współpracy logopedy i rodziców . . . . . 348
2.2. Okres przygotowawczy (kształtowania protojęzyka) . . . . . 356
2.3. Okres kształcenia podstawowych umiejętności językowych . . . . . 367
2.4. Okres kształtowania fonologicznych i morfologicznych wzorców językowych . . . . . 379
2.5. Okres korekcji mowy . . . . . 393
2.6. Okres doskonalenia sprawności językowych . . . . . 405

Zakończenie . . . . . 411

Podziękowania . . . . . 415

Literatura cytowana . . . . . 419

Aneks
Dziesięć próśb dziecka z głęboko uszkodzonym słuchem . . . . . 437
Rady dla rodziców . . . . . 439
Karta oceny zachowań komunikacyjnych dziecka z uszkodzonym słuchem (KOZK; opracowanie: Kazimiera Krakowiak i Maria Panasiuk) . . . . . 442
Obrazy głosek polskich z fonogestami (fot. Łukasz Krakowiak) . . . . . 463
Polski alfabet palcowy . . . . . 473

The Gift of Language. Handbook of Language Education of Children and Adolescents with Hearing Impairment. Summary . . . . . 475

Indeks nazwisk. . . . . 481

Indeks rzeczowy. . . . . 487

# WSTĘP

*Słowo więc to ciało i duch stopione razem ogniem boskim przebywającym w człowieku*.
(A. Mickiewicz)[1]

[…] *czyż może być ten największy dar, mowa, człowiekowi niepotrzebnym?*
(J. Siestrzyński)[2]

Język jest niezbędny każdemu człowiekowi, ponieważ to on umożliwia bycie człowiekiem wśród ludzi. Być człowiekiem to znaczy mówić. Mówić do siebie i do innych. Mówić do siebie, aby stawać się sobą, budować własną tożsamość i świadomość, rozwijać osobowość, porządkować doświadczenie i tworzyć własny obraz świata. Rozmawiać z innymi, aby otrzymywać od nich udział w ich doświadczeniu, a także aby dawać się poznać i udzielać im swojego doświadczenia. Język jest potrzebny człowiekowi do bycia osobą we wspólnotach osób: rodzinnej, rówieśniczej, edukacyjnej, przyjacielskiej, lokalnej, religijnej, narodowej i ogólnoludzkiej. Do bycia osobą wśród swoich i do pełnienia wśród nich ról społecznych dzięki budowaniu relacji i więzi. Do wspólnej pracy i wspólnego szukania prawdy, wspólnej zabawy i wspólnego zmagania się z losem. A także do bycia osobą we wspólnocie narodowej i ogólnoludzkiej, poszukującej sensu własnego istnienia w toku historycznego pochodu pokoleń oraz nawarstwiania się i sumowania dorobku kultury. Dzięki językowi człowiek może także świadomie i z nadzieją podążać ku źródłu sensu,

[1] A. Mickiewicz, *Literatura słowiańska. Kurs trzeci i czwarty*, red. J. Krzyżanowski, tłum. i oprac. L. Płoszewski, Warszawa: Czytelnik 1953, s. 375.

[2] J. Siestrzyński, *Teoria i mechanizm mowy z zastosowaniem do nauki czytania dla wszystkich, do nauki wymawiania dla głuchoniemych dzieci z dodanymi oraz uwagami nad sposobem uczenia tychże*, 1820, kopia maszynopisu w zbiorach prywatnych K. Krakowiak, s. 163 (11).

czyli ku Logosowi, o którym mówi ewangelista Jan: „Na początku było Słowo, a słowo było u Boga i Bogiem było Słowo. Ono było na początku u Boga. Wszystko przez Nie się stało, a bez Niego nic się nie stało, [z tego] co się stało. W Nim było życie, a życie było światłością ludzi, a światłość w ciemności świeci i ciemność jej nie ogarnęła" (J,1-5)[3].

Dziecku, które urodziło się z uszkodzeniem słuchu lub utraciło zdolność słyszenia dźwięków mowy, zagraża zaburzenie rozwoju czynności językowych, które może doprowadzić do poważnych utrudnień i komplikacji w rozwoju psychicznym i do nieodwracalnych zmian w funkcjonowaniu społecznym. Najpoważniejsze zagrożenie wynika z braku więzi komunikacyjnej z rodziną i z najbliższym otoczeniem społecznym, będącym macierzystym środowiskiem językowym i wychowawczym dziecka. Kontakt i współdziałanie z osobami najbliższymi stanowią bowiem warunek rozwoju człowieka jako osoby działającej, myślącej i mówiącej, świadomej swojego istnienia w czasie i przestrzeni. Człowiek poznaje po ludzku, tzn. z wykorzystaniem kodów utrwalających znaczenia i umożliwiających międzyosobową wymianę wiedzy o świecie oraz innych treści psychicznych, a także dzięki możliwości przekazywania informacji, dzięki międzypokoleniowej transmisji kultury. Nie mając językowej łączności z innymi ludźmi, jest skazany na tworzenie własnego zbioru znaków, namiastki języka.

Specjalne potrzeby życiowe i edukacyjne dzieci z uszkodzeniami słuchu stanowią ważny problem społeczny. W Polsce corocznie przychodzi na świat około 600 dzieci z uszkodzonym słuchem. Stanowi to 0,2-0,3% noworodków. W kolejnych okresach wiekowych liczba osób dotkniętych uszkodzeniami słuchu powiększa się w konsekwencji chorób i urazów. Liczbę Polaków cierpiących z powodu wadliwie działającego zmysłu słuchu szacuje się na około 800-900 tys., przy czym grupę osób, które z powodu uszkodzenia słuchu mają problemy z porozumiewaniem się w języku dźwiękowym i z tego powodu używają języka migowego, określa się w przybliżeniu na około 40-50 tys. Nie istnieje rzetelna statystyka, ponieważ nie wypracowano jednolitych i powszechnie obowiązujących kryteriów kwalifikowania osób z uszkodzeniami słuchu do ściśle określonych grup. Jednakże o ważności problemu stanowi nie tyle częstość występowania zjawiska wyrażona statystycznie, ile wymiar zagrożenia degradacją i wykluczeniem społecznym pojedynczego człowieka. Doniosłość tego problemu jest szczególna ze względu na fakt, że około 95% dzieci z uszkodzeniami słuchu przychodzi na świat w rodzinach, których inni

[3] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, wyd. piąte, Poznań: Wyd. Pallottinum 2008.

członkowie słyszą i swobodnie komunikują się w języku dźwiękowym. Tylko około 5% dzieci z uszkodzeniami słuchu ma szanse korzystać z doświadczenia zdobytego wcześniej przez ich niesłyszących rodziców, dzięki czemu mogą we wczesnym dzieciństwie pozostawać w prawidłowych relacjach z rodziną i nauczyć się języka migowego. Dzieciom urodzonym w rodzinach słyszących od początku zagraża izolacja, a nawet odłączenie od własnej rodziny i samotność wśród najbliższych. Natomiast jedne i drugie narażone są na wykluczenie ze społeczności lokalnych, marginalizację oraz odcięcie od wspólnot edukacyjnych i źródeł wiedzy.

Problemy osób z uszkodzeniami słuchu znajdują się w obszarze zainteresowań wielu dyscyplin naukowych, zarówno biologiczno-medycznych, jak również humanistycznych i społecznych. Dla nauk podstawowych, których celem jest samo poznanie rzeczywistości, sytuacja człowieka pozbawionego wrażliwości na dźwięki stanowi rodzaj naturalnego eksperymentu, pozwalającego zrozumieć funkcje słuchu, języka i komunikacji językowej, a także poznać niektóre ważne właściwości i zasady działania ludzkiego mózgu oraz składniki i dynamizmy procesów umysłowych. Dla nauk stosowanych, których celem jest wykorzystywanie zgromadzonej wiedzy w działaniach zmierzających do czynienia warunków ludzkiego życia lepszymi, bardziej sprzyjającymi rozwojowi człowieka, każda osoba niesłysząca jest podmiotem godnym afirmacji oraz troski. Doświadczenie, które jest jej udziałem, stanowi ważny składnik wiedzy o ludzkich zmaganiach z przypadłościami losu oraz o sposobach radzenia sobie z ograniczeniami biologicznymi i trudnościami w relacjach społecznych. Dowodzi także możliwości przekraczania granic bytu materialnego i urzeczywistniania własnego człowieczeństwa w jego postaci wielowymiarowej, integralnej i pełnej, biopsychiczno-duchowej.

Dla medycyny problemem jest samo uszkodzenie narządu ważnego dla funkcjonowania organizmu w środowisku biologicznym. Pacjent z takim uszkodzeniem potrzebuje leczenia, protezowania i rehabilitacji. Psychologia analizuje przede wszystkim trudności, zakłócenia i deficyty rozwoju psychicznego, które zagrażają dziecku niewrażliwemu na bodźce akustyczne, a jednocześnie pozbawionemu dopływu informacji zakodowanych w sygnałach dźwiękowych oraz znakach językowych. Brak wrażliwości na dźwięki – z punktu widzenia psychologii – jest nie tylko przeszkodą w rozwoju poznawczym, ale też utrudnia komunikowanie się interpersonalne i powstawanie więzi psychicznych. W konsekwencji powoduje zagrożenia dla formowania się tożsamości osobowej i samooceny oraz rozwoju emocjonalnego i społecznego, a także dla ustalania się motywacji do działania i budowania systemu wartości człowieka. Może

doprowadzić do zaburzenia rozwoju osobowości. Człowiek z uszkodzeniem słuchu potrzebuje wsparcia psychicznego i opieki psychologicznej, a w niektórych przypadkach także psychoterapii. Wychowanie dziecka z uszkodzonym słuchem powinno być oparte na dobrym rozumieniu psychologicznych uwarunkowań tego procesu.

Dla socjologii kluczowe są problemy wynikające z istnienia bariery językowej oraz dystansu społecznego wywołanego przez tę barierę i przez „inność" osób obarczonych uszkodzeniem słuchu. Głównym zagadnieniem rozważanym na gruncie socjologii jest rola stereotypów poznawczych dotyczących niesłyszących, które funkcjonują w świadomości społecznej, przyczyniając się do powstawania barier mentalnych blokujących integrację tych osób ze społecznością słyszącą. W konsekwencji powoduje to ich wykluczenie społeczne. Antropologia społeczna (etnologia, etnografia) – pozostając w związku z socjologią – podejmuje zagadnienie specyfiki kulturowej małych społeczności grupujących ludzi niesłyszących, które tworzą własne kody komunikacyjne i języki migowe oraz swoiste obyczaje i systemy wartości. Natomiast antropologia filozoficzna ma przed sobą zagadnienie kondycji człowieka obarczonego stygmatem inności, przeżywającego dramat odłączenia od wspólnoty, skazanego na samotne poznawanie świata i poszukiwanie mądrości. Jest to skutek niedoboru umiejętności sprawnego myślenia i mówienia w języku wspólnym dla ogółu społeczeństwa, braku pełnego kontaktu słownego z innymi ludźmi, a zwłaszcza ograniczenia swobodnego dostępu do dóbr kultury zakodowanych w słowie.

Surdopedagogika jako subdyscyplina pedagogiki specjalnej uwzględnia wszystkie zagadnienia podejmowane przez inne dyscypliny naukowe, ale koncentruje się na zadaniach wynikających z celu, jakim jest wychowanie człowieka dojrzałego, autonomicznie dysponującego swoimi zasobami − zdolnościami, sprawnościami i kompetencjami – i urzeczywistniającego cały potencjał rozwojowy własnego człowieczeństwa. Wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży, a także osób dorosłych z uszkodzeniami słuchu, oraz ich wychowanie i edukacja wymagają specjalnych działań pedagogicznych, nakierowanych na usuwanie barier zewnętrznych i wewnętrznych, usprawnianie i aktywizację człowieka z ograniczoną percepcją, a zwłaszcza tworzenie warunków sprzyjających jak najpełniejszemu rozwojowi jego potencjału ludzkich zdolności. Działania zmierzające do tego celu w tradycyjnej polskiej pedagogice specjalnej określano – za Marią Grzegorzewską (1888-1967), twórczynią tej dyscypliny naukowej – mianem rewalidacji (*re* – łac. 'znów, na nowo', *vālĭdūs* – łac. 'mocny, silny, żwawy, zdrowy, w pełni sprawny'), czyli „przywrócenie osobie upośle-

dzonej sprawności". Współcześnie częściej używany jest termin rehabilitacja (*re* – łac. 'znów, na nowo', *hăbĭlĭs* – łac. 'łatwy do ugięcia, zdatny, giętki, ruchliwy'), pochodzący z języka medycznego, a oznaczający działania przywracające sprawność narządów.

Specjalna rola w działaniach na rzecz dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu przypada logopedii jako nauce o wychowaniu człowieka mówiącego prawidłowo i o zaburzeniach mowy, jakie mu zagrażają. Samo wskazanie przedmiotu badań tej dyscypliny naukowej miało związek z troską o edukację osób niesłyszących. Prekursor logopedii, pierwszy badacz czynności mówienia po polsku, doktor Jan Siestrzyński (1788-1824), autor dzieła *Teoria i mechanizm mowy z zastosowaniem do nauki czytania dla wszystkich, do nauki wymawiania dla głuchoniemych dzieci z dodanemi oraz uwagami nad sposobem uczenia tychże* (1820), rozpoczął gruntowne badania nad fizjologią mowy z wyraźnie określonym celem, a mianowicie z zamiarem „udzielania mowy głuchoniemym". Współczesna logopedia, a zwłaszcza jej subdyscyplina koncentrująca się na terapii mowy osób z uszkodzonym słuchem, czyli surdologopedia, winna dążyć do wypracowania programu opieki nad rozwojem mowy dziecka przez poszukiwanie metod interwencji terapeutycznej, zapewniających naturalny przebieg procesu przyswajania języka i uczenia się mowy. Logopedia zatem podejmuje problemy osób z uszkodzonym słuchem, zaczynając od samego ich źródła, a mianowicie od specjalnych potrzeb osoby, która – z uwagi na ograniczenie percepcji słuchowej – znajduje się w sytuacji trudnej i może łatwo podlegać zjawiskom zaburzającym rozwój psychiczny z powodu zablokowania lub zaburzenia naturalnego procesu przyswajania języka i uczenia się mowy. Zadaniem logopedii jest więc prowadzenie i wspieranie, a – w razie potrzeby – także wspomaganie dziecka z uszkodzonym słuchem w toku jego rozwoju przez stosowanie specjalnych metod stymulacji i doskonalenia czynności językowych. Takie działanie pedagogiczne nazywamy wychowaniem językowym.

W ostatnim dziesięcioleciu nastąpiły korzystne zmiany w opiece medycznej nad dziećmi z uszkodzeniami słuchu. Stanowi to wyzwanie dla logopedów i pedagogów odpowiedzialnych za rehabilitację i edukację tej grupy dzieci. Wykształcenie specjalistów, którzy będą kompetentnie sprawować pieczę nad rozwojem ich mowy i przyswajaniem przez nie języka polskiego, stanowi pilne zadanie środowisk akademickich zajmujących się kształceniem pedagogów, logopedów i psychologów. Niniejsza książka jest adresowana do studentów logopedii, audiologii, pedagogiki i pedagogiki specjalnej (zwłaszcza surdopedagogiki) oraz wszystkich kierunków i specjalności nauk o wychowaniu (przyszłych rehabilitantów osób

z uszkodzeniami narządu słuchu), a także do nauczycieli szkół integracyjnych, specjalnych i ogólnodostępnych oraz logopedów i pedagogów pracujących z dziećmi i młodzieżą niesłyszącą, słabosłyszącą i niedosłyszącą w poradniach i innych placówkach udzielających pomocy osobom należącym do tych grup. Jej odbiorcami mogą być również psycholodzy i inni specjaliści uczestniczący w działaniach opiekuńczych i terapeutycznych wobec osób z uszkodzonym słuchem, a także rodzice.

Praca ma charakter monograficzny, a jednocześnie jest podręcznikiem surdologopedii, czyli nauki o wychowaniu dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu jako osób mówiących, tj. uczestniczących w życiu rodziny i społeczeństwa słyszącego oraz w kulturze uniwersalnej przy wykorzystaniu języka narodowego. Celem, który stawia sobie autorka, jest zgromadzenie i uporządkowanie wiedzy potrzebnej logopedom, pedagogom i rodzicom zajmującym się opieką nad dziećmi, młodzieżą i ludźmi dorosłymi zagrożonymi skutkami uszkodzenia słuchu, a mianowicie zaburzeniami mowy i niedostatkami języka. Praca została napisana z perspektywy językoznawcy i pedagoga-logopedy prowadzącego badania naukowe oraz praktyczną działalność terapeutyczną, wychowawczą i dydaktyczną w nurcie pedagogiki chrześcijańskiej. Surdologopedia (łac. *surdŭs* – 'głuchy, niewrażliwy na dźwięki', *logopedia* – nauka o kształtowaniu mowy i usuwaniu jej zaburzeń) jest tu więc pojmowana szeroko, jako świadoma i celowa działalność wychowawcza obejmująca wszystkie składniki i czynniki integralnego rozwoju człowieka z uszkodzeniem słuchu jako osoby komunikującej się z innymi ludźmi przy udziale języka fonicznego, spółgłoskowo-samogłoskowego. Tak rozumiana surdologopedia może być też uznana za główny dział surdopedagogiki, subdyscypliny pedagogiki specjalnej zajmującej się problemami rehabilitacji i wychowania osób z uszkodzeniami słuchu. Rehabilitacja tej grupy osób opiera się przede wszystkim na zapobieganiu lub przeciwdziałaniu zaburzeniom mowy, czyli na usprawnianiu czynności percepcyjnych i wykonawczych oraz rozwijaniu sprawności komunikacyjnej i budowaniu kompetencji językowej w sytuacji ograniczenia percepcji dźwięków mowy.

Autorka, poszukując metod i programów wychowania językowego nastawionego na udzielanie niesłyszącym mowy i obdarzanie ich wspólnym dobrem, jakie stanowi język narodowy, przyjmuje fundamentalne założenia personalizmu chrześcijańskiego, że niesłyszące dziecko (niesłyszący człowiek), jest przede wszystkim osobą godną afirmacji i troski bez względu na stopień uszkodzenia narządu słuchu i poziom wyników jego rehabilitacji, bez względu na brak lub wadliwość mowy, bez względu na sposób komunikowania się z otoczeniem. Dziecko niesłyszące, któremu

najbliżsi nie potrafią udostępnić „daru słowa" jako języka dźwiękowego, jest zmuszone poszukiwać własnych sposobów łączności z innymi ludźmi. Takim sposobem może stać się dla niego język migowy. Osoby niesłyszące posługujące się językiem migowym, czyli realizujące swój „dar słowa" w postaci gestów i mimiki, a także sam język migowy, który jest wytworem ich wysiłku umysłowego, zasługują na afirmację i podziw.

Celem wydawnictwa jest dostarczenie czytelnikom wyczerpującej, spójnej i przejrzyście usystematyzowanej wiedzy teoretycznej oraz praktycznej dotyczącej metodyki postępowania pedagogicznego, skoncentrowanego na wychowaniu dziecka z uszkodzonym słuchem jako osoby komunikującej się w środowisku rodzinnym, edukacyjnym i lokalnym w języku wspólnoty, w której przyszło na świat i w której powinno mieć zapewnione miejsce i warunki do rozwoju integralnego, obejmującego wszystkie sfery ludzkiego życia.

W Polsce nie istniał dotychczas podręcznik akademicki, który ujmowałby te zagadnienia w sposób uporządkowany, ze stanowiska pedagogiki zorientowanej personalistycznie, ukierunkowanej na integralny rozwój człowieka, a jednocześnie oparty na wiedzy o języku polskim oraz o językowym komunikowaniu się ludzi. Dostępne są jedynie prace ujmujące niektóre z tych zagadnień w sposób fragmentaryczny lub przeglądowy, najczęściej tłumaczone z języków obcych lub wzorowane na zagranicznych publikacjach, reprezentujące ściśle określoną orientację metodyczną, która preferuje jeden wybrany sposób pracy pedagogicznej, a odrzuca sposoby inne, przydatne i skuteczne, np. tłumaczenie podręcznika autorki węgierskiej, Yvonne Csányi[4] lub monografii ortofonistki francuskiej, Danielle Bouvet[5], albo praca Armina Löwego[6], prezentująca koncepcję wychowania słuchowego. Dysponujemy także wydawnictwami o charakterze poradników przeznaczonych dla praktyków[7]. Istnieją również prace monograficzne prezentujące metody polskie, np. wzorowaną na koncepcji amerykańskiej, ale opracowaną dla języka polskiego, metodę fonogestów[8]

---

[4] Y. Csányi, *Słuchowo-werbalne wychowanie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu. Model węgierski*, tłum. B. Szymańska, Warszawa: WSiP 1994.

[5] D. Bouvet, *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzykowe dziecka niesłyszącego*, tłum. T. Gałkowski, Warszawa: WSiP 1996.

[6] A. Löwe, *Wychowanie słuchowe. Historia – metody – możliwości*, tłum. D. Lewandowska, Warszawa: PWN 1995.

[7] Np. M. Góralówna, B. Hołyńska, *Rehabilitacja małych dzieci z wadą słuchu*, Warszawa: PZWL 1984; R.J. Műller, *Słyszę, ale nie wszystko. Dziewczęta i chłopcy z uszkodzonym słuchem w szkołach masowych*, tłum. T. Duliński, Warszawa: WSiP 1987.

[8] K. Krakowiak, *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, Lublin: Wyd. UMCS 1995, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 9; *Metoda fonogestów*

lub metodę symultaniczno-sekwencyjną[9]. Powstały wprawdzie wydawnictwa o charakterze podręczników, obejmujące całokształt problematyki, takie jak tłumaczona z języka francuskiego książka Oliviera Périera, *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*[10], a także publikacje Bogdana Szczepankowskiego[11], ale nie są to prace skoncentrowane na wychowaniu językowym.

W niniejszej pracy zaprezentowano przegląd istniejących metod wychowania językowego niesłyszących i słabosłyszących. Żadna z nich nie jest preferowana, a zwłaszcza zalecana jako jedyna, ale każda została scharakteryzowana w aspekcie jej przydatności i skuteczności w odniesieniu do określonych potrzeb całych grup i poszczególnych osób ze specjalnymi potrzebami spowodowanymi przez uszkodzenie słuchu. Głównym celem analizy i opisu metod, którymi dysponuje współczesna surdologopedia, jest ukazanie ich walorów i efektów, jakie można osiągnąć, włączając te metody do indywidualnego programu pracy wychowawczej i rehabilitacyjnej z dzieckiem.

Książka składa się ze wstępu, pięciu rozdziałów, zakończenia i aneksu. W rozdziale pierwszym, zatytułowanym *Język w rozwoju i funkcjonowaniu człowieka*, przedstawione zostały podstawowe tezy wynikające z dorobku współczesnych badań nad językiem, procesem przyswajania języka przez dzieci oraz nad komunikowaniem się ludzi, stanowiące fundament refleksji i decyzji metodycznych dotyczących działania logopedycznego wobec dzieci z uszkodzeniami słuchu. Rozdział drugi, pt. *Dzieci z uszkodzeniami słuchu w rodzinach i społeczeństwie*, ma na celu dostarczenie czytelnikom podstawowej wiedzy o uszkodzeniach słuchu i problemach osób dotkniętych nimi. Ważnym założeniem tego rozdziału jest uwzględnienie zróżnicowania samych uszkodzeń narządu zmysłu, jak i ich psychospołecznych konsekwencji dla rozwoju jednostki, a także wskazanie na wielorakość sytuacji społeczno-wychowawczych, w których mogą się znaleźć dzieci z uszkodzeniami słuchu. Celem rozdziału trzeciego, zaty-

---

*w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. i tłum. E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wyd. KUL 2009.

[9] J. Cieszyńska, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków: Wyd. Naukowe AP 2000.

[10] O. Périer, *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Aspekty medyczne, wychowawcze, socjologiczne i psychologiczne*, tłum. T. Gałkowski, Warszawa: WSiP 1992.

[11] B. Szczepankowski, *Wyrównywanie szans osób niesłyszących. Optymalizacja komunikacji językowej*, Siedlce: Wyd. Uczelniane WSRP 1998; tenże, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans.* Warszawa: WSiP 1999; tenże, *Wspomaganie rozwoju dziecka niesłyszącego. Audiofonologia pedagogiczna*, Warszawa: Wyd. UKSW 2009.

tułowanego *Dziedzictwo pedagogiki niesłyszących*, jest przegląd najważniejszych idei oraz programów edukacji i rehabilitacji osób z uszkodzonym słuchem, znanych i stosowanych w krajach naszego kręgu kulturowego i w Polsce w ciągu dziejów, nie tylko w ujęciu chronologicznym, ale także według ich wartości w aktualnych zastosowaniach praktycznych. W rozdziale czwartym, pt. *Współczesne koncepcje i metody wychowania językowego niesłyszących*, zamieszczono rozważania nad zasobami teorii, badań, refleksji i rozwiązań metodycznych, którymi dysponujemy współcześnie i w których możemy szukać podstaw teoretycznych, wskazań dotyczących wyboru kierunku działań wychowawczych oraz porad i wskazówek praktycznych. Rozdział ostatni, pt. *Logopedyczny program indywidualnego wychowania językowego dziecka z uszkodzonym słuchem (program ustawicznego dialogu)*, zawiera opis postępowania opartego na kompleksowej diagnozie oraz na personalizacji oddziaływań logopedycznych i trosce o integralny rozwój dziecka[12] według koncepcji świadomego, solidarnego współuczestnictwa w jego niepełnosprawności.

Treść monografii została uporządkowana w układzie liniowym. Jednakże z uwagi na złożoność i wieloaspektowość problematyki oraz jej wielodyscyplinarny charakter, najważniejsze zagadnienia przewijają się wielokrotnie w kolejnych rozdziałach w układzie koncentrycznym, w różnych ujęciach oraz kontekstach nowych analiz i refleksji. Poszczególne rozdziały i podrozdziały, tworząc całość, stanowią jednocześnie, w założeniu autorki, autonomiczne artykuły, które dla ułatwienia czytania wymagają przywoływania problemów i tez obecnych również w innych rozdziałach i rozważenia ich w innych aspektach.

W *Aneksie* zostały zamieszczone materiały pomocnicze przydatne w diagnozowaniu umiejętności językowych i komunikacyjnych dzieci (Karta oceny umiejętności komunikacyjnych – KOZK) oraz drobne teksty o charakterze poradników, pomocne we współpracy logopedów z rodzicami. Całość zamykają materiały ilustracyjne, a mianowicie komplet fotografii pt. *Obrazy głosek polskich z fonogestami* oraz *Polski alfabet palcowy*.

[12] Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wyd. Salezjańskie 2004; M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin: RW KUL 1999; *W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Lublin: Wyd. KUL 2003; K. Krakowiak, *Współczesne metody rehabilitacji osób z uszkodzeniami słuchu a ideał integralnego wychowania człowieka*, [w:] tamże, s. 501-515.

ROZDZIAŁ I

# JĘZYK W ROZWOJU I FUNKCJONOWANIU CZŁOWIEKA

*Tak, słowo jest w człowieku... Akordem atomu*
*Nieustannie człek mówi!... jak milczy? to komu:*
*Nie duchowi, ni sobie, ni wewnętrznej pieśni...*
*– Słowo, niźli narzędziem, celem było wcześniej*!

(C.K. Norwid[1])

*Homo Sapiens – człowiek mający rozum, oraz Homo Faber – człowiek sprawny z pracy rąk. Ów Homo Sapiens i Faber nie mógłby być ani sapiens ani faber, gdyby nie był jednocześnie Homo Loquens – człowiekiem mówiącym, bo bez mowy nie mogłaby kształtować się myśl i nie byłoby możliwe przekazywanie, a więc i wzbogacanie doświadczeń w jakiejkolwiek dziedzinie życia, w jakimkolwiek zakresie pracy.*

(W. Doroszewski[2])

Wszystko, co najdonioślejsze dla istnienia człowieka zarówno strumień codziennych zdarzeń, w którym jesteśmy zanurzeni, jak i ciąg procesów naszego funkcjonowania i rozwoju wewnętrznego – psychicznego i duchowego – urzeczywistnia się w łączności i współdziałaniu z innymi ludźmi. Uszkodzenie narządu słuchu, które sprawia, że łączność międzyosobowa zostaje zakłócona na poziomie zmysłowym, staje się przyczyną wielorakich ograniczeń życiowych człowieka dotkniętego tym rodzajem niesprawności organizmu. Aleksander Graham Bell (1847-1922) określił trudności dziecka z uszkodzonym słuchem jako „trzy nieszczęścia": „[…] brak mowy, brak znajomości pisanej formy języka i brak postępu

[1] C.K. Norwid, *Rzecz o wolności słowa,* [w:] tenże, *Pisma wszystkie*, t. 3: *Poematy*, zebrał, tekst ustalił, wstępem i uwagami krytycznymi opatrzył J. Gomulicki, Warszawa: PIW 1961, s. 559.

[2] W. Doroszewski, *Język, myślenie, działanie. Rozważania językoznawcy*, Warszawa: PWN 1982, s. 24.

w rozwoju intelektualnym, związanego z brakiem możliwości relacji, spotkań z innymi umysłami"[3]. Przyjście na świat dziecka z uszkodzonym słuchem stawia więc przed jego rodzicami i całą społecznością, do której należy rodzina, zadanie szczególne: zadbać, aby dziecko uzyskało łączność z innymi ludźmi i dzięki temu stworzyć warunki sprzyjające jego wszechstronnemu rozwojowi. Przystępując do rozważań nad sposobami jak najlepszego wykonania tego zadania, należy na początku zgromadzić wiedzę o międzyosobowym komunikowaniu się ludzi, czyli o „spotkaniach umysłów" oraz wymianach znaczeń i sensu, jakie między nimi się dokonują. Spotkania te odbywają się w przestrzeni nasyconej znakami, czyli w naturalnym środowisku ludzkiego życia, które jest światem kultury określonej wspólnoty społecznej. Do łączności między umysłami, czyli aktów komunikowania się, ludziom niezbędne jest pośrednictwo znaków, bytów specjalnego rodzaju: dostępnych dla zmysłów i nadających się do ujmowania (kodowania) przez nie znaczeń (treści) w sposób wystarczająco jednoznaczny i przejrzysty, aby znaczenia kodowane i nadawane oraz znaczenia odbierane i dekodowane mogły być w jak najwyższym stopniu adekwatne w stosunku do siebie wzajemnie oraz w stosunku do doświadczenia rzeczywistości w nich ujmowanego. Ludzie komunikują się za pośrednictwem wielu rodzajów znaków tworzących rozległe kody semiotyczne. Z nich najważniejszy jest język – kod wyróżniający się nie tylko bogactwem inwentarza znaków, ale również wielopoziomową, hierarchiczną strukturą procedur tworzenia wypowiedzi ustnych i tekstów pisanych.

W rozdziale pierwszym niniejszej książki przedstawiono syntetyczne ujęcie tez stanowiących podstawę pedagogicznej koncepcji działania rehabilitacyjnego i wychowawczego, jakim jest wychowanie językowe dzieci z uszkodzeniami słuchu, czyli pozbawionych swobodnego dostępu do znaków języka, istniejących w postaci dźwięków mowy, i w konsekwencji tego deficytu zagrożonych głuchoniemotą lub poważnymi zaburzeniami mowy. Uwzględnione zostały podstawowe ustalenia teoretyczne dotyczące mowy, języka, komunikowania się językowego ludzi i przyswajania języka przez dzieci na podstawie analizy współczesnej wiedzy z zakresu językoznawstwa (ze szczególnym uwzględnieniem wiedzy o języku polskim), lingwistyki stosowanej, logopedii, psycholingwistyki i psycholingwistyki rozwojowej, neurolingwistyki, socjolingwistyki oraz psychologii

[3] Cyt. za: R.O. Cornett, M.E. Daisey, *Czym jest uszkodzenie słuchu*, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. i tłum. E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wyd. KUL 2009, s. 23.

języka. Celem rozważań jest uzasadnienie sensu wychowania językowego w perspektywie jednostkowego losu człowieka oraz ukazanie wartości społecznej tego działania pedagogicznego. W tym rozdziale zawarte są również niezbędne deklaracje terminologiczne i światopoglądowe, a zwłaszcza założenia antropologiczne, na których autorka oparła rozumienie przedstawionych zjawisk przy opracowaniu programu postępowania logopedycznego.

## 1. Człowiek jako osoba mówiąca i wchodząca w relacje z innymi osobami

Język był i jest jednym ze znamion człowieczeństwa. Jest potrzebny do życia i współdziałania z innymi ludźmi we wspólnocie społecznej, czyli do komunikowania się, do funkcjonowania psychicznego i duchowego, do ustawicznego stwarzania własnego porządku wiedzy o świecie, stawania się podmiotem myślącym, działającym i rozpoznającym sens własnego istnienia i działania. Ludzie mówią, żeby żyć na sposób ludzki. Człowiek ustawicznie rozmawia z innymi ludźmi i z samym sobą. Chrześcijanie i wyznawcy niektórych innych religii wchodzą też w relacje modlitewne z osobowym Bogiem. Ludzkie komunikowanie się ma więc charakter interpersonalny (zewnętrzny) i intrapersonalny (wewnętrzny). Nie potrafimy wyobrazić sobie człowieka bez mowy, a dokładniej – bez jakiegokolwiek sposobu komunikowania się. Z tych spostrzeżeń, które wydają się oczywiste, wynika wiele pytań dotyczących mowy, języka i zjawiska komunikowania się ludzi.

Najważniejszym pytaniem dotyczącym języka jest to, gdzie i w jaki sposób istnieje on jako byt realny. Możliwe jest twierdzenie, że występuje jako element umysłu jednostkowego, czyli jako funkcja (czynność!) bytu biologicznego, jakim jest mózg pojedynczego człowieka. Możliwe jest też twierdzenie wprost przeciwne, że jest on społecznie uformowanym kodem, istniejącym w przestrzeni zwanej logosferą[4], która otacza ludzi podobnie jak atmosfera i wnika do ludzkich mózgów, podobnie jak powietrze atmosferyczne wnika do płuc, determinując ich funkcjonowanie. Można też dopatrywać się miejsca jego fizycznego bytowania w tekstach wypowiadanych lub utrwalonych w postaci pisemnej albo elektronicznej, a wówczas stanowi on o strukturze samych tekstów lub – po prostu – jest ich strukturą. Tezy formułowane w języku metaforycznym mają taką

[4] Por. A. Lepa, *Funkcja logosfery w wychowaniu do mediów*, Łódź: Archidiecezjalne Wyd. Łódzkie 2003.

właściwość, że ujawniają paradoksalność samego problemu, a zarazem wskazują na jego niejednoznaczność i nieprzejrzystość. Języka nie można bowiem wyjaśnić inaczej, niż analizując jego istnienie w trzech wymiarach: osobowym, społecznym i kontekstualnym. Inaczej mówiąc, język jak każdy byt semiotyczny istnieje w przestrzeni relacji tworzonych przez osoby żyjące w określonym miejscu i czasie, w określonej rzeczywistości, która jest środowiskiem ich życia, przy czym zarówno miejsce, jak i czas – dzięki znacznej trwałości znaków – mogą być względnie rozległe. Język jest bytem łączącym ludzkie umysły ze sobą oraz z rzeczywistością istniejącą poza nimi i poza samym językiem. Jego główna funkcja polega na tym, że z jego udziałem ludzie rozpoznają i wyjaśniają sobie znaczenie i sens tego wszystkiego, czego doświadczają. Z jego udziałem też ustalają relacje i więzi między sobą, tworzą fakty społeczne i współdziałają.

Na pytanie, czym jest język, można udzielać wielu różnych odpowiedzi, korzystając z różnych koncepcji filozoficznych, lingwistycznych, psycho- i neurolingwistycznych. Liczba definicji jest tak wielka, że wybór najtrafniejszej nastręcza niemałe trudności. Można – ze strukturalistami – zachwycać się jego cudowną architekturą i wydzielać go spośród bytów rzeczywistości jako byt osobny, w którym – niby w lustrze – odbija się wszystko, co nim nie jest. Można definiować go z naukową ścisłością – także ze strukturalistami – jako system dwuklasowy, zawierający klasę znaków i klasę reguł, według których ze znaków prostych buduje się znaki złożone. Pojęcia i terminy, którymi obdarzył językoznawstwo światowe Ferdinand de Saussure[5], są nie do zastąpienia. Można więc podkreślać, że język jest składnikiem mowy charakteryzującym się trzema cechami, a mianowicie tym, że jest on społeczny (w przeciwieństwie do indywidualnego aktu mówienia), że jest tworem, czyli ma trwałe istnienie w czasie (w przeciwieństwie do przemijających procesów, jakimi są mówienie i rozumienie), i wreszcie, że jest abstrakcyjny (w przeciwieństwie do konkretnego tworu, jakim jest tekst)[6].

Rozpatrując strukturę znaków językowych, należy przypomnieć wyróżnione przez de Saussure'a w każdym znaku dwie strony: *signifié* (znaczone) – coś, co jest oznaczone; *signifiant* (znaczące) – to, co oznacza. Na uwagę zasługuje też wprowadzony przez niego klasyczny podział zjawisk językowych na *langue* (język) i *parole* (mowę), czyli na system sterujący produkcją wypowiedzi językowych oraz zbiór wyprodukowanych w ten sposób wypowiedzi.

[5] F. de Saussure, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, tłum. K. Kasprzyk, wstęp i przypisy K. Polański, wyd. drugie poprawione, Warszawa: PWN 1991.

[6] T. Milewski, *Językoznawstwo*, Warszawa: PWN 1965.

W tym kontekście powstało też pojęcie dyskursu. Dyskurs rozumiany jest jako proces negocjowania, którego podstawowym czynnikiem, umożliwiającym przekaz komunikacyjny jest mowa (*parole*). W dyskursywnym pojmowaniu języka i mowy wskazuje się na to, że język (*langue*) istnieje tylko jako kod, jest platformą dla komunikacji. Język, poza użyciem w dyskursie, nie ma samodzielnego sensu. Przynależy do społeczności, jest bytem ponadczasowym i ponadosobowym. Natomiast dyskurs zachodzi zawsze w porządku temporalnym, składa się ze zdarzeń, jest procesem, który dzieje się gdzieś i kiedyś. Jest czyimś dyskursem, jest więc zindywidualizowany. Jest ciągiem następujących po sobie wypowiedzi. Znaczenie każdej następnej wypływa z wcześniejszych.

Można też patrzeć na język od strony jego korzeni biologicznych i uznawać go za specyficzną właściwość działania tkanek ludzkiego mózgu, zadziwiające *novum* ewolucji, które nie rozwinęło się u zwierząt. Warto – jak czynią neurolingwiści – śledzić aktywność tych tkanek, rozpoznawać ich czynności składowe, wypatrywać połączeń między nimi i temporalnych przebiegów ich działania, odkrywając dynamizmy biologiczne semiozy, będącej właściwością ludzkiego umysłu.

Można także podkreślać, z jeszcze większą mocą niż strukturaliści, ważność społecznego kontekstu istnienia języka i zjawiska komunikowania się ludzi, widząc w nim spoiwo ludzkich wspólnot i ważny czynnik ich tożsamości. Można wreszcie postrzegać język jako twór kultury ludzkiej, owoc wysiłku niezliczonych pokoleń, które z jego udziałem przez długie wieki ujarzmiały chaos doznań i spostrzeżeń, jakim obdarzały ich własne zmysły. Ludzkie pokolenia przez wieki wypracowały system semiotyczny niezwykle bogaty, podatny na tworzenie konstrukcji logicznych, a jednocześnie zadziwiająco pojemny dla znaczeń i sensu, łatwy w użyciu, ekonomiczny, sposobny do swobodnej kreacji – język. Jakże nie powtórzyć za chórem z *Antygony* Sofoklesa:

> Siła jest dziwów, lecz nad wszystkie sięga
> Dziwy człowieka potęga.
> […]
> Wszystko rozumem zwycięży.
> […]
> Wynalazł mowę i myśli dał skrzydła,
> I życie ujął w porządku prawidła[7] [...],

[7] Sofokles, *Antygona*, tłum. K. Morawski, oprac. S. Srebrny, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1984, s. 17-18.

Język jako tworzywo narracji ma moc scalania obrazu świata w ludzkim umyśle i odkrywania jego sensu. Dzięki językowi człowiek ma zdolność nazywania i wyjaśniania sensu istnienia wszystkiego, czego doświadcza, zarówno przedmiotów i zjawisk zewnętrznej rzeczywistości, jak też – wciąż rozpadającego się – strumienia wrażeń i emocji, a także sensu istnienia samego narratora i jego odbiorców – rozmówców, czyli współnarratorów. Można nawet powiedzieć, że dzięki językowi człowiek nie żyje sam i „nie wszystek umrze" (jak mówi inny antyczny poeta – Horacy).

Nie można jednak zapominać, że mowa i język służą ludziom – niestety, z powodzeniem – do czynienia bliźnim krzywdy: do obmowy i oszczerstwa, które zabijają dobre imię; do uwodzenia i manipulacji, które zniewalają i niszczą psychikę; do agresji słownej, która powoduje cierpienie, a także do różnego rodzaju kłamstw i oszustw, które zatruwają relacje międzyludzkie. Człowiek, który nie może mówić i bronić się przed cudzym działaniem słownym, jest narażony na fałszywe rozumienie jego intencji, a czasem nawet na społeczny niebyt. Niemy lub pozbawiony prawa do głosu bywa bezbronny jak niemowlę. Natomiast człowiek, który nie może słuchać i otrzymywać od innych udziału w ich doświadczeniu oraz wiedzy zawartej w językowym obrazie świata, jest skazany na samotne tworzenie wizji rzeczywistości. Wizja ta – z uwagi na oczywiste ograniczenia doświadczenia pojedynczego człowieka – jest fragmentaryczna, niepełna i nie podlega społecznej weryfikacji. Może więc zawierać wiele elementów fałszywych i utrudniających funkcjonowanie poznawcze, a nawet takich, które mają charakter wytworów urojeniowych, paranoicznych i zaburzają harmonijny rozwój psychiczny.

„Język to byt wszechogarniający ludzkie istnienie", jak słusznie powtarza za Hansem-Georgiem Gadamerem mistrz logopedii polskiej, Stanisław Grabias. Ten sam teoretyk logopedii mowę definiuje w sposób następujący: „Mowa to zespół czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając rzeczywistość i przekazując informacje innym uczestnikom życia społecznego"[8]. W innym miejscu podaje jeszcze krótszą definicję: „Mowa to czynności językowe człowieka"[9].

Dla większości ludzi mówienie jest tak naturalne i łatwe, jak oddychanie, wobec czego wiedza potoczna nie gromadzi refleksji wyjaśniających te zjawiska. Mówimy w sposób zautomatyzowany, bez analizowania poszczególnych czynności składowych, a nawet nie uświadamiając sobie

[8] S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wyd. UMCS 1994, s. 278-282.
[9] Tamże.

samych czynności. Koncentrujemy się na celach i treści przekazu, czyli na społecznym działaniu językowym, które pozostają w sferze naszej świadomości i woli. Natomiast zupełnie nie przywiązujemy wagi do fizjologicznych czynności mówienia. Dopiero zaburzenia komunikowania się i mowy stawiają nas przed złożonością i tajemnicami fenomenu czynności językowych człowieka. Dla niniejszych rozważań najważniejsze są pytania o te elementy mowy, rozumianej jako czynności językowe człowieka, dla których ważne, a zwłaszcza kluczowe są czynności zmysłu słuchu.

## 2. Uwagi terminologiczne

Po konstatacjach natury ogólnej, a przed przystąpieniem do rozważań właściwych, konieczna jest wstępna deklaracja terminologiczna. Wiedza o języku i językowym komunikowaniu się ludzi, tworzona przez wiele dyscyplin naukowych, w świetle różnych orientacji filozoficznych i założeń teoretycznych, dysponuje ogromną liczbą pojęć i konstruktów poznawczych nazywających i opisujących rozpoznawane zjawiska. Dążąc do – w miarę możliwości – jasnego formułowania myśli, autorka niniejszej monografii będzie starała się używać języka przekazu uniwersalnego, stosując także – w razie potrzeby – terminologię z zakresu logopedii i pedagogiki specjalnej. Dodatkowe terminy specjalne będą wyjaśniane w toku wywodu. Wstępnego objaśnienia wymagają terminy odnoszące się do językowego funkcjonowania człowieka i rozwoju mowy dziecka. Będą one używane zgodnie z tradycją polskiej lingwistyki, logopedii i psycholingwistyki rozwojowej. Termin kompetencja językowa będzie rozumiany – według tradycji wywodzącej się od Noama Chomsky'ego – jako wiedza językowa, która aktualizuje się w zdolności budowania znaków złożonych (wypowiedzeń, zdań) według reguł języka zgodnie z normą. Podobnie będą traktowane analogiczne terminy używane w logopedii: kompetencja komunikacyjna, rozumiana jako umiejętność budowania wypowiedzi i kompetencja kulturowa, czyli „wiedza o świecie i o sobie samym"[10], pozyskana w toku procesu socjalizacji w określonym środowisku ludzkim. Termin: sprawności językowe został przyjęty za Stanisławem Grabiasem, który wyróżnia najpierw sprawności warunkujące uczestnictwo w komunikacji językowej (percepcyjne i realizacyjne)[11],

[10] S. Grabias, *Postępowanie logopedyczne. Diagnoza, programowanie terapii, terapia*, „Logopedia" 37 (2008): *Standardy postępowania logopedycznego*, s. 26.

[11] Tenże, *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia" 10 (1997), s. 9-36.

a następnie sprawności w sferze czynności umysłowych (leksykalną, semantyczną, narracyjną) i w sferze realizacji intencji (sprawność pragmatyczną, dialogową i językową sprawność społeczną)[12]. Przyswajanie języka to naturalny, nieświadomy i niekierowany proces nabywania przez dziecko kompetencji językowej w języku prymarnym (pierwszym, rodzimym, ojczystym, macierzystym) w początkowych latach życia, w toku rozwoju psychicznego odbywającego się w związku z interakcjami z innymi ludźmi, w warunkach życia w środowisku społecznym, zwykle w rodzinie (lub wspólnocie pełniącej jej funkcję). Przyswajanie może też odnosić się do nabywania kompetencji językowej w języku drugim (obcym) w sytuacji długotrwałego uczestnictwa w interakcjach z ludźmi mówiącymi w tym języku, bez celowego uczenia się. Natomiast uczenie się języka jest świadomym, zwykle kierowanym, nabywaniem kompetencji językowej. Odnosi się zarówno do nabywania kompetencji w języku drugim (obcym), jak i do świadomego doskonalenia umiejętności w zakresie języka ojczystego.

Stosowanie tych terminów w odniesieniu do sytuacji dzieci z uszkodzeniami słuchu nastręcza trudności i wymaga namysłu. Trzeba bowiem bardzo uważnie rozpatrywać problem „naturalności" uczenia się mowy przez te dzieci i dostrzegać w nim połączone – na różne sposoby – elementy przyswajania i uczenia się języka, a także aktywności rehabilitacyjnej, terapeutycznej i autoterapeutycznej, której pochodną są różnego typu znaki zastępcze tworzone przez osoby niesłyszące i ich opiekunów.

W tekście niniejszej monografii niekiedy pojawia się – dziś już nieco archaiczne – wyrażenie – władanie językiem. Nie jest ono terminem naukowym, ale jest przydatne ze względów stylistycznych, ponieważ podkreśla ważną cechę ludzkich czynności językowych, a mianowicie to, że człowiek posiadający kompetencję językową świadomie kieruje swoimi zachowaniami językowymi, panuje nad nimi, jest podmiotem mówiącym, a nie istotą podlegającą bezwolnie regułom języka i regułom komunikowania się. Jest osobą mówiącą, a nie tylko organizmem mówiącym. Do celów stylistycznej ekspresji przekonania o podmiotowości dziecka służą również zwroty z czasownikami opanować i opanowywać język. Podkreślają one fakt, że dziecko nie przyswaja języka tak, jak gąbka wchłania wodę, ale od pierwszych dni życia kieruje uwagę na mowę ludzką i aktywnie, z zadziwiająco konsekwentnym nastawieniem na cel, buduje w swoim umyśle własny język.

W odniesieniu do pojęcia zaburzeń mowy u osób z uszkodzeniami słuchu oraz do ich miejsca w klasyfikacji logopedycznej, przyjmuję za

[12] Tenże, *Postępowanie logopedyczne*.

Stanisławem Grabiasem ogólne ustalenie: „kompetencje nie wykształcają się w związku z niewłaściwie funkcjonującym słuchem fizycznym”[13]. Konsekwencje tego faktu, wielorakie uwarunkowania rozmiaru i jakości zaburzeń oraz działania profilaktyczne, logopedyczne, wychowawcze i społeczno-rehabilitacyjne są przedmiotem rozważań w kolejnych rozdziałach.

## 3. Fenomen narodzin języka i systemu komunikacyjnego dziecka

Najcenniejszym darem, który rodzice przekazują swojemu dziecku, jest język macierzystej wspólnoty społecznej, w której przyszło ono na świat i która stanowi pierwsze środowisko jego życia oraz rozwoju. Zazwyczaj nie muszą oni zastanawiać się, w jaki sposób dochodzi do przekazania tego daru. Tak samo jak, gdy mówimy, nie musimy ustawicznie zastanawiać się, jak to robimy, ponieważ dzieje się to w sposób tak doskonale wyuczony i utrwalony, że nie wymaga planowania poszczególnych czynności składowych. Dziecko dobrze słyszące przyswaja język samorzutnie, w sposób nieuświadomiony i niewymagający osobnych zabiegów wychowawczych. Wystarczy, żeby rodzice od pierwszych dni życia traktowali je jak pełnoprawnego członka rodziny, osobę zasługującą na afirmację, rozumną i zdolną do porozumiewania się z innymi ludźmi. Dzięki naturalnemu procesowi przyswajania języka dziecko uzyskuje łączność psychiczną z najbliższymi, którzy otaczają je troską i wprowadzają w świat ludzki, w świat kultury.

Człowiek rodzi się jako istota biologicznie przystosowana do pozyskiwania informacji w sposób zmysłowy, ale jednocześnie ze zdolnością do przetwarzania ich w sposób kategorialno-symboliczny, czyli logiczno-językowy. Ta zdolność sprawia, że ludzie nie są niewolnikami własnych zmysłów i czasu teraźniejszego, ale tworzą kulturę, która może być dziedziczona przez kolejne pokolenia. Dzięki niej każdy z nas może być nie tylko bytem biologicznym, przeżywającym samotnie swój jednostkowy los, ale również osobą zdolną do rozwoju duchowego, być jednocześnie „sobą poszczególnym i człowiekiem powszechnym”, sumą człowieczeństwa, które dzięki dziedzictwu kulturalnemu gromadzi w sobie.

Dla dziecka język to klucz do drzwi, przez które wchodzi do wspólnego ludzkiego świata kultury; drzwi, przez które może wchłonąć zakodowane w znakach doświadczenie zgromadzone przez łańcuch pokoleń

[13] S. Grabias, *Mowa i jej zaburzenia*, s. 26.

swoich przodków: ludzką wiedzę i wyobrażenia o świecie, pamięć o przeszłości, reguły zachowań i obyczaje, religię i wartości, prawdę, a także fantazję, marzenia i dążenia oraz złudzenia i mity. Poznając język, dziecko urzeczywistnia swoje zakodowane w genach człowieczeństwo (choć nie znaczy to, że ci którzy nie dysponują językiem, nie są ludźmi).

Języka nikt nie może mieć, jeśli go nie uzyska od innych osób. Język jest bezcennym darem, który jednostka otrzymuje za pośrednictwem społeczności, ale żeby go dostać, sama musi go zdobyć i opanować. Każde dziecko rodzi się z wewnętrzną gotowością na przyjęcie tego daru i – niemal natychmiast po urodzeniu – podejmuje trud przywłaszczania go sobie. W istocie bowiem nie można powiedzieć, że dziecko uczy się języka w takim samym sensie, jak uczy się innych umiejętności. Pierwszy język dziecko zdobywa i w nim formuje sobie siatkę pojęć, dzięki której kształtuje swoją wiedzę o świecie i o sobie samym. Z niego buduje własną wewnętrzną rzeczywistość.

Tylko na pozór odbywa się to bez wysiłku ze strony dziecka. Pierwszy (macierzysty) język dziecko przyswaja w wyniku ogromnej pracy intelektualnej, która polega na rozszyfrowaniu sposobu językowego kodowania znaczeń. Zachowania językowe osób najbliższych (w pierwszym rzędzie – matki i ojca) nie są tylko prostym wzorem do naśladowania, ale dostarczają dziecku danych, na których podstawie odkrywa ono reguły językowego kodowania znaczeń i buduje własny system wzorców czynności językowych. Warunki do tej pracy stwarza zanurzenie w strumieniu aktów komunikowania się z osobami najbliższymi w toku bezpośredniego obcowania z nimi i współdziałania w naturalnych sytuacjach codziennych. Każde dziecko na zbudowanie sobie zrębu własnego języka potrzebuje około trzech lat. Następnych dwóch lub trzech lat dziecko słyszące potrzebuje na osiągnięcie prawidłowej wymowy, a na doskonalenie kompetencji i sprawności językowych potrzeba jeszcze wielu lat kolejnych. „Aby człowiek mógł bez przeszkód uczestniczyć w komunikacji językowej, musi mieć do dyspozycji pewnego rodzaju kompetencje oraz pewnego typu sprawności. Trzeba podkreślić, że owe kompetencje i sprawności stanowią dwie strony tego samego zjawiska. Wzajemnie się warunkują tak, że kompetencje, które są wiedzą, nie mogą pojawić się w umyśle ludzkim bez określonych sprawności, a sprawności będące umiejętnością, nie ujawniają się bez nabytej wcześniej kompetencji”[14]. Stanisław Grabias w cytowanej pracy wyodrębnia trzy rodzaje kompetencji (językową, komunikacyjną i kulturową) oraz dwa typy sprawności (percepcyjne i realizacyjne).

[14] Tamże, s. 17.

## 4. Funkcje języka

Język staje się dogodnym i ważnym składnikiem procesu komunikowania się dziecka ze wspólnotą macierzystą dzięki temu, że zostało w nim utrwalone doświadczenie poprzednich pokoleń w postaci wspólnotowego (językowego) obrazu świata i wzorców specyficznie ludzkich zachowań społecznych. Językowa wiedza o świecie, odziedziczona po przodkach, znakomicie przyspiesza uczenie się umiejętności koniecznych do życia w środowisku społecznym. Staje się ona przydatna pod warunkiem, że zostanie przez dziecko zinterioryzowana i zaktualizowana w ścisłym powiązaniu z jego własnym doświadczeniem i rozwojem psychicznym. Dzięki przyjęciu daru języka dziecko przyjmuje również dziedzictwo kultury tej społeczności, w której się wychowuje, a jednocześnie uzyskuje dostęp do kultury ogólnoludzkiej. Dzięki językowi dziecko wchodzi w interakcje z otaczającym je światem osób, przedmiotów i zjawisk, budując własne, niepowtarzalne, relacje z rzeczywistością i rozwijając się jako osoba. Język jest niezbędny do tego, aby jego życie osiągnęło wszystkie dostępne ludziom wymiary i pełnię wartości.

Funkcje języka (i mowy) były opisywane przez językoznawców, psychologów i socjologów w różnych aspektach i na wiele sposobów klasyfikowane. Najważniejsze z nich są trzy[15], wyodrębnione przez niemieckiego psychologa, Karola Bühlera (1879-1963): symbolizująca, symptomatyzująca, sygnalizująca.

Opisując swój model języka, autor wyjaśnia: „Otóż znak jest *symbolem* na mocy swojego przyporządkowania do przedmiotów i stanów rzeczy, *symptomem* (oznaką, *indicium*) na mocy swojego związku z nadawcą, którego stan wewnętrzny wyraża, oraz *sygnałem* na mocy tego, że stanowi apel do słuchacza, którego zewnętrznym lub wewnętrznym zachowaniem steruje, podobnie jak na przykład znaki drogowe"[16]. Funkcja symbolizująca (przedstawiania), zwana także poznawczą, uważana jest za najważniejszą dlatego, że mogą ją pełnić tylko języki naturalne.

Roman Jakobson w artykule *Poetyka w świetle językoznawstwa*[17] zaproponował teorię opartą na analizie struktury sytuacji komunikacyjnej. Funkcje języka są, według niego, przyporządkowane elementom tej sytuacji, a przede wszystkim są ukierunkowane na sześć jej składników:

[15] K. Bühler, *Teoria języka. O językowej funkcji przedstawiania*, tłum. J. Koźbiał, Kraków: TAiWPN Universitas 2004, s. 29 n.

[16] Tamże.

[17] R. Jakobson, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, „Pamiętnik Literacki" 51 (1960), z. 2, s. 431-473.

– nadawcę – funkcja ekspresywna, w której celem komunikatu jest nadawca;
– odbiorcę – funkcja konatywna, impresywna, której istotą jest wpływanie na interlokutora;
– kontekst – funkcja przedstawieniowa (referencyjna, symboliczna), czyli reprezentacja przedmiotów i faktów;
– kod – funkcja metajęzykowa, która koncentruje się na samym kodzie (opisuje język);
– kontakt – funkcja fatyczna, czyli nawiązanie i podtrzymywanie kontaktów w społeczeństwie;
– komunikat – funkcja poetycka, estetyczna, koncentracja uwagi na tekście i sposobie mówienia.

Odnośnie do rozważań dotyczących wychowania językowego niesłyszących na wyróżnienie spośród funkcji wyodrębnionych przez Jakobsona zasługuje funkcja fatyczna języka. Pojęcie to wprowadził Bronisław Malinowski. Funkcja fatyczna języka polega na tym, że za jego pomocą, dzięki mówieniu, stwarzamy i podtrzymujemy kontakt, relację międzyludzką. Jest to zachowanie na pozór bezsensowne (np. puste rozmowy toczone tylko po to, by podtrzymać kontakt). Sam fakt rozmowy jest ważniejszy niż to, co się mówi. Funkcja ta ma szczególne znaczenie we wczesnych kontaktach rodziców z dziećmi. Niedostatek kontaktu językowego hamuje rozwój emocjonalny i społeczny dziecka.

Michael Halliday, twórca londyńskiej szkoły lingwistyki funkcjonalnej, wyróżnił siedem podstawowych funkcji języka[18]. Podział ten przedstawia się następująco:

– instrumentalna – język jest narzędziem do wyrażania potrzeb;
– regulująca – język jest narzędziem do rozkazywania i regulowania kontaktów międzyludzkich;
– interaktywna – język jest podstawowym sposobem kontaktów międzyludzkich;
– reprezentująca – język jest narzędziem do przetwarzania wiedzy;
– imaginacji – język jest narzędziem do przekazywania myśli i wyobrażeń;
– heurystyczna – język umożliwia uczenie się;
– personalna – język jest narzędziem do wyrażania emocji i odczuć.

[18] M.A.K. Halliday, *Uczenie się znaczeń*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, tłum. Z. Babska i in., Warszawa: PWN 1980, s. 514-557.

Na podstawie prowadzonych przez siebie badań nad mową dziecka Halliday doszedł do wniosku, że język dzieci ma więcej funkcji. Wyodrębnił następujące funkcje dodatkowe:

– interaktywną, czyli interpersonalną, np. *zabierz!*, polegająca na używaniu języka jako narzędzia komunikacji społecznej; w zakresie tej funkcji Halliday rozróżnił funkcję regulacyjną sprowadzającą się do regulowania stosunków społecznych za pomocą formy przekazywania komunikatów, oraz funkcję indeksową (manifestacyjną), która występuje, gdy mówiąc o czymś, nadawca wyraża przynależność do pewnej grupy społecznej;
– reprezentacyjną, polegającą na reprezentacji jakichś stanów rzeczy, która obejmuje jednocześnie nazywanie i przedstawianie stanów racjonalnych, a także stanów nieracjonalnych, emocjonalnych,
– tekstową, która polega na organizacji aktów mowy, tekstu, za pomocą wyrażeń językowych, a także uporządkowaniu w tekście wyrazów funkcyjnych, np. *oraz*.

Jakkolwiek ten sposób skrajnie instrumentalnej interpretacji funkcji języka można traktować krytycznie, warto go przypomnieć i rozważyć w odniesieniu do problemów wychowania językowego niesłyszących.

W tym kontekście warto też przypomnieć pojęcia zaproponowane przez angielskiego filozofa języka, Johna Langshawa Austina. Przedmiotem jego teorii nie są tylko zdania językowe, ale też czynności i fakty społeczne, które ludzie realizują, wypowiadając zdania. Austin rozróżnił trzy aspekty wyrażeń językowych: lokucja – samo wypowiedzenie jakiejś treści, samo zdanie, np. *Dzień dobry!*, illokucja – intencja, zamiar, plan, który realizuje człowiek za pomocą wyrażenia językowego (mówiąc *Dzień dobry!*, realizuję akt przywitania się), perlokucja – zaplanowane następstwo, a więc to, co nadawca zakłada w czynnościach, w zachowaniu odbiorcy. Kontynuatorzy dociekań Austina, m.in. John Searle, prowadzą badania nad językiem z przekonaniem, że stanowią one ważną część badań nad umysłem.

Współczesne językoznawstwo, psycholingwistyka, socjolingwistyka, filozofia języka i filozofia umysłu oraz wiedza o komunikacji interpretują funkcje języka w różnych aspektach i tworzą ich typologię. Ze względów pedagogicznych na szczególną uwagę zasługuje typologia Aleksandra Kiklewicza zawarta w artykule *Dwanaście funkcji języka*[19].

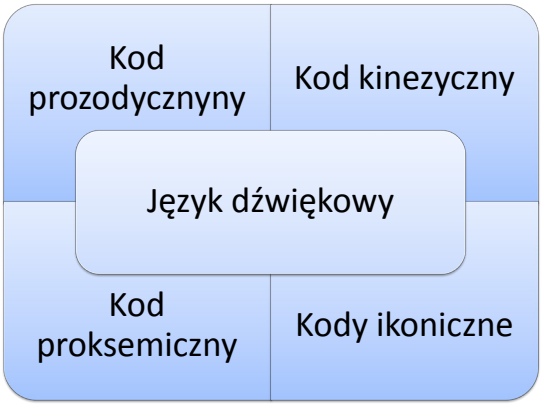
Szeroką, filozoficzną i teologiczną perspektywę funkcji słowa dostrzegają przedstawiciele różnych szkół i twórcy koncepcji filozoficznych doty-

[19] A. Kiklewicz, *Dwanaście funkcji języka*, „LingVaria" Rok III (2008), nr 2 (6), s. 9-27.

czących języka. Dosyć wyczerpującego przeglądu tej problematyki dokonała Teresa Paszkowska w monografii *Integrująca rola słowa*[20].

## 5. Miejsce języka w systemie komunikacyjnym ludzkiej wspólnoty

Język dźwiękowy nie jest jedynym środkiem służącym ludziom do komunikowania się. Stanowi jednak kod o szczególnej roli zarówno w aktach bezpośredniej komunikacji między osobami, jak i w szeroko rozumianym dyskursie, odbywającym się na wszystkich płaszczyznach ludzkiej działalności. Czynności językowe przenikają wszystkie sfery aktywności człowieka, przyczyniając się do tego, że dzięki niemu staje się ona świadoma i celowa. Warto uświadomić sobie, że istotną właściwością języka dźwiękowego jest jego rola wobec kodów wchodzących w skład całego systemu komunikacyjnego używanego w danej wspólnocie: prozodycznego (szerzej: dźwięków niejęzykowych i suprajęzykowych: akcentu oraz intonacji), kinezycznego (gestowo-mimicznego) i proksemicznego (przestrzennych relacji między rozmówcami) oraz kodów ikonicznych, wzrokowo-obrazowych (takich jak np. ikonografia kultury europejskiej, kody obrazowania filmowego i telewizyjnego itp.). Język dźwiękowy jest niewątpliwie kodem z najwyższego poziomu w układzie hierarchicznym kodów należących do systemu komunikacyjnego. Jest też kodem nadrzędnym, spajającym wszystkie elementy tego systemu. Graficzny model systemu komunikacyjnego przedstawia rys. 1.




Rys. 1. Model systemu komunikacyjnego

[20] T. Paszkowska, *Integrująca rola słowa*, Lublin: RW KUL 2000.

Znaczenia słów i znaczenia znaków należących do kodów towarzyszących wzajemnie się dopełniają, wyjaśniają i modyfikują. Język dźwiękowy i kody współwystępujące budują jeden system semiotyczny, właściwy dla danej wspólnoty. Znaki poszczególnych kodów wchodzą ze sobą w rozliczne interakcje semantyczne, tworząc złożone kombinacje znaczeniowe. Znaczenie poszczególnych znaków może być w pełni odczytane w kontekście całego przekazu. Znaczenie gestu staje się zrozumiałe dzięki znaczeniu jednocześnie wypowiadanych słów, a znaczenie słów konkretyzuje się dzięki gestom, wyrazowi oczu i pochyleniu głowy. Ucząc się znaczeń słów i funkcji zdań, dziecko uczy się jednocześnie znaczeń i pragmatycznych funkcji gestów, spojrzeń, stroju, zbliżania się i oddalania od rozmówcy itp. Przyswojenie sobie systemu komunikacyjnego decyduje o rozwoju poczucia przynależności do danej społeczności oraz o formowaniu się tożsamości społecznej i osobowej dziecka. Kto nie zna systemu komunikacyjnego danej wspólnoty, ten jest z niej wykluczony. Warunkiem inkluzji społecznej dziecka jest przyswojenie sobie przez nie pełnego systemu komunikacyjnego i ustawiczne wykorzystywanie go w interakcjach z innymi osobami.

Dziecko przyswaja system komunikacyjny w toku rozwoju czynności komunikacyjnych. Rozwój ten rozpoczyna się od wstępnej fazy komunikowania interpersonalnego (z matką i osobami najbliższymi), która prowadzi do komunikowania intrapersonalnego, ujawniającego się w postaci „mowy egocentrycznej" (głośnego mówienia do siebie), a następnie mowy wewnętrznej (myślenia słownego). Następnie dziecko uczy się komunikowania w grupie rówieśniczej, w przedszkolu i szkole itd. Naturalny proces socjalizacji i rozwoju językowego dziecka rozpoczyna się więc we wspólnocie rodzinnej i polega na ustawicznym dialogu z innymi osobami. Stopniowo dziecko włącza się do kolejnych wspólnot komunikacyjnych o coraz szerszym zasięgu, poczynając od wspólnoty środowiska lokalnego, przez wspólnoty środowisk edukacyjnych i zawodowych, aż do wspólnoty narodowej i uniwersalnej, w czym ważną rolę odgrywa uczenie się kolejnych języków (obcych).

Paradoks przyswajania przez dziecko pierwszego języka i całego systemu komunikacyjnego polega na tym, że dostęp do niego otrzymuje w toku interakcji z najbliższymi osobami dorosłymi, ale jednocześnie musi go sobie samo dla siebie odtworzyć, niejako stworzyć na nowo, doświadczając własnego istnienia i działania w otaczającej rzeczywistości i ucząc się procedury jej interpretacji za pomocą języka. Uczenie się pierwszego języka jest bowiem jednocześnie bezpośrednim poznawaniem świata i uczeniem się umiejętności koniecznych do życia. Od strony bio-

logicznej jest to proces rozwoju czynności mózgu, w którym kształtują się sieci neuronalne umożliwiające zintegrowaną aktywność poszczególnych układów organizmu, a jednocześnie powstają umysłowe reprezentacje przedmiotów i zjawisk, których istnienia dziecko doświadcza, operując przedmiotami i kooperując z innymi ludźmi. Ludzka aktywność intelektualna bazuje bowiem na łączeniu i syntezie informacji w sposób wyznaczony przez strukturę sieci neuronalnych wytworzonych w procesie biopsychicznego rozwoju i dojrzewania mózgu. W trakcie tego procesu język macierzystej wspólnoty społecznej stopniowo przenika i porządkuje czynności psychiczne dziecka i on staje się systemem scalającym te czynności. To dzięki niemu dochodzi do umysłowego połączenia danych pozyskanych w toku polimodalnej percepcji bodźców, na które wrażliwe są poszczególne zmysły, w uporządkowany kompleks wiedzy o przedmiotach i zjawiskach, wyodrębnionych i oznaczonych słowami, a zarazem powiązanych ze sobą w sposób logiczny i mający określony sens. To język sprawia, że postrzeganie przez dziecko świata prowadzi do uzyskania obrazu względnie podobnego do obrazu postrzeganego przez inne osoby. Ten wspólnotowy sposób postrzegania umożliwia komunikowanie się.

Po przyswojeniu podstawowego zasobu języka rodzimej wspólnoty społecznej możliwe jest pośrednie pozyskiwanie informacji bez konieczności zmysłowego kontaktu z przedmiotami i zjawiskami spoza zmysłowego „tu i teraz" jednostki, wiedzy dotyczącej innych obszarów przestrzeni i czasu. Język bowiem służy do intersubiektywnej wymiany ludzkich doświadczeń. Dzięki niemu uzyskujemy dostęp do doświadczeń innych ludzi, nie tylko tych, z którymi kontaktujemy się bezpośrednio, ale również tych, którzy są od nas odlegli w czasie i przestrzeni. Oczywiście, nie jest to dostęp bezpośredni i pełny, korzystanie z niego wymaga intensywnej aktywności umysłowej (dekodowania, domysłu, dedukcji, wyobraźni i empatii). Język pozwala nam korzystać z doświadczenia własnej rodziny i najbliższego środowiska społecznego, a także narodu lub wspólnoty etnicznej oraz doświadczenia całej ludzkości zapisanego w tym, co stanowi uniwersum kultury.

Wspólnotowy obraz świata zapisany w języku ma strukturę hierarchiczną, a jego elementy są skategoryzowane. Dzięki temu orientacja w nim jest dogodna, mimo że jego pojemność jest praktycznie nieograniczona. Doskonałość czynności językowych człowieka ujawnia się w tym, że są one ściśle zintegrowane z innymi czynnościami umysłowymi. Zwłaszcza ze wszystkimi rodzajami myślenia. Zarówno z myśleniem sensoryczno-motorycznym i konkretno-wyobrażeniowym, jak i wyobrażeniowo-symbolicznym oraz pojęciowo-logicznym.

## 6. Zdolności percepcyjne dziecka słyszącego

Doskonałość samego języka dźwiękowego wynika z ekonomicznej struktury jego znaków, która zasadza się na tym, co językoznawcy nazywają dwoistością albo podwójną artykulacją. Polega ona na tym, że z bardzo niewielkiej liczby jednostek nieznaczących (fonemów) zbudowane są wszystkie jednostki znaczące (morfemy), które wchodzą we wzajemne związki według reguł słowotwórczych, fleksyjnych i składniowych, umożliwiających osobie mówiącej swobodę i kreatywność w tworzeniu własnej narracji, a w niej własnego odniesienia do rzeczywistości. Dzięki niewielkiej liczbie modeli głosek (spółgłosek i samogłosek), ustawicznie powtarzających się w wyrazach, można z łatwością opanować ich wymowę, a także nauczyć się szybko i wprawnie rozpoznawać wszystkie elementy dźwiękowe w wypowiedziach innych osób. Dwoista struktura znaków zapewnia wyrazistość i stałość ich formy. To sprawia, że mogą być z łatwością identyfikowane i w tym sensie są jednoznacznie tożsame. Dzięki tej właściwości języka ludzie mogą błyskawicznie przekazywać sobie komunikaty językowe i wymieniać między sobą wielorakie, skomplikowane i wieloznaczne treści.

Dziecko słyszące prawidłowo już w pierwszych dniach po urodzeniu rozpoznaje ludzki głos wśród innych dźwięków, koncentruje uwagę na ciągu fonicznym zorganizowanym w postaci frazy, odróżnia język macierzysty od innych języków i reaguje na zmiany bodźców, gdy słyszy różne głoski[21]. W pierwszym półroczu życia dziecko jest „słuchaczem uniwersalnym", zdolnym do przyswojenia każdego języka. Wrodzona wrażliwość na te cechy dźwięków mowy, które są ważne dla ich wartości językowej, stanowi podstawę rozwoju sensoryczno-motorycznej bazy[22] mowy u dziecka. To właśnie ta wrodzona zdolność pozwala dziecku na przyjęcie daru języka od rodziców, bo sprawia, że ma ono dostęp do jego dwoistej struktury i może nauczyć się rozpoznawać najpierw sylaby jako prozodyczne jednostki frazy, a następnie poszczególne fonemy w szybko płynącym strumieniu mowy. Dzięki temu uczy się kodować znaczenia przy użyciu słów połączonych w zdania, w których morfemy (złożone z fonemów) precyzyjnie ujmują wszystkie elementy znaczenia zarówno leksykalnego, jak i formalno-gramatycznego. Inaczej mówiąc, język wspólnoty

[21] J.B. Gleason, N.B. Ratner, *Przyswajanie języka*, [w:] *Psycholingwistyka*, red. J.B. Gleason, N.B. Ratner, tłum. J. Bobryk, Gdańsk: Gdańskie Wyd. Psychologiczne 2005, s. 375-438.

[22] Terminu używam za Nadieżdą Jewczik. Zob. H.C. Евчик, *Перцептивная база языка при норме и патолгии слуха*, Минск, Министерство Образования Республики Беларусь, Минский Государствеиный Лингвистическнй Университет 2000

społecznej zadomawia się w umyśle dziecka dzięki bytom psychicznym, jakimi są fonemy – jednostki jego formy dźwiękowej. Realność tych bytów ujawnia się w uchwytnej dla słuchu i wszystkich zmysłów, które z nim współpracują, sylabicznej organizacji frazy.

Nad zjawiskiem fonemowej struktury języka i nad biopsychiczną formą jej funkcjonowania w ludzkich czynnościach językowych przyjdzie nam jeszcze wielokrotnie koncentrować się z namysłem w kolejnych partiach książki. W podsumowaniu rozważań przedstawionych w tym podrozdziale można sformułować następujące tezy oparte na podstawowej wiedzy o rozwoju mowy dziecka:

1. Warunkiem rozwoju mowy dziecka jest rozwój bazy sensoryczno-motorycznej języka w jego mózgu. Biologiczną strukturę bazy stanowi sieć neuronalna, której czynności decydują o dynamizmach czynności językowych.
2. Fundamentem (zaczątkiem, podstawą) bazy sensoryczno-motorycznej języka jest specyficzna wrodzona wrażliwość dziecka w okresie prenatalnym i noworodkowym na bodźce o charakterze językowym (semiotycznym, znakowym).
3. Baza sensoryczno-motoryczna języka jednostki zawiera komponenty słuchowe, wzrokowe, kinetyczne i kinestetyczne, ale udział poszczególnych komponentów nie jest identyczny u każdego człowieka.
4. Mowa dziecka rozwija się w warunkach oddziaływań interpersonalnych (w interakcjach społecznych).
5. Ucząc się mowy, dziecko przyswaja, czyli przyjmuje jako własny, personalizuje język wspólnoty, w której się wychowuje.

## 7. Rozwój mowy jako proces stadialny

Niemal wszyscy badacze rozwoju mowy dziecka zgadzają się, że jego przebieg ma charakter stadialny. W polskiej literaturze logopedycznej najbardziej znana jest periodyzacja rozwoju mowy opracowana przez Leona Kaczmarka[23].

W pierwszym roku życia dziecka obserwuje się rozwój czynności słuchania, które stopniowo przekształca się w rozumienie. Nie jest to bynajmniej pierwszy okres rozwoju mowy. Proces ten – z całą pewnością – za-

[23] L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin: Wyd. Lubelskie 1966 (i następne wydania).

czyna się już w życiu płodowym, czyli w stadium przygotowawczym (od trzeciego do dziewiątego miesiąca życia płodowego). Już wówczas, po ukształtowaniu się narządów mowy (nadawczych, tj. ośrodków i dróg nerwowych, płuc, krtani, narządów artykulacyjnych, oraz odbiorczych, tj. narządów słuchu, wzroku, dróg nerwowych, centralnych ośrodków słuchowych i wzrokowych), a także tych obszarów korowych mózgu, które są odpowiedzialne za myślenie i mowę, rozpoczyna się ich funkcjonowanie. Dziecko w łonie matki uczy się poczucia rytmu, słucha dźwięków z wnętrza jej organizmu (głównie bicia serca i szmeru oddechu), a także dźwięków z zewnątrz, a wśród nich przede wszystkim dźwięków mowy.

Dziecko słyszące po urodzeniu – jak już podkreślono w poprzednim podrozdziale – jest doskonale przygotowane do przyswajania mowy. Przez pierwsze dwa, trzy tygodnie wokalizacja (krzyk, a następnie głużenie) jest odruchową formą jego biologicznej ekspresji. Między drugim a piątym tygodniem życia dziecko zaczyna reagować głosem na bodźce z otoczenia. Od urodzenia do końca pierwszego roku życia, czyli w okresie melodii dziecko przyswaja procedurę posługiwania się dźwiękami mowy zarówno w odbiorze, jak i nadawaniu (wytwarzaniu) dźwięków artykułowanych, czyli głosek w sylabach. Rodzi się jako „słuchacz uniwersalny", ale już osłuchany z dźwiękami języka swoich rodziców. Pod koniec pierwszego roku życia będzie już doskonałym słuchaczem mowy ojczystej, będzie z wielką uwagą wsłuchiwać się w jej dźwięki. Psycholingwiści określają to zjawisko mianem „magnesu językowego" – język rodzimy przyciąga uwagę.

W komunikacji z otoczeniem dziecko w tym czasie posługuje się coraz wyżej zorganizowanymi postaciami znaków. Najpierw krzyk przekształca się z symptomu życia w apel (wezwanie matki), a przypadkowe wokalizacje coraz bardziej się różnicują, nabierają cech dźwięków artykułowanych i łączą z gestami wskazującymi, stając się stopniowo sygnałami dziecięcych intencji. Następnie pojawiają się coraz bardziej udane próby naśladowania mowy dorosłych w postaci tworów onomatopeicznych[24]. Dziecko ma także skłonność do powtarzania dźwięków wytworzonych przez siebie, bądź zasłyszanych, czyli do gaworzenia. Dźwięki te są zbliżone brzmieniem do sylab.

Już od około siódmego lub ósmego miesiąca życia dziecko zaczyna budować podstawy kompetencji semantycznej, tzn. zaczyna kojarzyć poznawane przedmioty z usłyszanymi dźwiękami, czyli przypisywać dźwiękom znaczenia. Rozumienie mowy znacznie wyprzedza okres sa-

[24] Tamże, s. 66.

modzielnego mówienia. Na przełomie pierwszego i drugiego roku życia dziecko potrafi powtarzać proste słowa. Potrafi też używać kilku słów, lub ich fragmentów, w określonym znaczeniu. Wymawia wszystkie samogłoski ustne oraz wiele spółgłosek (*p*, *b*, *d*, *t*, *k*, *g*). Rozwój mowy w tym okresie odbywa się równolegle z rozwojem fizycznym: fazie głużenia odpowiada umiejętność unoszenia głowy; gaworzeniu – siadanie; pierwszym wyrazom – stawanie[25].

Nieco wcześniej dziecko zaczyna się posługiwać znakami kodu gestowo-mimicznego (uśmiech, wyciąganie rączek) oraz prozodycznego (krzyk, płacz). Szczególnie ważne są gesty wskazujące przedmioty, wyrażające prośby o przedmiot. Okres wyrazu (wyrazozdania, holofrazy) trwa od początku do końca drugiego roku życia. Dziecko w tym czasie uczy się, dość żmudnie, pojedynczych słów i używa ich w połączeniu z gestami w funkcji całych wypowiedzeń. Dzięki domysłowi rodziców realizuje swoje intencje skutecznie. Jego wypowiedzi mają postać niepodzielnych całości (holofraz), nie ma w nich struktury gramatycznej. Głoski wymawiane są z coraz to większą precyzją. Pojawiają się też nowe spółgłoski: *t*, *d*, *n*, *ś*, *ź*, *ć*, *dź*, *k'*, *g'*, *ń*, *k*, *g*, *x*. Trudne do realizacji spółgłoski dziecko zastępuje innymi, łatwiejszymi. Grupy spółgłoskowe upraszcza. Charakterystyczne jest wymawianie tylko pierwszej lub końcowej sylaby wyrazu. Nadal chętnie naśladuje zasłyszane dźwięki i mowę dorosłych. Dlatego bardzo ważne jest dostarczanie mu prawidłowych wzorów i – oczywiście – częste z nim rozmowy.

Wkrótce przychodzi czas praktycznego odkrycia przez dziecko dwuklasowości języka. Powoli zaczyna uczyć się łączyć pojedyncze znaki w nowe całości znaczące. Kolejnym stadium rozwoju mowy jest okres zdania, kiedy dziecko uczy się budowania prostych zdań z poznanych wcześniej wyrazów. Początkowe nie są zgodne z normą, co w połączeniu z niedoskonałą jeszcze wymową sprawia, że niektóre wypowiedzi dziecka mogą być zrozumiane wyłącznie w związku z konkretną sytuacją. W miarę upływu czasu i zdobywania doświadczenia językowego zdania stają się dłuższe, zróżnicowane i bardziej poprawne pod względem gramatycznym. Wymowa dziecka w tym czasie ustawicznie się doskonali. Z powodu niepełnej jeszcze sprawności narządów artykulacyjnych nie wszystkie głoski mają brzmienie takie samo, jak w mowie dorosłych, ale najtrudniejsze dla dziecka są zastępowane łatwiejszymi, np. wymagające precyzyjnego uderzania koniuszkiem języka o dziąsła *r* jest zastępowane przez *j*, a potem *l*. W tym okresie

[25] G. Demel, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa: WSiP 1978, s. 11.

dobrze słyszące dziecko doskonale zna wzorce słuchowe głosek, wie, jak głoski powinny brzmieć, chociaż nie wszystkie potrafi zrealizować z powodu małej ruchliwości języka.

Zwykle w trzecim roku życia w zasobie leksykalnym pojawia się zjawisko gwałtowne: nagle wzrasta liczba słów używanych przez dziecko. Zgromadzone w pamięci słowa, które były dla dziecka zrozumiałe już wcześniej, pojawiają się w jego mowie czynnej. Od tej „eksplozji leksykalnej" rozpoczyna się ostanie stadium rozwoju mowy: stadium swoistej mowy dziecięcej. Dziecko rozumie i mówi coraz więcej, ale jeszcze nie dysponuje pełną kompetencją językową. We wszystkich jego sprawnościach występują cechy swoiste, ale intencje komunikacyjne są realizowane. Dziecko używa słów, które zna, a ponieważ nie są one wystarczające, używa ich w znaczeniach zmodyfikowanych, przypisując jednemu słowu wiele znaczeń, inaczej niż w mowie dorosłych (tworzy neosemantyzmy, np. *duzi wjubejek* – duży wróbelek, czyli gołąb), tworzy też słowa własne (neologizmy) według poznanych już reguł słowotwórczych (np. *zakluczyć* – 'zamknąć na klucz', *usiadaj* – 'usiądź').

W tym samym czasie usprawniają się narządy mowy i doskonali artykulacja głosek. Coraz mniej jest takich, które dziecko zastępuje łatwiejszymi. W ciągu następnych dwóch – trzech lat jego mowa upodobni się pod względem brzmienia i podstawowych reguł gramatycznych mowy dorosłych. Natomiast system leksykalno-semantyczny i sprawność tworzenia wypowiedzi będą rozwijały się i doskonaliły przez kolejne lata.

## 8. Teorie wyjaśniające proces rozwoju mowy dziecka

Badania naukowe nad mową dziecka rozpoczęły się na przełomie XIX i XX w. i trwają do naszych czasów. Jednym z pierwszych badaczy był polski językoznawca, zasłużony dla lingwistyki światowej, Jan Baudouin de Courtenay (1845-1929). Oprócz teoretycznych dociekań lingwistycznych[26], dokumentował on (z pomocą żony) i analizował wypowiedzi swoich dzieci[27]. Wnikliwa obserwacja i longitudinalne (podłużne), trwające przez kilka lat studia indywidualne były głównym sposobem poznawania zjawisk. Wśród polskich badaczy faktów i procesów językowych wymienić trzeba:

[26] Wspólnie z Mikołajem Kruszewskim odkrył fonem i uznał go za byt psychiczny.

[27] J. Baudouin de Courtenay, *Spostrzeżenia nad językiem dziecka*, wybór i oprac. M. Chmura-Klekotowa, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN 1974.

Leona Kaczmarka[28], Pawła Smoczyńskiego[29], Marię Zarębinę[30], Stefana Szumana[31] oraz Marię Kielar-Turską[32]. Podobne badania były prowadzone na całym świecie i trwają do dziś. W Polsce badania nad rozwojem mowy dziecka z zastosowaniem nowych metod prowadzą obecnie m.in. Barbara Bokus[33], Józef Porayski-Pomsta[34] i Magdalena Smoczyńska[35]. Zmieniają się cele badawcze, metody i narzędzia. Myślą przewodnią jednak pozostało pytanie, które Maria Kielar-Turska sformułowała na początku swojego dzieła: „W jaki sposób istota ludzka staje się *homo loquens*?".

Celem niniejszego podrozdziału jest syntetyczna informacja o teoriach wyjaśniających mechanizm przyswajania języka, czyli teoretycznych odpowiedziach na powyższe pytanie. Za ważne odkrycia trzeba uznać najpierw spostrzeżenia Jeana Piageta (1896-1980)[36]. Piaget badał przede wszystkim rozwój myślenia. Stwierdził, że procesy rozwoju myślenia i rozwoju mowy w początkowych fazach są rozdzielne. Zaobserwował również, że małe dzieci często mówią, nie adresując swoich wypowiedzi do nikogo (wypowiedź nie ma adresata). Zjawisko to nazwał „mową egocentryczną". Istotę tego zjawiska wyjaśnił Lew S. Wygotski, twierdząc, że mowa egocentryczna jest fazą przejściową między mową zewnętrzną a zinterioryzowaną mową wewnętrzną.

Omawiając główne teorie wyjaśniające proces przyswajania języka przez dziecko, trzeba wskazać pięć sposobów zrozumienia tego procesu:

– behawiorystyczny,
– lingwistyczno-natywistyczny,
– kognitywistyczny,

---

[28] L. Kaczmarek, *Nasze dziecko*.

[29] P. Smoczyński, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź–Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1955.

[30] M. Zarębina, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN 1965.

[31] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa: PWN 1968.

[32] M. Kielar-Turska, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Kraków: UJ 1989, Rozprawy Habilitacyjne 161.

[33] B. Bokus, *Nawiązywanie interakcji społecznych przez małe dziecko*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1984; taż, *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, Warszawa: Energeia 1991. Zob. *Badania nad rozwojem języka dziecka* oraz taż, *Światy fabuły w narracji dziecięcej*, Warszawa: Energeia 2000.

[34] J. Porayski-Pomsta, *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Warszawa: Wyd. UW 1995.

[35] *Studia z psychologii i psycholingwistyki*, red. M. Smoczyńska, Kraków: TAiWPN Universitas 1998.

[36] J. Piaget, *Mowa i myślenie u dziecka*, tłum. J. Kołudzka, Warszawa: PWN 1992. Oryginał książki *Le langage et la pansée chez l'enfant* ukazał się w 1923 r.

– interakcjonistyczny,
– koneksjonistyczny.

Behawioryści koncentrowali się na zewnętrznych aspektach zachowań językowych. Burrhus Frederick Skinner (1904-1990), twórca teorii uczenia się, autor dzieła *Verbal Behavior*[37], twierdził, że mowa jest tylko jednym z rodzajów zachowań organizmu człowieka i poszukiwał dróg powstawania reakcji werbalnych dziecka w procesach warunkowania klasycznego i instrumentalnego oraz w uczeniu się społecznym. Wskazał trzy drogi powstawania reakcji werbalnych dziecka: reakcję „echową", „mand" i „takt". Reakcja „echowa" polega na tym, że dziecko naśladuje dźwięki wytwarzane przez dorosłych, dorośli nagradzają te zachowania (wzmacniają), dziecko powtarza je i dochodzi do utrwalenia. Podobnie dzieje się, gdy dziecko wydaje dźwięki przypadkowe, a dorośli nagradzają je (reakcja typu „mand"). Natomiast „takt" to – według Skinnera – reakcja werbalna na pojedynczy bodziec.

Teorię Skinnera poddał ostrej krytyce językoznawca Noam Chomsky. Chomsky koncentrował się na twórczym aspekcie ludzkich czynności językowych i uważał, że zjawisko warunkowania ich nie wyjaśnia. Główną tezą jego lingwistyczno-natywistycznej teorii jest twierdzenie, że nabywanie języka to odkrywanie i stosowanie reguł. Jego zdaniem proces ten można wyjaśnić, przyjmując, że istnieje wrodzony mechanizm przyswajania języka (Language acquisition device – LAD). Badania prowadzone w myśl tej teorii wskazują na biologiczne determinanty rozwoju języka, który – w tym ujęciu – postrzegany jest jako cecha gatunku ludzkiego. Wskazują także na istnienie relacji między nabywaniem języka i funkcjami poznawczymi.

Jeszcze bardziej konsekwentnie na związku między nabywaniem języka i rozwojem poznawczym koncentrują się zwolennicy teorii kognitywistycznych (poznawczych), którzy z uwagą śledzą pojawianie się coraz wyżej zorganizowanych i wysublimowanych funkcji języka w rozwoju poznawczym dziecka. Interpretacja rozwoju mowy dziecka w duchu intrakcjonizmu symbolicznego i w myśl teorii interakcji społecznych prowadzi do przekonania, że nie można go wyjaśnić samymi czynnikami biologicznymi oraz istnieniem wyspecjalizowanego mechanizmu neuropsychologicznego. Mowa jest rodzajem zachowań komunikacyjnych; rozwija się w interakcji z innymi ludźmi. Nie wystarczy kontakt z językiem; konieczna jest interakcja z innym człowiekiem. Zakłada się, że ist-

[37] B.F. Skinner, *Verbal Behavior*, New York: Macmillan 1957.

nieje wrodzony system przyswajania języka przez socjalizację (Language acquisition socialization system).

Koneksjoniści natomiast poszukują wyjaśnienia procesu nabywania języka w tezie, że mózg ludzki działa na podobieństwo komputera i tworzą modele jego działania. Koneksjonizm wywodzi się z neuropsychologii. Tworząc modele, badacze zmierzają do poznania funkcji sieci neuronalnych w mózgu dziecka, które powstają w kontakcie z językiem. Starają się wyjaśnić proces nabywania języka przez analogię do procesów cyfrowego przetwarzania informacji. Ich drugim celem jest tworzenie urządzeń elektronicznych działających na podobieństwo mózgu. Badania neurolingwistyczne otwierają perspektywę nadziei na coraz gruntowniejsze wyjaśnianie zjawisk ważnych z punktu widzenia logopedii i celów wychowania językowego osób z uszkodzonym słuchem. Trzeba jednak zauważyć, że w nurcie tych poszukiwań pojawiają się tezy depersonalizujące człowieka. Skrajny koneksjonizm, podobnie jak skrajny biologizm, jest myśleniem opartym na tendencji do redukcjonistycznego postrzegania człowieka.

Podsumowując badania nad mową i językiem dzieci, można stwierdzić, iż ujawniły one fakt, że każdy człowiek w ciągu kilku pierwszych lat życia jest „genialnym lingwistą" i „poetą" – twórcą własnego języka. Język dziecka jest dopóty tworem indywidualnym i niepowtarzalnym, dopóki nie stanie się podobny do języka dorosłych. Jest wytworem genetycznie uwarunkowanej indywidualnej aktywności jednostki. Aktywność ta odbywa się w środowisku społecznym. Język dziecka podlega formowaniu oraz stereotypizacji w środowisku społecznym. Dzięki temu przyjmuje funkcję kodu łączącego osobowe umysły ze sobą oraz z kulturą wspólnotową (narodową) i ogólnoludzką. Dziecięce zdolności językowe budzą podziw badaczy reprezentujących wszystkie dziedziny wiedzy zajmujące się tym zagadnieniem oraz wszystkie orientacje antropologiczne.

Na zakończenie warto przytoczyć syntezę rozważań Idy Kurcz: „Aby osiągnąć dorosły poziom wiedzy językowej, przechodzimy długi okres jej nabywania. W okresie tym występują dwa główne procesy, które wyróżnił kanadyjski psycholog Stephen Krashen (1976), określając je jako przyswajanie (*acquisition*) oraz uczenie się (*learning*). Początkowo dominuje przyswajanie, w późniejszym okresie życia – uczenie się, choć oczywiście są to procesy współwystępujące i wzajemnie się uzupełniające. Przyswajanie to proces nieświadomy, zachodzący niejako automatycznie w pierwszych latach życia dziecka. Uczenie się to proces świadomy, na ogół wymagający znacznego wysiłku osoby

uczącej się (choć także i nauczającej!). Proces ten bywa instytucjonalizowany (szkoła, uczelnia, kursy itp.), jest społecznie kontrolowany i ma prowadzić do świadomego opanowania reguł językowych w mowie i piśmie (ortografia)”[38].

## 9. Warunki konieczne do naturalnego przyswajania języka

Powszechnie przyjmuje się jako oczywistą tezę, że warunkiem naturalnego przyswajania języka przez dziecko jest prawidłowe funkcjonowanie zmysłu słuchu. Słyszeć to znaczy nieświadomie reagować na zjawiska fizyczne, jakimi są fale mechaniczne, wytwarzane przez przedmioty drgające, rozprzestrzeniające się w otoczeniu, a przede wszystkim w powietrzu. Ludzie są wrażliwi na fale o określonych cechach fizycznych, tj. o częstotliwości od 20 do 20 000 drgań na sek., czyli od 20 do 20 000 herców (Hz), oraz określonej energii zmian ciśnienia powodowanych przez drgania, czyli określonym natężeniu fali. Te fale nazywane są akustycznymi lub dźwiękowymi. Poziom natężenia fali akustycznej wyrażany jest w belach (B) lub decybelach (dB) i definiowany za pomocą wzoru:

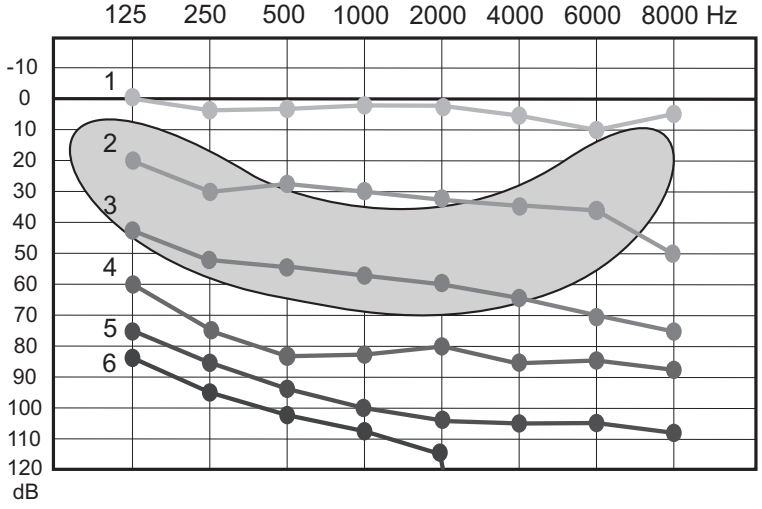
$$\Lambda = \log \frac{I}{I_0} \text{ [B].}$$

I – natężenie fali, której poziom natężenia obliczamy.
$I_0$ = 10-12 W/m$^2$, to minimalne natężenie fali akustycznej o częstotliwości 1000 Hz, słyszalnej dla człowieka.
Maksymalne natężenie fali akustycznej, jakie nie prowadzi do uszkodzenia błony bębenkowej, jest równe 1,07 W/m$^2$.

Dźwięki słyszalne dla ludzi można przedstawić w postaci uproszczonego modelu pola wyznaczonego przez linię częstotliwości drgań i linię głośności (natężenia). Według tego modelu reagujemy na dźwięki o głośności od 0 do 120 dB (bodźce głośniejsze niż 120 dB są szkodliwe dla człowieka). W rzeczywistości wrażliwość słuchowa poszczególnych osób nie jest identyczna, a ich pola słuchowe różnią się od siebie. Różnice te można zaobserwować i wyjaśnić, wyznaczając na podstawie badań audiometrycznych linię krzywą łączącą wartości progowe, na które

[38] I. Kurcz, *Kompetencja językowa i kompetencja komunikacyjna: ich uwarunkowania biologiczne i społeczne. Model wiedzy językowej człowieka*, [w:] *Język jako przedmiot badań psychologicznych*, red. I Kurcz, H. Okuniewska, Warszawa: Wyd. Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica” 2011, s. 39.

dana osoba reaguje. W przypadku osób prawidłowo słyszących różnice wielkości pola słuchowego są nieznaczne i nie mają wpływu na rozpoznawanie dźwięków ważnych dla życia i komunikowania się z innymi ludźmi. Uszkodzenie narządu słuchu powoduje – mniejsze lub większe – ograniczenie wrażliwości słuchowej, które można przedstawić w postaci zmniejszenia wielkości i zmiany kształtu pola dźwięków słyszalnych (pola słuchowego). Skutkiem uszkodzenia narządu słuchu jest ograniczenie zmysłowego dostępu do zjawiska fizycznego, jakim są fale akustyczne (zob. rys. 2.). Bardzo ważne jest uwzględnienie faktu, że uszkodzenia słuchu w różny sposób i w różnym stopniu ograniczają wrażliwość słuchową poszczególnych osób. Bardzo rzadko zdarzają się przypadki głuchoty całkowitej, czyli zupełnego braku słyszenia jakichkolwiek dźwięków. Stosunkowo często jednak zdarza się poważny niedostatek, a nawet zupełny brak wrażliwości na dźwięki mowy. W takich przypadkach słuchanie wypowiedzi słownych, a zwłaszcza przyswajanie języka staje się bardzo trudne, a czasem nawet zupełnie niemożliwe.




Rys. 2. Pola słuchowe osób z uszkodzeniami słuchu a pole dźwięków mowy

Pole dźwięków mowy – w kształcie „banana" – wpisane w audiogram, na którym zostały umieszczone przykładowe linie krzywe określające progi wrażliwości słuchowej sześciu osób: 1) prawidłowo słyszącej, 2) z lekkim, 3) umiarkowanym, 4) znacznym oraz 5) i 6) głębokim ograniczeniem wrażliwości słuchu.

Słuchać to znaczy – działając świadomie – przypisywać spostrzeganym dźwiękom znaczenie i sens, czyli rozpoznawać ich związek z działa-

niem źródła fali akustycznej. Jeśli źródłem dźwięków jest drugi człowiek, mówiący ze świadomą intencją, wydawane przez niego dźwięki artykułowane mają postać ukształtowaną w sposób językowy, czyli według wzorców kodu fonologicznego funkcjonującego w ludzkich umysłach. Dźwięki mowy mają złożoną postać akustyczną. Ich najważniejszą właściwością z perspektywy ludzkiej percepcji jest łatwość odróżniania poszczególnych elementów od siebie wzajemnie. Opiera się ona na bardzo małej liczbie cech dystynktywnych (odróżniających) i niedużej liczbie samych wzorców dźwięków (głosek). Wzorów tych, czyli fonemów, w każdym z języków jest zaledwie około pięćdziesięciu. Z nich złożone są wszystkie możliwe struktury wypowiedzi w danym języku, jakie już zaistniały i są możliwe. Drugą ważną cechą dźwięków mowy jest uchwytny dla ludzkich zmysłów związek brzmienia z ruchem artykulacyjnym i obecnym w pamięci modelem tego ruchu. Człowiek dysponujący kompetencją językową, słysząc dźwięki mowy, rozpoznaje w nich nie tylko wzorce ich brzmienia, ale również wzorce artykulacyjne i potrafi wypowiedzieć je w sposób odzwierciedlający strukturę (zachowując cechy najważniejsze dla tożsamości jednostek językowych). Kod fonologiczny formuje się w ludzkim umyśle na bazie wrodzonej zdolności do wsłuchiwania się w dźwięki mowy ludzkiej i rozpoznawania ich elementów w sposób kategorialny. Zdolność tę można – jak wiemy z jednego z poprzednich podrozdziałów – zaobserwować już u noworodków. Badania psycholingwistyczne wykazały, że już w pierwszych dniach po urodzeniu noworodek wykazuje wrażliwość na cechy dystynktywne głosek[39]. W toku doświadczenia, które zdobywa niemowlę, a następnie dziecko mówiące w pierwszych latach życia, kształtuje się sieć połączeń neuronalnych tworząca i uruchamiająca mechanizm biologicznej bazy czynności językowych na wszystkich jego poziomach: słuchowo-wzrokowo-percepcyjnym, artykulacyjno-wykonawczym, słuchowo-ruchowo-kinestetyczno-kontrolnym oraz poznawczo-leksykalno-gramatycznym i semantyczno-logicznym, pragmatycznym i dialogowym, a także narracyjnym. By te wszystkie połączenia działały szybko i bez zakłóceń, konieczne jest sprawne działanie procedury pozwalającej w sposób zautomatyzowany błyskawicznie wykonywać czynności prowadzące od najmniejszych jednostek mających znaczenie, czyli morfemów, przez składniki leksykalno-gramatyczne i semantyczno-logiczne do skomplikowanych struktur znaczących, czyli wypowiedzeń i ich grup stanowiących całości treściowe narracji oraz w kierunku przeciwnym – od złożonych struktur znaczących do morfemów. To połączenie biologicz-

[39] J.B. Gleason, N.B. Ratner, *Przyswajanie języka.*

nych czynności językowych z procedurą kodowania kategorialnego, analityczno-syntetycznego, opartego na myśleniu abstrakcyjnym, umożliwia fonemowa struktura znaków językowych, która przejawia w ich postaci fizycznej w głoskowo-sylabicznej organizacji ciągu fonicznego. Słyszenie ciągu dźwięków mowy polega na odróżnianiu głosek i sylab, czyli na „ufonemowieniu" (fonemizacji) akustycznego ciągu mowy, dostrzeganiu w nim kategorii powtarzających się segmentów. Tę ludzką zdolność nazywamy słuchem fonemowym (fonematycznym).

W tym miejscu naszych rozważań pojawiają się trzy bardzo istotne problemy poznawcze o znaczeniu podstawowym dla rehabilitacji dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem:

1. Jak dokładna musi być percepcja słuchowa wypowiedzi słownych, aby dziecko mogło przyswajać język oralny (foniczny)?
2. Czy percepcja słuchowa wypowiedzi słownych może być w całości zastąpiona innym sposobem zmysłowej percepcji, np. wzrokową obserwacją czynności mówienia?
3. Czy porozumiewanie się oralne może być w całości zastąpione bezpośrednią wymianą komunikatów pisemnych?

Badania odbioru wypowiedzi słownych przez osoby słyszące i znające język foniczny wykazują, że: 1) poszczególne wyrazy rozpoznajemy przez analizę cech ich elementów składowych, a mianowicie analizę cech głosek, które stanowią realizację fonemów; 2) nie potrzebujemy dostrzegać wszystkich cech elementów składowych wyrazów, aby je identyfikować jako całości znaczące; 3) istnieje zjawisko „przewagi słowa", polegające na tym, że poszczególne elementy w wyrazie są identyfikowane o wiele szybciej niż podobne elementy w ciągu bezsensownym; 4) każda wypowiedź zawiera na wszystkich poziomach swojej budowy elementy nadmiarowe (redundantne), które nie muszą być rozpoznawane, ale zapewniają ciągłość i komunikatywność w tym sensie, że mogą być wykorzystane w sytuacji zakłócenia odbioru i rozumienia.

Wynika z tego dosyć prosty wniosek, że dla człowieka słyszącego i znającego język nie jest konieczna dokładna percepcja sensoryczna fizycznej postaci wypowiedzi do ich odbioru i rozumienia. Sam odbiór zaś nie polega na mechanicznym rozpoznawaniu fonemu po fonemie, a nawet wyrazu po wyrazie. Wprost przeciwnie: odbiór wypowiedzi jest tak szybki, że nie jest możliwe dokładne, świadome rozpoznanie jej elementów składowych. Te same cztery dobrze uzasadnione tezy i wynikający z nich wniosek ogólny można zastosować przy interpretacji sytuacji osób niedosłyszących, ponieważ rzeczywiście ludzie niedosłyszący, nawet w stopniu poważnym, którzy dobrze opanowali język, odbierają

wypowiedzi słowne w sposób podobny do ludzi słyszących. Trzeba tylko wziąć pod uwagę zewnętrzne i wewnętrzne czynniki utrudniające i ułatwiające im percepcję, mające wpływ na jej szybkość i na trafność rozumienia wypowiedzi.

Nie można natomiast zastosować tych tez, a zwłaszcza ogólnego wniosku, do wyjaśnienia sytuacji dzieci, które nie słyszą dźwięków mowy od urodzenia i nie znają języka. Są one w zupełnie innym położeniu. Aby je wyjaśnić przynajmniej w pewnym stopniu, trzeba uwzględnić fakt, że sprawne kodowanie i dekodowanie językowe jest możliwe tylko wówczas, gdy prawidłowo działa cały system czynności percepcyjno-nadawczych. Inaczej mówiąc, dziecko słyszące i niedosłyszące uczy się czynności rozumienia poprzez mówienie, a mówienia uczy się dzięki temu, że odbiera i rozumie wypowiedzi innych osób. Ten dwoisty proces można w uproszczeniu schematycznie przedstawić w postaci spirali, przebiegającej przez dwa przylegające do siebie obszary przestrzeni, przy czym kolejne półkoliste jej fragmenty znajdują się na kolejnych, położonych wyżej płaszczyznach. Natomiast dziecko niesłyszące pozostaje zamknięte w „błędnym kole" na samym „dnie" wyobrażonego modelu i nie potrafi w sposób samorzutny wydobyć się ze stanu ograniczenia swoich możliwości rozwojowych.

Na podstawie syntezy dostępnych (zawartych w obszernej literaturze) wyników badań psycholingwistyki i neurolingwistyki można przyjąć następującą tezę ogólną: czynności odbioru i rozumienia wypowiedzi słownych są możliwe dzięki istnieniu genetycznie zaprogramowanego systemu struktur wielopoziomowej i wielokierunkowej integracji oraz możliwości transformacji (konwersji) sygnałów nerwowych, odpowiadających wszystkim czynnościom sensoryczno-motorycznym i operacjom umysłowym koniecznym do pełnego przetworzenia zawartej w nich informacji. Rozumienie wypowiedzi to proces złożony z wielu czynności umysłowych przebiegających symultanicznie na wielu poziomach przetwarzania informacji.

Postaci i mechanizmy działania tych struktur nie zostały jeszcze zbadane w stopniu pozwalającym na pełny i zadowalający badaczy opis, ale nie ulega wątpliwości, że rozumienie wypowiedzi – z jego zadziwiającą, błyskawiczną prędkością – opiera się na systemie czynności zorganizowanym niezwykle precyzyjnie, ekonomicznie i „dogodnie" dla człowieka. Nie ulega też wątpliwości, że czynności te odbywają się w sposób zautomatyzowany i z zachowaniem swoistej eurytmii, tj. wspólnego, zgodnego i zsynchronizowanego rytmu na wszystkich poziomach. Jej nieznaczne zakłócenie na jednym poziomie może być szybko wyrównane i skorygo-

wane na innym poziomie, ale poważne zaburzenie czynności jednego poziomu powoduje zaburzenie działania całości systemu. Prawidłowe funkcjonowanie tych struktur umożliwia dziecku szybkie opanowanie umiejętności operowania dwuklasowym systemem znaków na wszystkich poziomach jego organizacji, a człowiekowi władającemu językiem dźwiękowym umożliwia werbomotoryczno-słuchowy sposób bycia i działania językowego.

Eurytmia czynności językowych ujawnia się w zewnętrznych (fizjologicznych) objawach synchronii interakcyjnej, które William S. Condon przedstawia w następujący sposób: „Ciało mówiącego wykonuje synchroniczne ruchy podczas mówienia, zaś ciało słuchacza dostosowuje się synchronicznie w stosunku do odbieranej mowy. Ta niebywała synchronizacja czasowa zdaje się być cechą podstawową zarówno w odniesieniu do ekspresji, jak i percepcji i mogą być one w równym stopniu zaburzone, jeżeli synchronizacja jest przerwana”[40].

W procesie rozumienia wypowiedzi słownych można wyodrębnić cztery zasadnicze poziomy przetwarzania informacji:

- poziom przetwarzania sensorycznego połączonego z zachowywaniem w tzw. pamięci operacyjnej wrażeń odpowiadających pewnym sekwencjom dźwięków mowy,
- poziom rozpoznawania elementów leksykalno-semantycznych (wyodrębnianie i identyfikacja jednostek posiadających znaczenie, połączone z wykorzystaniem słownika wewnętrznego),
- poziom integracji syntaktycznej (łączenie elementów w całości sensowne),
- poziom interpretacji logiczno-poznawczej.

Czynności należące do trzech pierwszych grup odbywają się w sposób zautomatyzowany, a ich przebieg pozostaje niedostępny dla świadomości. Natomiast czwarta grupa czynności jest świadoma.

## 10. Przyczyny trudności dziecka z uszkodzonym słuchem w przyswajaniu języka i systemu komunikacyjnego

Dziecko z uszkodzonym słuchem, dysponując niezaburzonym spostrzeganiem wzrokowym, ma tylko w pewnym stopniu ograniczone moż-

[40] W.S. Condon, *Przyglądanie się wielokrotnym reakcjom dziecka autystycznego na świat poprzez użycie filmu dźwiękowego*, [w:] *Autyzm*, red. M.M. Konstantareas, E.B. Blackstock, Ch.D. Webster, Warszawa: Krajowe Towarzystwo Autyzmu 1992, s. 16.

liwości poznawania zjawisk fizycznych i społecznych, do których odnoszą się pojęcia zakodowane w języku, jest zatem zdolne do interpretacji logiczno-poznawczej większości elementów treści zawartych w wypowiedziach. Natomiast możliwość przetwarzania, organizowania i przechowywania samej informacji językowej ma ograniczoną w stopniu tym większym, im głębsze jest uszkodzenie słuchu, a więc im wyższa bariera sensoryczna ograniczająca dostęp do akustycznej substancji wypowiedzi. Dlatego dziecko z głęboko uszkodzonym słuchem ma niewielką możliwość nauczenia się szybko i w sposób zautomatyzowany wykonywania operacji z pierwszego, drugiego i trzeciego poziomu czynności rozumienia. W konsekwencji zaś genetyczny program uczenia się języka nie zostaje włączony, dziecko bowiem nie ma dostępu do samego sposobu kodowania znaczeń, mimo że otoczenie społeczne, a zwłaszcza matką, ustawicznie kieruje do niego wypowiedzi, a ono samo jest potencjalnie w stanie rozumieć ich funkcje i treść zarówno na poziomie pragmatycznym, zgodnie z intencją osoby mówiącej, jak i na poziomie referencyjnym (przedstawieniowym), zgodnie z konwencją języka. Jest też w stanie wchodzić w społeczne interakcje komunikacyjne i czyni to od najwcześniejszych miesięcy życia podobnie jak jego pełnozmysłowi rówieśnicy.

Bezpośrednia obserwacja małych dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem pozwala zauważyć, że w czasie, kiedy u innych dzieci rozpoczynają się poszczególne fazy rozwoju mowy, one są gotowe do podjęcia tych samych czynności[41]. W pierwszych miesiącach życia krzyczą i głużą (tj. wydają mimowolnie dźwięki), a nieco później krzyczą, wzywając matkę i próbują gaworzyć, tj. celowo powtarzać wydawane dźwięki, dostrzegając skutki własnej aktywności (wibrację, wrażenia kinestetyczne), a następnie próbują odnosić wydawane przez siebie sygnały dźwiękowe do elementów otaczającego ich świata i oznaczać te elementy przy użyciu nieartykułowanych sygnałów. Dźwiękom zaś, które do nich docierają (zwłaszcza z zastosowaniem protezy), przypisują znaczenie, np. reagują na wołanie, rozpoznają głośne sygnały dźwiękowe, uczą się rozumienia niektórych wykrzyknień o treści emocjonalnej itp. W tym momencie jednak następuje dramatyczne zahamowanie rozwoju językowego. Wysiłek wkładany w próby aktów komunikacyjnych okazuje się bezowocny, ponieważ dziecku brakuje klucza otwierającego wejście do świata znaków językowych. Nie dysponuje danymi wstępnymi, na których podstawie mogłoby „złamać kod", poznać procedurę językowego szyfrowania znaczeń.

[41] O. Périer, *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Aspekty medyczne, wychowawcze, socjologiczne i psychologiczne*, tłum. T. Gałkowski, Warszawa: WSiP 1992, s. 86.

Dziecko pozbawione od urodzenia możności dokładnego słuchowego odbierania dźwiękowych elementów wypowiedzi, kierowanych do niego, ma trudności nie tylko z dostrzeganiem, odróżnianiem, rozpoznawaniem i zapamiętywaniem samych bodźców akustycznych, ale przede wszystkim nie jest w stanie w sposób samoistny rozwinąć złożonych umiejętności operacyjnych, polegających na rozczłonkowywaniu i scalaniu (następujących po sobie w czasie i bardzo szybko przemijających) fonicznych cząstek strumienia mowy i na rozpoznawaniu w nich znaczących jednostek językowych. Inaczej mówiąc, nie jest w stanie w sposób samoistny opanować tych wszystkich zdolności, które specjaliści określają jako słuch fonematyczny, słuch mowny, słuch fonemowy i słuch fonetyczny. To właśnie jest przyczyną wszystkich jego wtórnych trudności w nabywaniu komunikacyjnych umiejętności językowych i poznawaniu samego systemu językowego, a następnie – przyczyną wielokrotnie przez psychologów opisywanych następstw deprywacji językowej w rozwoju procesów poznawczych, a zwłaszcza myślenia, oraz w rozwoju osobowości. Wszystkie poważne trudności rozwojowe dziecka z uszkodzonym słuchem rozpoczynają się od pierwszego stopnia bariery językowej, którą można nazwać barierą fonologiczną. Tworzy ją brak dostępu do diakrytycznych cech elementów składowych strumienia sygnałów mowy, zarówno cech dystynktywnych (odróżniających), jak i delimitacyjnych (odgraniczających), a w praktyce objawia się przede wszystkim niemożnością szybkiego odróżniania i rozpoznawania sylab, stanowiących realne jednostki ciągu fonicznego, zawierających w sobie wszystkie czynniki brzmieniowego różnicowania się dźwięków w warstwie głoskowej i prozodycznej. Uniemożliwiając identyfikację sylab, bariera fonologiczna ogranicza dostęp do morfemowej struktury wyrazów i zdań, a to z kolei prowadzi do trudności w kojarzeniu poszczególnych wyrazów, ich form i grup ze znaczeniem i funkcją zdaniotwórczą oraz do trudności w interpretacji znaczenia całych zdań i ich ciągów. To, co nazwaliśmy barierą fonologiczna, jest zatem przyczyną zablokowania lub opóźnienia naturalnego procesu kształtowania się mowy dziecka z uszkodzonym słuchem. Bariera ta uniemożliwia lub ogranicza przyswojenie podsystemu języka, który stanowi o sposobie werbalnego kodowania znaczeń, a mianowicie podsystemu fonologicznego. Stanowi to przyczynę zaburzenia rozwoju mowy nazywanego w polskiej logopedii afonemią/dysfonemią[42] (problem zostanie szczegółowo omówiony w następnym rozdziale).

[42] Przyjmuję terminologię za B. Ostapiuk, *Zaburzenia dźwiękowej realizacji fonemów języka polskiego – propozycja terminów i klasyfikacji*, „Audiofonologia" 10 (1997), s. 117-136.

Najbardziej kłopotliwe z punktu widzenia problemów związanych z uszkodzeniem słuchu jest wyciągnięcie wniosków z faktu, że jedną z najistotniejszych cech języka jest tzw. podwójna artykulacja. Polega ona na tym (jak już wyjaśniono w jednym z poprzednich podrozdziałów), że kombinacja niewielkiej liczby nic nieznaczących fonemów (w płaszczyźnie wyrażania) pozwala utworzyć ogromny zbiór wyrazów, a z nich niepoliczalny zbiór wypowiedzeń (w płaszczyźnie treści). Ta dwoistość struktury sprawia, że język jest systemem ekonomicznym i przystosowanym do użycia w dynamicznym, twórczym działaniu umysłowym człowieka. Z niej też wynika możliwość osiągania ogromnej szybkości w wykonywaniu czynności językowych przez ludzki umysł oraz przez narządy percepcyjne i wykonawcze naszego organizmu. Język nie jest bowiem bytem zewnętrznym wobec człowieka, instrumentem zbudowanym według reguł wspólnotowej konwencji, ale stanowi formę psychicznego istnienia swoich użytkowników. Oddzielenie języka od umysłowej rzeczywistości ludzi – jednostek i społeczeństw – jest niemożliwe. Język jest nie tylko kodem komunikacji, czyli wzajemnego udzielania sobie przez ludzi informacji. Jest też postacią neurofizjologicznego systemu przetwarzania przez człowieka informacji pozyskiwanych z otaczającego świata i sposobem umysłowego porządkowania relacji jednostki ze środowiskiem przyrodniczym i społecznym. Jest również tworzywem istnienia świadomości i sposobem uzewnętrzniania się rzeczywistości duchowej.

Dziecko z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem narządu słuchu rodzi się z taką samą gotowością do zdobywania należnego mu posagu kulturowego poprzez język jak wszystkie inne dzieci. Uszkodzenie słuchu stanowi jednak barierę utrudniającą otrzymanie języka dźwiękowego za pośrednictwem osób najbliższych. Dziecko nie może samodzielnie opanować tego języka w toku obcowania ze społecznością mówiącą, nie może swobodnie „zanurzyć się w kąpieli słownej". Jest więc skazane na samotne poznawanie rzeczywistości i budowanie swojego wewnętrznego świata, tworzenie indywidualnego języka wewnętrznego. Każdy, kto z bliska uważnie obserwuje samotny wysiłek poznawczy niesłyszącego dziecka, musi odnieść się z podziwem i szacunkiem dla geniuszu ludzkiej istoty, a jednocześnie dostrzegać rozpoczynający się w dzieciństwie dramat samotności w zmaganiach z losem oraz zagrożenia wynikające z braku łączności ze wspólnotą zapewniającą bezpieczeństwo i zaspokojenie najważniejszych potrzeb ludzkiego życia i rozwoju. Brak wspólnego języka oznacza bowiem wyłączenie, życie poza wspólnotą albo tylko w pozornej z nią łączności. Oznacza też zagrożenie dla rozwoju

emocjonalnego, społecznego i poznawczego. Dziecku, które nie słyszy dźwięków mowy, konieczna jest specjalna pomoc logopedyczna. Potrzeba specjalnej pomocy stawia człowieka – zarówno dziecko, jak i osobę dorosłą – w sytuacji trudnej, która może prowadzić do poważnych zaburzeń relacji z innymi ludźmi, włącznie z uzależnieniem od osób pomagających. Z kolei specjalna pomoc dotycząca czynności komunikowania się zmienia naturalne warunki interakcji językowych oraz przebieg procesów rozwoju czynności językowych mózgu. Jej skutki mają charakter trwały i nieodwracalny. Powinna zatem być starannie przemyślana i metodycznie uporządkowana. Ponieważ ma charakter terapeutyczny, powinna podlegać naczelnej normie etycznej każdej terapii, a mianowicie zasadzie Hipokratejskiej: „primum non nocere" (przede wszystkim nie szkodzić). Nie może być doraźna, przypadkowa, krótkotrwała i uzależniona od kaprysów mody, albo od niesprawdzonych pomysłów rzekomych dobroczyńców. Proces przyswajania języka wymaga bowiem czasu, wysiłku intelektualnego dobrze rozłożonego w czasie, atmosfery emocjonalnej sprzyjającej motywacji do wysiłku oraz silnych i trwałych więzi społecznych, zwłaszcza uczuciowych, między uczestnikami wspólnoty komunikującej się. Konieczne jest zatem metodycznie zorganizowane wychowanie językowe.

## 11. Pojęcie wychowania językowego dziecka z uszkodzonym słuchem

Wychowanie językowe jest to całokształt działań pedagogicznych i logopedycznych zmierzających do stworzenia warunków, które umożliwiają dziecku z uszkodzeniem słuchu przyswojenie języka prymarnego (pierwszego, ojczystego, macierzystego, rodzimego). Językiem tym powinien być język wspólnoty, w której odbywa się socjalizacja i rozwój dziecka, a zatem język wspólnoty rodzinnej i etnicznej (narodowej), gdzie przyszło na świat i wychowuje się. Głównym celem wychowania językowego jest osiągnięcie przez dziecko zdolności władania językiem zarówno w komunikowaniu się interpersonalnym (w mowie komunikacyjnej), jak i w cerebracji, czyli w komunikowaniu się intrapersonalnym (w mowie wewnętrznej). Inaczej mówiąc, celem jest wychowanie osoby dysponującej pełną kompetencją językową oraz sprawnościami językowymi pozwalającymi na językowe porządkowanie wiedzy o świecie oraz uczestnictwo w wymianie treści psychicznych i poznawaniu wartości kultury przy udziale języka, a przede wszystkim na swobodne prowadze-

nie rozmów oraz czytanie i pisanie. Formami działania są: prowadzenie wychowawcze, wspieranie i wspomaganie.

Metody wychowania językowego dzieci z uszkodzeniami słuchu, zwane także metodami surdopedagogiki, rozwijały się począwszy od XVI w. W ciągu blisko pięciu stuleci powstały liczne sposoby postępowania, oparte na różnych założeniach i trudne do przejrzystej klasyfikacji. Ich podziału można dokonywać w sposób tradycyjny, wywodząc je z historii myśli surdopedagogicznej i mówić o metodach kontynuujących stworzoną przez ks. Charles'a Michela de L'Épée'ego metodę francuską, w której głównym środkiem komunikowania się był język migowy, lub zapoczątkowaną przez Samuela Heinickego metodę niemiecką, w której jedynym akceptowanym środkiem komunikacji był język dźwiękowy. Można też klasyfikować metody, wskazując na modalność sensoryczną dominującą w każdym ze sposobów postępowania, np. metody słuchowe, słuchowo-wzrokowe, wzrokowo-słuchowe itp. Można wreszcie odróżniać metody według zastosowanych w nich strategii kształcenia języka dziecka, wskazując na naturalny lub zaprogramowany przebieg procesu opanowywania systemu językowego, np. metody naturalne („macierzyńskie"), naturalno-gramatyczne itp.

Wychowanie językowe opiera się na czterech filarach – podstawach, na których w sposób naturalny buduje się kompetencja i sprawności językowe dziecka:

1. Pierwszym filarem jest autonomia osobowa dziecka, która stanowi warunek jego aktywności, samodzielności i kreatywności w opanowywaniu języka. Podmiotowe traktowanie dziecka umożliwia wyzwolenie się dynamizmu rozwoju językowego, ponieważ tylko człowiek jako osoba potrzebuje języka, aby komunikować się z innymi osobami. Autonomia osobowa gwarantuje zgodność przebiegu rozwoju czynności językowych dziecka niesłyszącego z naturalnym stadialnym przebiegiem rozwoju mowy każdego człowieka. Warunkiem podmiotowego traktowania dziecka jest osobowa dojrzałość i autonomia osoby dorosłej (matki, ojca, logopedy, nauczyciela), która świadomie i umiejętnie przystosowuje swoje czynności językowe do możliwości swojego niesłyszącego rozmówcy.
2. Za drugi filar uznać należy adekwatność percepcji sygnałów mowy, czyli pełny, zmysłowy dostęp do wszystkich jednostek struktury językowej wypowiedzi na poziomie wyrażania. Aby dziecko mogło przyswoić język dźwiękowy, musi uzyskać pełny i stały dostęp do wszystkich fonemów (spółgłosek i samogłosek w sylabach) i do wszystkich morfemów w szybko płynącym strumieniu mowy.

Musi także mieć możność dostrzegania zjawisk morfonologicznych (alternacji morfologicznych, czyli wymian fonemów w morfemach). Rozszyfrowanie fonemowej procedury kodowania znaczeń wymaga bowiem nie tylko identyfikowania i rozumienia znaczenia poszczególnych leksemów, ale również identyfikowania i rozumienia wartości znaczeniowo-stylistycznej wszystkich form wyrazów zróżnicowanych przez morfemy słowotwórcze i formalno-gramatyczne oraz alternacje morfonologiczne. Precyzyjna percepcja fonemów na początku procesu opanowywania języka jest konieczna do opanowania modeli ich łączliwości oraz wariantów morfemów i ich dystrybucji, a to z kolei jest podstawą precyzji percepcji form wyrazowych i rozumienia znaczeń.

3. Trzeci filar, na którym opiera się rozwój kompetencji językowej dziecka, stanowi eurytmia czynności mówienia i rozumienia, czyli synchroniczny i zrytmizowany przebieg czynności mowy nadawcy i odbiorcy (np. matki i dziecka). Aby dziecko mogło przyswoić język foniczny, musi opanować jego strukturę iloczasowo-rytmiczną. Dla dziecka niesłyszącego stanowi to podstawę organizacji czasowej słownej wymiany znaczeń. Pomaga mu także w rozumieniu czynników prozodycznych mowy.
4. Czwartym filarem rozwoju językowego dziecka jest ścisły związek wypowiedzi z sytuacjami komunikacyjnymi, które stanowią płaszczyznę odniesienia przy ustalaniu znaczeń i funkcji znaków. Warunkiem opanowania pierwszego języka przez każde dziecko jest możliwość poznawania znaczeń i funkcji wypowiedzi w naturalnych sytuacjach życiowych, w toku rozmów z osobami biegle władającymi językiem. Języka prymarnego (pierwszego, rodzimego) dziecko uczy się spontanicznie i indywidualnie w toku rozwoju psychicznego. Codzienne czynności życiowe, eksploracja otaczającego środowiska, różne rodzaje zabaw i coraz bardziej złożonych czynności poznawczych, a przede wszystko interakcje z osobami najbliższymi stanowią dla dziecka źródło wiedzy o znaczeniu słów, które im towarzyszą. Znaczenie oraz wszystkie funkcje poszczególnych jednostek systemu językowego dziecko poznaje doświadczalnie, w toku własnych działań językowych, czyli przede wszystkim w rozmowach z innymi ludźmi. Nie istnieją skuteczne metody specjalnego nauczania podstaw języka prymarnego w sztucznie zaprogramowanych warunkach gabinetu logopedycznego lub klasy szkolnej, w oderwaniu od naturalnego przebiegu rozwoju poznawczego dziecka właściwego dla pierwszych lat życia w rodzinie. Korekcja logopedyczna, a potem szkolne kształcenie języka musi być poprzedzone uczeniem się czynności języko-

wych w warunkach domu rodzinnego. Fundamentalne znaczenie ma używanie przez rodziców w rozmowach z dzieckiem języka bogatego, poprawnego, pełnego, bez deformacji oraz zbędnych uproszczeń i ułatwień. Dziecko musi mieć dostęp do wszystkich składników języka i warunki do samodzielnego odkrywania ich znaczenia i funkcji w komunikowaniu się. Towarzyszenie dziecku w rozwoju, stosowanie narzędzi pomocniczych, usprawnianie i korekcja w odniesieniu do poszczególnych czynności składowych mowy wymaga wnikliwej ustawicznej obserwacji tego procesu.

Podstawą programu wychowania językowego jest wielostronna ocena specjalnych, indywidualnych potrzeb dziecka, dokonana na podstawie diagnozy jego ograniczeń i zasobów rozwojowych. Diagnoza obejmuje część audiologiczną, psychologiczną, logopedyczną i pedagogiczną, a także diagnozę społeczno-pedagogiczną warunków jego wychowania w środowisku rodzinnym. Zarówno organizacja działań wspierających i wspomagających, jak i stosowane metody wychowania językowego i środki pomocnicze powinny być starannie dostosowane do indywidualnych potrzeb rozpoznanych w wyniku diagnozy. Za niedopuszczalne należy uznać rutynowe stosowanie jednego paradygmatu postępowania wobec dzieci z różnymi uszkodzeniami słuchu i wynikającymi z nich różnymi możliwościami w zakresie korzystania z tego zmysłu w porozumiewaniu się. Niedopuszczalne jest bowiem zaniechanie usprawniania narządu słuchu, nawet wówczas, gdy jego możliwości ocenia się jako ograniczone w bardzo poważnym stopniu. Nieskuteczne jest także uporczywe przymuszanie dziecka do korzystania wyłącznie ze zmysłu słuchu w sytuacji, gdy jego możliwości są niewystarczające do tego, aby rozwinęła się sprawność szybkiego i trafnego odróżniania i rozpoznawania dźwięków mowy (problematyka zróżnicowania potrzeb osób z uszkodzeniami słuchu będzie szczegółowo rozważona w następnym rozdziale).

Wychowanie językowe jest działaniem złożonym. W jego skład wchodzą działania opiekuńcze i rehabilitacyjne, czyli usprawniające, kompensacyjne i korekcyjne oraz terapeutyczne, a także działania nastawione na tworzenie środowiska wychowawczego sprzyjającego rozwojowi dziecka i dobrze rozumiejącego jego specjalne potrzeby w zakresie komunikowania się. Komponentami wychowania językowego są:

1. Troska o jak najlepsze funkcjonowanie uszkodzonego narządu słuchu i profilaktyka jego wtórnych uszkodzeń, obejmująca współpracę rodziców i pedagoga (logopedy) z zespołem specjalistów z zakresu nauk medycznych (audiologiem, audiometrystą i audioprotetykiem)

w celu jak najlepszego wykorzystania protez słuchowych (aparatów słuchowych, implantów ślimakowych, urządzeń do bezprzewodowego przesyłania dźwięków itp.) oraz rozwijania funkcji słuchowych dziecka z ich zastosowaniem.

2. Wychowanie słuchowe, czyli tworzenie warunków naturalnego rozwoju funkcji słuchowych oraz ich stymulowanie, usprawnianie i korekcja. Wychowanie słuchowe stanowi pierwszy trzon rehabilitacji dziecka z uszkodzonym słuchem oraz jego wychowania językowego.
3. Ustawiczne diagnozowanie rozwoju funkcji słuchowych i percepcyjnych funkcji słuchowo-językowych.
4. Wychowanie do dialogu, czyli stymulowanie rozwoju komunikacji interpersonalnej z użyciem znaków należących do wszystkich kodów systemu komunikacyjnego rodzimej wspólnoty komunikacyjnej.
5. Troska o rozwój emocjonalno-społeczny i profilaktyka jego zaburzeń – tworzenie wspólnoty rodzinnej sprzyjającej harmonijnemu komunikowaniu się z dzieckiem.
6. Troska o rozwój mowy wewnętrznej – inicjowanie zabaw tematycznych i aktywizacja zabaw rozwijających mowę egocentryczną (mówienie do siebie).
7. Troska o rozwój poznawczy i tworzenie warunków do eksploracji środowiska, obserwowania i zmysłowego poznawania zjawisk fizycznych i przyrodniczych oraz do ich ujmowania matematycznego (liczenia, mierzenia, ważenia, porównywania wielkości, miary i wagi), porównywania cech przedmiotów (kolorów, kształtów, faktury, miękkości itp.), doświadczania zmian i skutków własnego działania.
8. Stymulowanie i dynamizowanie naturalnego procesu przyswajania języka w toku ustawicznych rozmów z osobami najbliższymi.
9. Włączanie dziecka do zadań i obowiązków życia rodzinnego, do uczestnictwa w codziennych pracach na rzecz rodziny (przygotowywania posiłków, prac porządkowych itp.)
10. Usuwanie barier w komunikowaniu się i wspomaganie procesu nabywania języka z zastosowaniem metod i środków specjalnych, a zwłaszcza zapobieganie afonemii/dysfonemii. Rozwijanie indywidualnej strategii percepcji dźwięków mowy przy zastosowaniu dostosowanych sposobów i środków wspomagających.
11. Ustawiczne diagnozowanie rozwoju mowy i jej zaburzeń.
12. Usprawnianie oddychania i czynności narządów artykulacyjnych (nauka pływania, gimnastyka narządów mowy itp.).
13. Korekcja zaburzeń mowy, doskonalenie artykulacji i dykcji.

14. Wczesne nauczanie czytania z zastosowaniem metod dostosowanych do możliwości percepcyjnych dziecka oraz nauczanie mówienia przez czytanie.
15. Wychowanie rytmiczno-muzyczne i rytmiczno-ruchowe.
16. Zapobieganie trudnościom szkolnym – usuwanie deficytów rozwojowych.
17. Troska o relacje społeczne i zapobieganie wykluczeniu w środowisku edukacyjnym – tworzenie wspólnoty edukacyjnej sprzyjającej harmonijnemu komunikowaniu się z dzieckiem.
18. Troska o zdrowie psychiczne dziecka i zapobieganie zaburzeniom rozwoju powodowanym przez samotność i wykluczenie społeczne, a zwłaszcza profilaktyka lęku przed mówieniem (logofobii) oraz patologicznej nieufności i wrogości wobec osób słyszących.
19. Nauczanie języka ojczystego z zastosowaniem metod glottodydaktycznych.
20. Rozwijanie czytelnictwa.
21. Doskonalenie języka i stylu w mowie i w piśmie.

Wychowanie językowe jest osią całego działania wychowawczego wobec dziecka z uszkodzonym słuchem. Podobnie jak w rozwoju każdego dziecka, przyswajanie języka stanowi oś rozwoju i wychowania do życia wśród ludzi, życia we wspólnocie społecznej. Dlatego tworząc indywidualny program wychowania językowego, należy uwzględniać przebieg wędrówki człowieka ku kolejnym wspólnotom przyjmującym go w biegu życia. Rozpoczynając od pierwszej wspólnoty rodzinnej, przez rozszerzającą się wspólnotę środowiska rodzinno-lokalnego, kolejne wspólnoty edukacyjne i rówieśnicze (przedszkolną, wczesnoszkolną, gimnazjalną, licealną i akademicką) aż do wspólnoty pracy i szerszej wspólnoty zawodowej oraz nowej wspólnoty rodzinnej, a jednocześnie do szerszych wspólnot społecznych, włącznie ze wspólnotą narodową i wspólnotą uniwersum kultury. Program wychowania językowego powinien zawierać treści i sprawności najważniejsze ze względu na potrzeby komunikowania się w kolejnych wspólnotach. Powinien zatem zawierać treści i sprawności umożliwiające integralny rozwój człowieka we wszystkich sferach: biologicznej i biopsychicznej (ze szczególnym uwzględnieniem biologicznej bazy języka), psychospołecznej (ze szczególnym uwzględnieniem sprawności komunikacyjnych) i poznawczej oraz moralno-duchowej i religijnej.

Po przyswojeniu podstaw języka dzieci, a następnie młodzież z uszkodzonym słuchem powinna być objęta systematycznym nauczaniem języka ojczystego metodami wzorowanymi na tradycyjnych metodach wychowania polonistycznego i dydaktyki języka polskiego. W przypadkach

trudności mogą być wykorzystywane również metody glottodydaktyczne, właściwe dla nauczania języków obcych oraz programy i podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego. Kontynuacją wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu powinno być działanie pedagogiczne podobne do tego, które jest znane pod nazwą kultury języka polskiego i polega na rozwijaniu refleksji nad językiem i poszerzaniu świadomości metajęzykowej[43].

## 12. Lingwistyczne podstawy wychowania językowego

Wiedza o języku i językowym komunikowaniu się ludzi jest rozległa i złożona, ale ciągle jeszcze nie można jej uznać za wystarczającą do pełnego rozwiązania problemów nauczania mowy i kształcenia językowego dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem z zastosowaniem metod specjalnych, sztucznie skonstruowanych, odbiegających od procesu naturalnego przyswajania języka. Za właściwe może być uznane jedynie prowadzenie ich taką samą drogą, jaka postępują dzieci słyszące, z dodatkowym wsparciem i zastosowaniem metod wspomagających.

Celem niniejszego podrozdziału jest uporządkowanie i wskazanie podstawowych tez, po części zawartych w rozważaniach poprzednich, po części wynikających z ogólnej wiedzy o języku. Na gruncie współczesnych teorii i badań, zmierzających do wyjaśnienia czynności rozumienia i budowania przez człowieka wypowiedzi słownych oraz nabywania tych umiejętności przez dzieci, są uzasadnione rozległe zbiory tez ważnych z tego punktu widzenia. Najważniejsze z tez ogólnych brzmią:

1. Język jest obecny w procesach ludzkiego poznania, komunikacji intrapersonalnej oraz interpersonalnej i w działaniu społecznym.
2. Czynności językowe człowieka mają strukturę złożoną i hierarchiczną, a słyszenie dźwięków mowy jest tylko jednym z jego składników.
3. Percepcja dźwięków mowy jest odmienna od percepcji słuchowej innych dźwięków; to czynność złożona, aktywizująca nie tylko analizator słuchowy, ale cały skomplikowany system funkcji językowych i niejęzykowych mózgu.
4. Języki ludzkie istnieją w rzeczywistości tylko jako systemy umiejętności działania językowego i wiedzy językowej poszczególnych osób; istnienie języka jednostki (idiolektu) wymaga określonego sposobu funkcjonowania substancji konkretnego ludzkiego mózgu, a komu-

[43] Zob. np. J. Miodek, *Rozmyślajcie nad mową!* Warszawa: Prószyński i S-ka 1999.

nikowanie się językowe ludzi wymaga posługiwania się dostępną dla nadawcy i odbiorcy substancją służącą do organizowania i uzewnętrzniania wypowiedzi (tekstów).

5. Językowe kodowanie informacji odbywa się w sposób zgodny z wewnętrznymi i zewnętrznymi warunkami biologicznego i psychospołecznego istnienia ludzi i ich komunikowania się przy użyciu narządów nadawczych i odbiorczych wyspecjalizowanych w wytwarzaniu i percepcji dźwięków o określonych właściwościach fizycznych. Postać oralno-foniczna stanowi podstawową (prymarną) postać znaków językowych. Postać pisemna (graficzna) języka jest postacią wtórną, a zapis (tekst pisany) to efekt podwójnego kodowania.
6. W każdym komunikacie językowym, który człowiek przekazuje innemu człowiekowi, można rozpoznać dwie konieczne i nierozdzielne strony, zwane planem treści i planem wyrażania. Plan treści stanowi strona znaczeniowa wyrażeń językowych. Natomiast dźwięki mowy (lub zastępujące je znaki graficzne, znaki alfabetu palcowego, znaki alfabetu Braille'a itp.) oraz formalna strona tworów językowych to plan wyrażania. Między obydwoma planami istnieje złożony system wzajemnych uwarunkowań, a jeden bez drugiego nie może istnieć. Opisując komunikaty językowe (wypowiedzi, teksty) oraz czynności mowy ludzi, nie można traktować elementów należących do jednej z tych płaszczyzn jako jednostek autonomicznych, istniejących niezależnie od innych elementów tej samej płaszczyzny i od elementów drugiej płaszczyzny.
7. Znaki językowe to pewna kategoria znaków, których dwustronna struktura, tj. związek między kodowanym przez nie znaczeniem (*signatum*, *signifié*) a formą dźwiękową (*signans*, *signifiant*) jest wynikiem konwencji społecznej i ma charakter względnie arbitralny, tzn. istnieje przyjęty przez pewną społeczność zwyczaj, że poszczególne pojęcia oznaczane są przez pewne słowa, które składają się z określonych następujących po sobie dźwięków. Ten fakt sprawia, że znaczenia słów nie można „odkryć" na podstawie osobistego i autonomicznego rozpoznawania ich związku z tym, do czego się odnoszą, ale trzeba je poznawać w toku uczenia się społecznego, poprzez komunikowanie się z innymi ludźmi.
8. Język jest systemem znaków służącym do integrowania, utrwalania, przechowywania i wielokierunkowego przekazywania doświadczenia społeczności ludzkiej i doświadczenia jednostki. Język narodowy (etniczny) to wspólny system znaków, wypracowany przez długi łańcuch ludzkich pokoleń, posługujących się nim; jest w nim utrwalo-

ne doświadczenie tych pokoleń. Człowiek dzięki opanowaniu języka zostaje włączony do społeczno-kulturowej sieci wymiany informacji. Człowiek jest aktywnym i świadomym uczestnikiem tej wymiany, ale nie uświadamia sobie przebiegu samego procesu kodowania językowego, który pozostaje w pełni zautomatyzowany i podświadomy.

9. Cechą charakterystyczną języka dźwiękowego jest dwoistość jego struktury (podwójna artykulacja), która polega na tym, że każde wypowiedzenie rozkłada się na mniejsze elementy w dwóch poziomach. W pierwszej artykulacji (w poziomie pierwszym) wyodrębniamy elementy posiadające znaczenie (grupy wyrazowe, wyrazy i morfemy), a w drugiej artykulacji (w poziomie drugim) wypowiedzenie dzieli się na elementy, które same nie mają żadnego znaczenia, ale tworzy się z nich jednostki artykulacji pierwszej. Tymi elementami (jednostkami drugiej artykulacji) są fonemy. Podwójna artykulacja wyróżnia język pośród innych systemów porozumiewania się i nadaje mu charakter ekonomiczny. Kazimierz Polański w *Encyklopedii wiedzy o języku polskim* ujmuje to w sposób następujący: „Bez niej język nie mógłby być tym, czym jest. Pozwala ona za pomocą kombinacji niewielkiej liczby fonemów utworzyć ogromny zbiór elementów pierwszej artykulacji. Gdyby jej nie było, język musiałby dysponować ogromną ilością dźwięków do nazywania każdego pojęcia osobnym dźwiękiem. Byłoby to niemożliwe ze względów artykulacyjno-percepcyjnych: człowiek nie jest zdolny do produkowania, rozróżniania i zapamiętania takiej liczby odrębnych znaków”[44]. Dwoistość struktury sprawia, że użytkownicy języka mogą swobodnie i jednocześnie operować jego jednostkami na kilku poziomach językowej organizacji wypowiedzi. Liczba poziomów struktury języka bywa różnie określana przez badaczy. Powszechnie stwierdza się istnienie trzech podsystemów: semantycznego (czyli układów znaczeń), syntaktycznego (czyli układów słów) i fonologicznego (czyli układów dźwięków).
10. Jedną z najważniejszych właściwości języka jest cecha nazwana przez Noama Chomsky’ego kreacyjnością (a przez innych produktywnością lub otwartością). Polega na tym, że ten system znaków daje swoim użytkownikom możliwość tworzenia nieskończonej liczby zdań, zawsze według reguł pozwalających na swobodne i ekonomiczne budowanie komunikatów doskonale przystosowanych do nowych sytuacji i konkretnych potrzeb osoby, która je tworzy, a jednocześnie umożli-

[44] *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, red. S. Urbańczyk, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1978, s. 250.

wiających trafne rozpoznawanie treści osobie, która je odbiera. Zdolność człowieka do władania systemem językowym określa się mianem kompetencji językowej, którą trzeba odróżnić od konkretnych aktów używania języka, czyli działania językowego.

11. Praktyczna umiejętność komunikowania się z innymi ludźmi przy użyciu języka (określona przez Della Hymesa mianem kompetencji komunikacyjnej) wymaga oprócz kompetencji językowej również złożonych umiejętności społeczno-komunikacyjnych. Porozumiewanie się językowe odbywa się bowiem według konwencjonalnych reguł używania języka w różnych sytuacjach uwarunkowanych społecznie. Aby skutecznie komunikować się z innymi ludźmi, trzeba nie tylko posiadać jako „zinternalizowany" sam „abstrakcyjny" system językowy, ale ponadto trzeba umieć właściwie dobierać środki językowe do odbiorcy i do sytuacji, w której odbywa się wymiana informacji. Trzeba zatem praktycznie znać złożone i bardzo subtelnie zróżnicowane odcienie znaczeniowe i wartości ekspresywno-impresywne poszczególnych jednostek znaczeniowych języka. Umiejętność skutecznego stosowania reguł posługiwania się językiem w interakcjach społecznych specjaliści określają również mianem sprawności językowych[45].
12. Przyswajanie języka przez dziecko jest możliwe dzięki istnieniu specyficznie ludzkich, wrodzonych predyspozycji do rozwoju językowego. Odbywa się według uwarunkowanego genetycznie programu i przebiega z zachowaniem stałych stadiów rozwojowych. Rozpoczęcie i nabywanie przez dziecko umiejętności posługiwania się określonym językiem etnicznym (narodowym) przebiega w warunkach społecznych interakcji komunikacyjnych, w których jest ono aktywnym i stopniowo coraz bardziej świadomym uczestnikiem, uczącym się skutecznego działania poznawczego i komunikacyjnego z użyciem języka. A zatem nie można wyjaśniać tego procesu w oderwaniu od procesów komunikowania się ludzi, a zwłaszcza bez uwzględnienia barier utrudniających komunikację, przede wszystkim zaś bez uwzględnienia bariery sensorycznej, uniemożliwiającej dziecku włączenie się do sieci interakcji komunikacyjnych. Za aksjomat uznaje się twierdzenie, że warunkiem koniecznym do rozpoczęcia się u małego dziecka rozwoju mowy jest odbiór dźwięków o właściwościach fizycznych charakterystycznych dla dźwięków języka. Dotychczasowe badania z zakresu fonetyki akustycznej nie doprowadziły do wykrycia i pomiaru takich cech akustycznych głosek, które można by uznać

[45] S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, s. 278-282.

za stałe jakości fizyczne poszczególnych fonemów[46]. Badania psycholingwistyczne potwierdzają jednak przeświadczenie, że fonemy nie są tylko abstrakcyjnymi kategoriami poznawczymi lingwistyki, ale stanowią reprezentacje rzeczywistych bytów, których „realność psychologiczna" ma podłoże w konkretnych zjawiskach neurofizjologicznych, będących biologiczną formą procesu przetwarzania informacji językowych przez człowieka.

## 13. Pojęcie słuchu fonemowego (fonematycznego)

Językoznawcy opracowali modele fonemów i systemów fonologicznych poszczególnych języków, opierając się na analizie funkcji głosek jako elementów różnicujących brzmienie słów danego języka, czyli odróżniających morfemy – najmniejsze jednostki posiadające znaczenie. Ustalili też precyzyjnie listy takich cech głosek, które można uznać za konstytucyjne dla ich artykulacyjno-percepcyjnej tożsamości[47].

Cechy dystynktywne głosek mają swoją przyczynę sprawczą w szczegółowo opisanych przez fonetykę artykulacyjną czynnościach fonacyjnych i artykulacyjnych narządów mowy. Mniej natomiast wiemy o naszych czynnościach odbiorczych, które prowadzą do wykrywania tych cech i do rozpoznawania głosek. Liczne próby opisania i skategoryzowania czynności składających się na percepcję wypowiedzi słownych i prowadzących do zrozumienia informacji w nich zawartych mają ciągle charakter modeli hipotetycznych i nie pozwalają na pełne wyjaśnienie tego skomplikowanego zjawiska. Pozwalają one jednak na dostrzeżenie jego złożoności i odrzucenie uproszczonych potocznych wyobrażeń na temat jego przebiegu, które są często przyczyną mylnego przeświadczenia rodziców, a niekiedy także nauczycieli, że dziecko, które otrzymało dobrą protezę słuchową, powinno od razu słyszeć i rozpoznawać dźwięki mowy oraz

[46] Zob. P.H. Lindsay, D.A. Norman, *Procesy przetwarzania informacji u człowieka. Wprowadzenie do psychologii*, tłum. A. Kowaliszyn i in., Warszawa: PWN 1984, s. 153; I. Kurcz, *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*, Warszawa: WSiP 1992, s. 51 n.

[47] J. Baudouin de Courtenay, *Próba teorii alternacji fonetycznych*, Kraków: Akademia Umiejętności 1893, Rozprawy Wydziału Filologicznego Akademii Umiejętności 20; tenże, *Mikołaj Kruszewski, jego życie i prace naukowe*, Warszawa: [b.m.] 1889; tenże, *Spostrzeżenia nad językiem dziecka*. N.S. Trubiecki, *Podstawy fonologii*, tłum. A. Heinz, Warszawa: PWN 1970; Z. Stieber, *Historyczna i współczesna fonologia języka polskiego*, Warszawa: PWN 1966; B. Wierzchowska, *Fonetyka i fonologia języka polskiego*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN 1980; B. Rocławski, *Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*, Gdańsk: Wyd. UG, Zakład Logopedii 1991.

rozumieć kierowane do niego wypowiedzi. Nie ulega bowiem wątpliwości, że odbiór dźwięków mowy nie jest reakcją bezwarunkową, ani też prostą reakcją warunkową na pojedyncze bodźce słuchowe.

W celu opisania i wyjaśnienia umiejętności słuchowego odbierania dźwięków mowy i umysłowego przetwarzania ich na znaki (sygnały i symbole) językowe używa się specjalnych terminów określających zdolność ludzi do odróżniania i identyfikowania jednostek fonicznych strumienia mowy. Zdolność tę nazywa się mianem słuchu fonematycznego[48], słuchu mownego (fonematyczno-fonetycznego), a także słuchu fonemowego i fonetycznego[49]. Tworzona aparatura pojęciowa, modele teoretyczne i badania empiryczne zmierzają do opisania z różnych punktów widzenia zjawiska polegającego na tym, że człowiek jest zdolny do świadomego rozpoznawania w strumieniu mowy jednostek językowych z poziomu pierwszej artykulacji (morfemów, wyrazów i ich grup) na podstawie umiejętności zautomatyzowanego i nieuświadomionego identyfikowania układów złożonych z jednostek drugiej artykulacji (fonemów). Dotychczasowa wiedza na temat neuropsychicznego przebiegu tego procesu ciągle jeszcze nie pozwala na ustalenie, czy rozpoznawanie konkretnych realizacji fonemów jest oparte na słuchowym rozpoznaniu cech bodźców odpowiadających kolejnym głoskom, czy jest wynikiem bardziej złożonych czynności umysłowego przetwarzania zbiorów danych sensoryczno-motorycznych i zgromadzonego wcześniej doświadczenia językowego, które pozwalają na zidentyfikowanie najpierw jednostek wyższego rzędu (np. zdań, wyrazów, morfemów), a dopiero potem dostrzeganie ich składników[50]. Z punktu widzenia potrzeb opisu zdolności dorosłego człowieka słyszącego można uznać za mniej ważne, czy proces odbioru rozpoczyna się od identyfikacji cech poszczególnych dźwięków, czy od rozpoznawania całości dźwiękowych odpowiadających jednostkom językowym wyższego rzędu. W percepcji człowieka biegle władającego językiem najważniejsze są bowiem operacje kognitywno-semantyczne, które mogą być uruchomione po dokładnej identyfikacji tylko kilku początkowych fonemów wyrazu[51]. Na uwagę zasługują dwa fakty, które wydają się paradoksalne. Pierwszy, że umiejętność słuchania dźwięków mowy polega na ich „słyszeniu" wtedy, gdy one same nie istnieją już jako zjawisko fizyczne. Jest to konieczne, ponieważ nośnikiem znaczenia nie są

[48] I. Styczek, *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego (komentarz i tablice)*, Warszawa: WSiP 1982.

[49] B. Rocławski, *Słuch fonemowy i fonetyczny.*

[50] Tamże, s. 17-18; I. Kurcz, *Język a psychologia*, s. 43-54.

[51] P. Łobacz, *Fonetyczno-leksykalne interakcje w percepcji mowy*, Poznań: UAM 1985, s. 45.

pojedyncze dźwięki, ale pewne sekwencje ciągu brzmień, które są wynikiem pewnych precyzyjnych czynności narządów mowy. Jeden człowiek (nadawca) wytwarza dźwięki mowy, a do drugiego człowieka (odbiorcy) docierają one z otaczającej go przestrzeni jako złożone ciągi fal akustycznych. Treść otrzymanego komunikatu pojawia się w umyśle odbiorcy dzięki jego własnej aktywności, a jej względna zbieżność z treścią nadaną mu przez pierwszego uczestnika interakcji jest wynikiem posiadania wspólnego kodu. Z tym wiąże się drugi paradoks: słyszymy to, co spodziewamy się usłyszeć i nie potrzebujemy rozpoznawać wszystkich elementów i cech akustycznych dźwięków, aby korzystać z nich jako z nośnika informacji językowej. Wymiana znaczeń to skomplikowana gra wzajemnych oddziaływań ludzi na siebie. Dźwięki są jednak tylko fizyczną postacią (substancją) kodu, za którego pośrednictwem odbywa się to oddziaływanie. Mechanizm kodowania jest skomplikowanym sposobem przypisywania znaczeń owym sekwencjom brzmień, które są zarazem sekwencjami kontinuum czynności narządów mowy. Według niektórych współczesnych badaczy tego procesu[52], słuchając wypowiedzi rozmówcy, odbieramy nie tylko wydawane przez niego dźwięki, ale również zamierzone przez niego gesty, ruchy artykulacyjne. Problem wzajemnego uwarunkowania procesów wytwarzania i percepcji dźwięków mowy jest przedmiotem rozważań, badań i ożywionej dyskusji psycholingwistów już od kilku dziesięcioleci[53]. Związek tych procesów – oczywisty z punktu widzenia potocznego ludzkiego doświadczenia – można uznać za dosyć dobrze udowodniony na gruncie współczesnych teorii psycholingwistycznych[54], ale ciągle jeszcze nie dysponujemy modelem wyjaśniającym szczegółowo przebieg wzajemnych wpływów poszczególnych elementarnych czynności wchodzących w skład rozumienia i mówienia. Problem ten nabiera szczególnej wagi, gdy próbujemy wyjaśnić zjawisko uczenia się tych umiejętności przez dzieci. Nie wiemy bowiem ciągle, jaki jest wyjściowy mechanizm przebiegu czynności percepcyjnych: czy identyfikacja sygnałów językowych przez dziecko opiera się na wrodzonej, „gotowej" zdolności do rozpoznawania jednostek sensorycznych o pewnym rodzaju cech pozwalających odróżniać je od siebie (co umożliwiałoby uczenie się odróżniania konkretnych sylab, a w nich głosek danego języka bezpośred-

[52] Cyt. za: I. Kurcz, *Język a psychologia*, s. 52.

[53] Zob. P. Łobacz, *Fonetyczno-leksykalne interakcje*; I. Kurcz, *Język a psychologia*; por. J. Aitchison, *The Articulate Mammal. An Introduction to Psycholinguistics*, London: Hutchison 1976; pol. wyd.: *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, tłum. M. Czarnecka, Warszawa: PWN 1991.

[54] Zob. I. Kurcz, *Język a psychologia*, s. 53.

nio na podstawie słuchania wypowiedzi matki i innych osób), a następnie „dopasowywania" własnych artykulacji do tych wzorów. Czy też dziecko, poznając funkcje pewnych sekwencji dźwięków oraz ich elementy składowe i cechy dzięki nabytemu doświadczeniu językowemu (słuchaniu, a następnie odtwarzaniu i wytwarzaniu pewnych całości znaczących, np. całych krótkich wypowiedzeń, wyrażeń, zwrotów, słów), tworzy sobie samo umysłowe modele jednostek sensoryczno-motorycznych, zawierających zbiory cech ważnych, tj. umożliwiających mu odróżnianie i rozpoznawanie poznawanych jednostek znaczących. Dopiero odwołując się do tych modeli, uczy się odróżniać od siebie wszystkie sylaby i głoski języka ojczystego. Takie modele wyjściowe stanowiłyby podstawę do opanowania całego systemu językowego. Nie ulega jednakże wątpliwości, że oprócz zdolności identyfikowania jednostek językowych dziecko osiąga również stopniowo umiejętności konieczne do świadomego rozczłonkowywania sekwencji dźwiękowych strumienia mowy na dwa rodzaje segmentów: a) na sylaby, które stanowią jednostki rytmiczno-melodyczne oraz motoryczno-percepcyjne strumienia mowy; b) na głoski, które są realnymi odpowiednikami jednostek struktury językowej (fonemów). W czynnościach prowadzących do tego podziału ujawnia się substancjalna realność fonemów oraz zbudowanego z nich systemu morfologicznego. Umiejętność rozczłonkowywania strumienia dźwięków mowy umożliwia również łączenie segmentów w całości, a mianowicie głosek w sylaby, sylab w zestroje akcentowe (wyrazy fonologiczne), które w warstwie semantyczno-językowej odpowiadają wyrazom i wyrażeniom, a zestrojów akcentowych w zestroje intonacyjne, w warstwie semantyczno-językowej odpowiadające jednostkom składniowym (grupom wyrazowym, frazom i zdaniom).

Zdolność do rozczłonkowywania i łączenia elementów strumienia mowy umożliwiła ludziom wynalezienie pisma opartego na analizie warstwy fonicznej wypowiedzi i wypracowanie bardzo ekonomicznego (w porównaniu z wcześniejszymi typami pisma o charakterze obrazkowym lub ideograficznym, bazującego na wizerunkach przedmiotów) sposobu transponowania i utrwalania komunikatów językowych w postaci graficznej. Pismo sylabiczne (np. japońskie hiragana i katakana) ma podstawę w podziale strumienia mowy na sylaby, a pismo głoskowo-literowe (np. greckie, łacińskie) – na głoski. Pismo oparte na strukturze fonemowej słów przekształca język i świadomość językową swoich użytkowników, rozszerza ludzkie możliwości komunikowania się, ale jednocześnie – jak każde pismo – oddziela język od mentalności człowieka, niejako wyprowadza język z ludzkich umysłów do tekstów istniejących poza nimi. Ko-

munikaty językowe w postaci pisemnej są odbierane wzrokowo, ale ich umysłowe przetworzenie przez człowieka wymaga odwołania się do doświadczenia językowego słuchowo-oralnego. Napisy i teksty rozumiemy dlatego, że są złożone ze znaków graficznych słów i zdań, których wyobrażenia posiadamy dzięki naszej znajomości języka fonicznego. W procesie nauki czytania i pisania konieczna jest pełna identyfikacja fonologiczna elementów ciągu fonicznego.

## 14. Rola sylaby w procesie przyswajania języka dźwiękowego

U początku rozwoju mowy każdego dziecka jest sylaba. Ona otwiera drogę do poznania słowa. Najpierw pojawia się w postaci wokalizacji, potem – w okresie intensywnego gaworzenia – uzyskuje element konsonantyczny, by wreszcie, zwykle w postaci zreduplikowanej, utworzyć pierwsze słowo niosące treść i pełniące funkcję całego zdania (holofrazy – wyrazozdania). Następnie sylaby łączą się i jednoczą w umyśle dziecka na trwałe z elementarnymi jednostkami znaczącymi – morfemami. Od tej pory będą uczestniczyć w procesie przetwarzania informacji językowej, organizując rytmiczny ciąg czynności mowy uporządkowanych temporalnie, podzielonych na wyraziste segmenty.

Lingwistyczna definicja sylaby (zgłoski) ustala, że jest to: „[…] odcinek wypowiedzi stanowiący jedność ekspiracyjną, ruchową i akustyczną, posiadający jedno maksimum donośności, który może być fonetycznie samodzielną wypowiedzią”[55]. Według tej samej definicji podstawową cechą strukturalną sylaby jest kontrast między jej składnikami: obligatoryjnym ośrodkiem (szczytem) i fakultatywnymi marginaliami. W języku polskim ośrodkiem sylaby prawie zawsze jest samogłoska. Marginalia sylaby to nagłosowa i wygłosowa grupa spółgłoskowa. Sylaby dzieli się na otwarte – pozbawione wygłosowej grupy spółgłosek, i zamknięte – zakończone na spółgłoskę.

Rolę sylaby w organizacji brzmienia wypowiedzi, zwłaszcza artystycznej, doceniono już w starożytności, stosując do analizy i opisu wiersza pojęcie stopy, czyli najmniejszej powtarzającej się rytmicznej cząstki wersu złożonej z sylab uporządkowanych według określonego wzorca opartego na opozycji składników mocnych (długich lub akcentowanych) i słabych

[55] *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1993, s. 528.

(krótkich lub nieakcentowanych)[56]. Przydatność pojęcia stopy w badaniu metrum wiersza w poetyce (potwierdzona od czasów Arystotelesa, czyli przez ponad dwa tysiące lat w refleksji nad wierszem) dowodzi, że sylaba jest bytem realnym, doskonale uchwytnym w percepcji, łatwym do wyodrębnienia i rozpoznania.

Oczywiste jest, że właściwości wiersza muszą opierać się na właściwościach mowy naturalnej, wiersz bowiem jest tylko pewną odmianą tekstu, celowo uformowaną, a walory artystyczne jego formy i treści wynikają z mistrzowskiego i oryginalnego wykorzystania „zwykłych" środków językowych. Mówiąc zaś o organizacji rytmicznej w wierszu, ma się na myśli przede wszystkim jego postać mówioną. Każda wypowiedź w języku fonicznym ma organizację sylabiczną.

Dla badaczy języka, fonetyków i fonologów, zwłaszcza badających akustyczną postać ciągu mowy, sylaba jest bytem fascynującym i tajemniczym, ciągle za mało poznanym i zasługującym na dalsze badania[57]. Dla logopedy skoncentrowanego na wspieraniu rozwoju czynności mówienia dziecka, zwłaszcza z uszkodzonym słuchem, u źródła brzmienia sylaby jest wiązka zsynchronizowanych ruchów narządów mowy, które trzeba wykonać sprawnie, aby mówić zrozumiale.

Sylaba jest tym konkretnym bytem fizyczno-psychicznym (ekspiracyjno-akustycznym, audytywnym, artykulacyjnym i wyobrażeniowym, przechowywanym w pamięci), który umożliwia człowiekowi chwytanie znaczeń w sieć języka oraz wymianę treści psychicznych z innymi ludźmi. Sylaba bowiem jest nie tylko najmniejszym elementem dźwiękowym, który sam może pełnić funkcję wypowiedzenia (zdania), ale jednocześnie stanowi jednostkę rytmiczno-melodyczną wszystkich możliwych wypowiedzeń, wyrazistą i uchwytną dla każdego człowieka władającego danym językiem. To dostęp do sylab stanowi o dostępie do strumienia znaczeń. Stwierdzona doświadczalnie rola sylaby wynika z jej dwoistego charakteru:

a) sylaba jest jednostką rytmiczno-melodycznej organizacji wypowiedzi,
b) sylaba skupia w sobie wszystkie cechy umożliwiające różnicowanie w nadawaniu (wypowiadaniu) i odróżnianie w odbieraniu poszczególnych słów w wypowiedzeniach.

---

[56] Zob. np. *Poetyka. Zarys encyklopedyczny*, t. 8: *Metryki obcojęzyczne*, cz. 1: *Metryka grecka i łacińska*, red. M. Dłuska, W. Strzelecki, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1959.

[57] Zob. L. Dukiewicz, *Czy sylaba jest hybrydą*, [w:] *Eufonia i logos. Księga pamiątkowa ofiarowana profesor Marii Steffen-Batogowej oraz profesorowi Tadeuszowi Batogowi*, red. J. Pogonowski, Poznań: Wyd. Naukowe UAM 1995, s. 107-114; S. Puppel, *Sylaba w ujęciu fonologii nieliniowej*, [w:] tamże, s. 281-291.

W budowie sylab zawarty jest klucz do kodu językowego. Różnice między nimi, ich cechy diakrytyczne (dystynktywne i delimitacyjne) pozwalają na wyodrębnianie i rozpoznawanie jednostek znaczących. W sylabie zawarte są wszystkie możliwe właściwości znaków językowych:

a) cechy dystynktywne głosek, które pozwalają rozpoznać morfem jako elementarną jednostkę znaczącą, w jej pełnej i wielorakiej postaci morfonologicznej, tj. ze wszystkim alternacjami fonemowymi;
b) właściwości akcentowe (nacechowanie lub jego brak), które pozwalają wyodrębnić wyraz jako konkretną jednostkę semantyczną i jako kategorię zdaniotwórczą;
c) walory melodyczne, które pozwalają rozpoznać strukturę zestroju intonacyjnego i przypisać mu rodzaj intencji mówiącego (pytanie, oznajmienie, wątpliwość itp.);
d) walory modulacyjne głosu, które pozwalają szczegółowo zinterpretować intencję mówiącego, tj. zidentyfikować funkcje wypowiedzi (zwłaszcza ekspresywną i impresywną).

Z lingwistycznego punktu widzenia realność sylaby opiera się na tym, że jest ona odcinkiem fonicznego strumienia mowy, w którym realizowane są wszystkie potencjalne cechy diakrytyczne elementów składowych ciągu fonicznego. Natomiast psychologiczna realność sylaby ujawnia się zarówno w bezpośredniej obserwacji mowy dziecka, jak i w badaniach z zakresu psycholingwistyki rozwojowej. Fakt, że język foniczny jest ze swojej natury sylabiczny, czyli samogłoskowo-spółgłoskowy, ma fundamentalne znaczenia dla procesu przyswajania go przez dziecko. Po urodzeniu dysponuje zdolnościami opisanymi w jednym w poprzednich podrozdziałów. Począwszy od okresu płodowego, dziecko słyszące zapoznaje się rytmiczno-melodycznymi jednostkami mowy. Pod koniec pierwszego roku życia identyfikuje wiele sylab i przypisuje im znaczenia, a po pewnym czasie zaczyna je wymawiać jako wyrazy. Stopniowo poznaje kolejne krótkie wyrazy (jedno-, dwusylabowe) i używa ich w funkcji całych wypowiedzeń. Na przełomie drugiego i trzeciego roku życia, kiedy dziecko używa już około stu wyrazów, osiąga też zdolność identyfikowania wszystkich sylab języka macierzystego. Najpierw ujawnia się ona w rozpoznawaniu form wyrazów tworzących zdanie, odkryciu funkcji czasowników i samodzielnym budowaniu zdań. Następnie umożliwia błyskawiczne uczenie się kolejnych setek i tysięcy wyrazów, które zbudowane są z tych samych, doskonale już poznanych sylab. To niesłychanie szybkie uczenie się słów określa się mianem „eksplozji leksykalnej". Przed ukończeniem siedmiu lat dziecko opanowuje umiejętność wymawiania wszystkich sylab języka ojczystego (macierzystego) zgodnie z normą panującą w środowisku

społecznym. Umiejętność ta przejawia się też w taki sposób, że dziecko, podobnie jak dorosły użytkownik języka, słysząc zdanie wypowiadane przez inną osobę, doskonale wie, jakie czynności fonacyjno-artykulacyjne należy wykonać, aby je powtórzyć. Dziecko potrafi również bezbłędnie podzielić każde zdanie/wyraz na sylaby (sporadyczne trudności dotyczące przypisania marginaliów do sąsiadujących ze sobą sylab nie mają znaczenia ani dla odbioru, ani dla wymawiania). Słuchając, wiemy, co robią wszystkie narządy mowy naszego rozmówcy wymawiającego poszczególne sylaby w ciągu fonicznym. Wiedza ta nie jest oczywiście uświadomiona ani zwerbalizowana, ale jest nieodzowna do mówienia. Umiejętność słuchania wypowiedzi polega na integracji sensorycznej wszystkich cech dźwięków mowy zawartych w sylabie. Konkretność i dostępność sylaby stanowi podstawę dostępu do języka.

Organizacja sylabiczna języka jest możliwa dzięki istnieniu dwóch typów wzorców fonemowych: samogłosek i spółgłosek. Na samogłoskach oparta jest organizacja prozodyczna wypowiedzi (akcent i rytm oraz intonacja, też – bardzo ważna dla organizacji czynności językowych struktura czasowa strumienia mowy – iloczas), a spółgłoski umożliwiają różnicowanie sylab, które jest podstawą przypisywania im znaczeń. Samogłoski zapewniają eurytmię wypowiedzi, czyli harmonijną, rytmiczną organizację ciągu jej elementów, wzajemnie sobie odpowiadających i przebiegających synchronicznie. Spółgłoski umożliwiają ekonomiczne kodowanie informacji: to właśnie dzięki łatwo uchwytnym różnicom w ich brzmieniu (cechom dystynktywnym) istnieje możliwość utworzenia wielkiej liczby kombinacji fonemów, które pełnią funkcje morfemów.

Tajemnica łatwej rozpoznawalności znaków językowych oraz możliwości samokontroli ich realizowania tkwi (jak już wiemy) w ściśle określonej, niewielkiej liczbie jednostek składowych z poziomu wyrażania, czyli nic nieznaczących wzorców głosek – fonemów. Jest ich tak mało, że każdy człowiek może z łatwością opanować cały ich repertuar, a jednocześnie tak wiele, że można z nich zbudować ogromną liczbę jednostek znaczących (morfemów), a z nich wielką liczbę wyrazów (słów) i niepoliczalną – wypowiedzi (tekstów). Kilkadziesiąt prostych wzorców wykonawczo-percepcyjnych pozwala nam na zakodowanie całej naszej wiedzy o świecie i o sobie samych. Cała sztuka polega na doskonałej automatyzacji ich realizowania w trakcie mówienia i niezwykłej szybkości ich identyfikowania w trakcie odbierania. Zadziwiająca szybkość naszych czynności językowych jest możliwa dzięki ekonomii systemu fonologicznego i jego niezawodności. Gwarantuje mu ona oparcie na bardzo małej liczbie fizycznych cech dźwięków, które muszą być uchwycone zmysłowo. Mała

liczba zautomatyzowanych czynności artykulacyjnych, będących źródłem kilkudziesięciu modelowych jednostek fonemowych, jest w pełni wystarczająca dzięki możliwości tworzenia ich kombinacji, których repertuar jest ściśle określony przez pełny zbiór sylab języka.

Sprawne odbieranie i wytwarzanie samogłosek i spółgłosek w sylabach umożliwia dziecku interioryzację (uwewnętrznienie) języka narodowego, którym posługują się ludzie słyszący w jego środowisku. Dziecko słyszące osiąga to dzięki doskonałej wrażliwości słuchu, którą ludzie tracą z wiekiem, gdy nie jest już konieczna. Władanie językiem oraz sprawne odbieranie i wymawianie sylab umożliwia człowiekowi prowadzenie rozmów z innymi osobami.

Sylabiczna, rytmiczno-temporalna organizacja ciągu mowy przenika wszystkie poziomy językowej organizacji wypowiedzi, poczynając od płaszczyzny fonologicznej, która ze swej istoty jest spółgłoskowo-samogłoskowa, czyli sylabiczna, poprzez morfonologiczne, morfologiczne i syntaktyczne układy jednostek nacechowanych funkcjami znaczeniowymi w strukturach gramatycznych oraz leksykalno-frazeologiczne układy jednostek semantycznych. Dotyczy to wszystkich ludzkich zachowań językowych komunikacyjnych, zwanych tradycyjnie „żywym słowem". A także zapewne tych, które określa się mianem mowy wewnętrznej (intrapersonalnej), czyli akomunikacyjnego, bezgłosowego „mówienia sobie" o własnym postrzeganiu świata i odniesieniu się do niego.

Rytmiczno-temporalna organizacja wypowiedzi ma również kapitalne znaczenie dla struktury sensu z jego warstwami: najniższą – ikoniczno-wyobrażeniową oraz wyższymi: transcendentną, abstrakcyjną, symboliczną. Mówca koduje ciąg znaczeń, a odbiorca go dekoduje w tym samym czasie, gdy trwa wypowiedź, stosownie do jej linearnego, czasowego przebiegu. Łatwy dostęp do sylab stanowi o przejrzystości kodu i możliwości osiągnięcia synchronii kodowania i dekodowania.

Tak rozumiana wszechobejmująca synchronia i harmonia czynności mowy dotyczy zarówno czynności umysłowych (i odpowiadających im czynności neuropsychicznych), których wytworem jest „tekst pomyślany", czyli treść psychiczna – myśl „przygotowywana" przez osobę mówiącą wraz z intencją jej wypowiedzenia, jak i czynności fonacyjno-artykulacyjnych, których wytworem jest ciąg foniczny, spółgłoskowo-samogłoskowy, czyli kontinuum sylab, charakteryzujące się zróżnicowaniem fonologicznym i prozodycznym swoich jednostek. Wszystkie te czynności wykonujemy jednocześnie, synchronicznie, w ramach czasowych ściśle określonych, tj. we właściwym tempie i w sposób doskonale – zgodnie z normą – rytmicznie zharmonizowany. Synchroniczność i harmonia dotyczy więc

nie tylko czynności mówienia w rozumieniu fizjologii czynności narządów mowy, ale całego aktu mowy rozumianego jako integralne działanie osoby komunikującej się z drugą osobą. Opanowanie języka i władanie nim w aktach mowy wymaga osiągnięcia umiejętności rytmicznego zharmonizowania wszystkich czynności wchodzących w skład mówienia i rozumienia, którą można nazwać eurytmią mowy[58].

Warunkiem koniecznym przyswojenia języka przez dziecko jest wypracowanie sobie przez nie procedury eurytmicznego kodowania i dekodowania znaczeń. Osiągnięcie tej umiejętności wymaga dwustronnego dostępu do elementów języka: od strony sylab i od strony morfemów oraz ich znaczeń.

Tą tezą można zakończyć rozważania o roli języka w rozwoju i funkcjonowaniu człowieka, ponieważ stanowi ona fundamentalną tezę prezentowanej tu koncepcji wychowania językowego dziecka z uszkodzonym słuchem. Rozważmy jednak – wstępnie, bo przyjdzie czas na pełniejszą analizę tych problemów w rozdziale kolejnym – sytuację dziecka, które z powodu uszkodzenia słuchu nie uzyskuje dostępu do języka.

## 15. Zagrożenia rozwoju systemu komunikacyjnego u dziecka z uszkodzonym słuchem

Problemy dziecka z uszkodzeniem słuchu wynikają z tego, że nie ma ono zmysłowego dostępu do niektórych elementów systemu komunikacyjnego wspólnoty, co sprawia, że proces jego socjalizacji od samego początku ulega zaburzeniu. Na pozór może się wydawać, że zaburzony jest wyłącznie proces przyswajania języka dźwiękowego z powodu ograniczenia dostępu do sygnałów akustycznych, natomiast inne kody są w pełni dostępne. Przyjmuje się zatem, że: „Zachowania kinezyczne i prozodyczne pełnią często rolę jedynego sposobu komunikowania się osób niesłyszących. Stanowią więc pewne zastępstwo w miejsce brakującego porozumiewania się językowego. Porozumiewanie się gestem, mimiką, komunikatami głosowymi nieartykułowanymi tworzy często specyficzny rodzaj kodu, za którego pomocą osoby te komunikują się z otoczeniem. Na tej bazie rozwija się często komunikacja migowa”[59]. W istocie jednak dziecko, które nie słyszy od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa, ma

[58] K. Krakowiak, *Rola eurytmii w komunikowaniu się*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica II” 2004, folia 19, s. 191-198.

[59] Z.M. Kurkowski, *Mowa dzieci sześcioletnich z uszkodzonym narządem słuchu*, Lublin: Wyd. UMCS 1996, s. 16, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 13.

ograniczony dostęp do całego systemu komunikacyjnego społeczności słyszącej w jego warstwie semantycznej, mimo że znaki wielu kodów są dostępne dla jego wzroku, dotyku, a nawet – częściowo – słuchu. Widząc znaki dostępne dla wzroku, nie może rozpoznać ich znaczenia, ponieważ nie rozumie słów towarzyszących i wyjaśniających ich użycie. W systemie komunikacyjnym znaki wszystkich kodów wzajemnie warunkują bowiem swoje znaczenie.

Uświadomienie sobie konsekwencji tego zjawiska stawia nas przed koniecznością zrewidowania wielu poglądów na temat problemów głuchoty. Dziecko niesłyszące postrzega zachowania kinezyczne i proksemiczne otaczających je dorosłych jako niezależne od słów, więc przypisuje im znaczenia w sposób dowolny, oparty wyłącznie na rozumieniu konsytuacji, bez odniesienia do znaczenia wypowiedzi. Jeśli zaś chodzi o zachowania prozodyczne, to – nie słysząc intonacji i akcentu w cudzych wypowiedziach – dziecko ustala znaczenia własnych zachowań na podstawie ich praktycznych skutków, obserwując reakcje dorosłych na swoje wokalizacje, krzyki i próby bełkotania. Te dwa naturalne procesy stanowią bazę rozwoju indywidualnego systemu komunikacyjnego dziecka z uszkodzonym słuchem. Od samego początku w tym systemie dominują różnego typu sygnały semantyczne nietrwałe, o charakterze neosemantyzmów opartych na partykularnej konwencji.

Właśnie na tej bazie rozwija się komunikacja migowa, która nie jest bynajmniej szczególnie rozwiniętą postacią komunikacji z użyciem kodów gestowo-mimicznych znanych całej społeczności, ale bazuje na dynamicznym procesie tworzenia nowego, zwykle – ze swojej natury – partykularnego, systemu komunikacyjnego. Na początku system ten jest niejęzykowy, pozbawiony zwornika, jaki dla ludzi słyszących stanowi język foniczny. Takim systemem komunikacyjnym dziecko niesłyszące porozumiewa się ze swoimi najbliższymi w rodzinie w najwcześniejszym okresie życia. Dziecko tworzy migi i jego słyszący opiekunowie także używają znaków gestowo-mimicznych. Kodem dominującym jest zbiór znaków partykularnych, zrozumiałych wyłącznie w tym środowisku, w którym powstał. Jest to swoisty kod „migów domowych", rozumiany i wykorzystywany wyłącznie w środowisku rodzinnym określonego dziecka dzięki wspólnemu doświadczeniu codziennemu należących do niego osób.

W tym miejscu warto zauważyć, że taki sam mechanizm zapoczątkował niegdyś narodziny języków migowych. Ich dalszy rozwój, polegający na wzbogacaniu liczby znaków i powstawaniu składni, czyli zasad łączenia migów w komunikaty, następował w warunkach wspólnot edukacyjnych – tworzonych przez szkoły specjalne z internatami, a następnie

wspólnot środowiskowych – absolwentów szkół oraz ich rodziny i osoby zaprzyjaźnione. Ten mechanizm jest też przyczyną wielorakich, powikłanych i złożonych, relacji między semantyką migów i języka migowego a semantyką języka dźwiękowego, używanego przez społeczność słyszących. Migi tworzone przez samych niesłyszących mają oryginalne znaczenia, nieadekwatne do znaczeń słów. Natomiast znaczenia migów tworzone przez słyszących w założeniu odzwierciedlają znaczenia wyrazów, ale dla niesłyszących mają często znaczenia zupełnie lub nieco inne. Właśnie dlatego niesłyszący, którzy migają, żyją w „świecie innych znaczeń" i bywają postrzegani jako cudzoziemcy lub jako ludzie mający trudności poznawcze lub ograniczenia intelektualne, albo nawet zaburzenia psychiczne o charakterze podobnym do paranoicznych urojeń. Rodzi to dystans społeczny i poczucie obcości między słyszącymi i niesłyszącymi, a u tych ostatnich wywołuje podejrzliwość i cały zespół zaburzeń relacji interpersonalnych ze słyszącymi. To zjawisko psycholingwistyczne powinno być brane pod uwagę jako bardzo poważne zagrożenie dla rozwoju dziecka niesłyszącego wychowującego się w rodzinie słyszącej.

Stopniowo, wraz z postępem indywidualnej rehabilitacji logopedycznej, w zależności od wielu czynników decydujących o skuteczności tej rehabilitacji, dziecko włącza do swojego systemu komunikacyjnego elementy mowy dźwiękowej, najpierw w postaci holofraz (tzn. sygnałów jednoklasowych, czyli wyrażeń gramatycznie niepodzielnych), a po pewnym czasie także prostych konstrukcji syntagmatycznych. Rozwój mowy, mimo opóźnienia, trwa i ma charakter naturalny. Jednakże procesowi temu, jak delikatnej roślinie wyrastającej w trudnych warunkach, ustawicznie zagrażają potężne czynniki zaburzające. Ich działanie można analizować, śledząc kolejne fazy skutków układających się zwykle w postaci „pętli zaburzeń" lub „błędnego koła". Przykładem może być zjawisko, które można określić mianem „pętli blokady dostępu", powodujące narastanie trudności w dostępie do języka dźwiękowego i utrudnienie procesu przyswajania go sobie.

Model przedstawiony na rys. 3. pokazuje dramatyczną sytuację dziecka, które – z powodu afonemii lub dysfonemii – nie odróżniając głosek, nie ma dostępu do sylabicznej struktury fonicznego ciągu mowy. Z kolei nie odróżniając sylab, nie ma dostępu do warstwy leksykalno-semantycznej wypowiedzi. Nie rozpoznając słów i nie przypisując im znaczeń, nie ma dostępu do warstwy syntaktycznej przekazu słownego. Natomiast nie rozumiejąc poszczególnych zdań, nie ma dostępu do treści całej wypowiedzi. W wyniku tego zaburzenia dziecko nie ma też dostępu do znaczeń poszczególnych sygnałów mowy – wyrazów oraz morfemów, których

znaczenie konkretyzuje się w wypowiedziach. W konsekwencji nie uzyskuje dostępu do form poszczególnych znaków i nie może uczyć się reguł języka. Nie mając dostępu do znaków i reguł ich użycia, nie uczy się kategorialnego spostrzegania elementów budujących ciąg foniczny, czyli odróżniania głosek i sylab... i błędne koło rozpoczyna swój następny obrót.




Rys. 3. Pętla blokady dostępu do języka

Doświadczenie logopedyczne poucza, że można i warto przerywać błędne koło w poszczególnych odcinkach, a najlepiej w wielu jednocześnie, zwłaszcza rozpoczynając od tego punktu, który stanowi pierwotną przyczynę zaburzenia rozwoju mowy, tj. od ułatwienia dostępu do sylab i głosek, a za ich pośrednictwem do struktury fonemowej słów. W wielu przypadkach istnieje szansa osiągnięcia wystarczającego dostępu do języka dźwiękowego i poznania całego systemu komunikacyjnego społeczności słyszącej. Udaje się to zwłaszcza wówczas, gdy środowisko wychowawcze stosuje dobrze dobrane środki ułatwiające dostęp do kodu językowego, pomagające rozszyfrować ten kod i zintegrować go z innymi kodami w pełny system. Szczególne znaczenie ma tu wczesne i poprawne zastosowanie protez słuchowych, połączone z wychowaniem słuchowo-

-językowym, oraz wizualizacja mowy przy zastosowaniu fonogestów[60], a także wczesna nauka czytania z zastosowaniem metod ułatwiających analizę i syntezę sylabiczną ciągu mowy[61]. Poszukując optymalnej techniki udostępniania głosek i sylab dziecku z uszkodzonym słuchem, logopedzi i rodzice powinni pamiętać o tym, że konieczne jest to, aby mogło ono odróżniać i rozpoznawać je w tempie zsynchronizowanym z tempem mówienia. Jest to warunek konieczny naturalnego rozwoju mowy. Czynniki zaburzające eurytmię czynności językowych powodują bowiem nie tylko deformację substancji fonicznej (wymowy głosek oraz prozodii mowy), ale również zakłócenie przebiegu procesu wymiany znaczeń w dialogu.

Jeżeli jednak dziecko nie uzyskuje dostępu do struktury sylabicznej słów w szybko płynącym strumieniu mowy, zaczyna działać kolejny mechanizm blokujący rozwój jego relacji z otoczeniem społecznym, a zarazem zaburzający jego rozwój psychiczny, a mianowicie „pętla logofobii".




Rys. 4. Pętla logofobii u dziecka z uszkodzonym słuchem

[60] Metoda fonogestów zostanie przedstawiona w kolejnych rozdziałach monografii; najpełniejszą jej prezentację znajdzie czytelnik w książce: *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce*.

[61] J. Cieszyńska, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków: Wyd. Naukowe AP 2000.

Model przedstawiony na rys. 4. obrazuje sytuację dziecka z uszkodzeniem słuchu, które podejmuje – jak każde dziecko – próby komunikowania się z dorosłymi, ale nie jest rozumiane, ponieważ nie przyswaja języka. Zachowania dziecka są dla dorosłych niezrozumiałe, więc ich zachowania są nieadekwatne do intencji dziecka. Dziecko nie rozumie zachowań dorosłych, co powoduje najpierw jego frustrację, a następnie lęk przed mówieniem i utratę motywacji do komunikowania się przy użyciu dźwięków. Dziecko podejmuje więc zachowania regresywne, właściwe dla wcześniejszego okresu rozwoju, i zastępcze: próbuje komunikować się dotykowo oraz przy użyciu gestów i mimiki. Jeśli dorośli nie podejmą komunikacji zastępczej, to mechanizm „błędnego koła logofobii" działa dalej, pogłębiając lęk przed mówieniem i zaburzając relacje w rodzinie. Jeśli zaś rodzice razem podejmą wysiłek tworzenia znaków do komunikacji zastępczej, u niego rozpocznie się proces rozwijania własnego zbioru migów – znaków partykularnych – zrozumiałych tylko w środowisku rodzinnym. Jeśli natomiast rodzice starają się – mimo trudności – rozumieć dziecko i stosują, pod kierunkiem logopedy, skuteczny sposób udostępniania języka dźwiękowego, błędne koło może być zatrzymane, a dziecko może przyswoić sobie ten język.

ROZDZIAŁ II

# DZIECI Z USZKODZENIAMI SŁUCHU W RODZINACH I SPOŁECZEŃSTWIE

*Czy zastanawiałeś się kiedyś, co by było, gdybyś stracił mowę? Nie mógłbyś porozumieć się szybko i łatwo z innymi, aby powiedzieć o swoich potrzebach, uczuciach czy pragnieniach. Nie mógłbyś skorygować fałszywego wrażenia czy podzielić się swoimi poglądami. Nie mógłbyś zachęcać, karcić, inspirować. Nie mógłbyś wyrażać gniewu, okazywać miłości. Gdybyś nie mógł mówić, musiałbyś pozostać w skorupie własnego prywatnego świata i byłoby to zaiste samotne miejsce.*

(S. Brown[1])

Kiedy rodzice otrzymują diagnozę o uszkodzeniu słuchu u dziecka, zwykle martwią się, że ich córka lub syn nie może usłyszeć odgłosów świata. Zastanawiają się, czy usłyszy kiedyś dźwięki przyrody: śpiew ptaków, plusk wody, szmer liści, brzęczenie muchy, buczenie trzmiela. Wyobrażają sobie smutek życia dziecka z powodu braku muzyki i śpiewu. Obawiają się codziennych kłopotów wynikających z tego, że może nie usłyszeć domofonu, gwizdania czajnika, sygnału telefonu, klaksonu samochodowego, syreny pogotowia ratunkowego, syreny alarmowej. Mają nadzieję, że zastosowanie aparatów słuchowych lub implantu ślimakowego da dziecku dostęp do świata dźwięków, pozwoli usłyszeć śpiew słowika, a nawet, jak chrząszcz brzmi w trzcinie. Nie od razu uświadamiają sobie, że najważniejsze jest pytanie o to, czy dziecko słyszy głos ludzki i dźwięki mowy, czyli dźwięki artykułowane, oraz jak je słyszy. A tymczasem dokładne, precyzyjne odróżnianie dźwięków mowy stanowi waru-

[1] S. Brown, *Jak mówić, aby ludzie słuchali*, tłum. Z. Kościuk, Warszawa: Logos 1996, s. 11.

nek konieczny rozwoju umiejętności komunikowania się z innymi ludźmi w języku fonicznym, czyli w taki sposób, jak czyni to większość ludzi.

Najprostsze wyobrażenie dotyczące życia osób niesłyszących, które nasuwa się większości ludzi, wiąże się z wyobrażeniem ciszy. Myślimy, że ktoś, kto ma uszkodzony słuch, nie słyszy dźwięków, a więc jest tak, jakby otaczała go cisza. Chyba jednak nie taka cisza, która przynosi spokój i ukojenie, ale taka, która budzi lęk, w której czają się niedające się przewidzieć, zaskakujące zdarzenia. Cisza groźna. Niektórzy mówią nawet, że niesłyszący żyją w „świecie ciszy". I ten ich świat jest inny od świata ludzi słyszących. Niesłyszący mają swój własny świat. Są odgrodzeni od świata ludzi słyszących. Najlepiej czują się w towarzystwie podobnych do siebie, z którymi mogą porozumiewać się we własnym języku, języku migowym, języku, który sami tworzą. Niechętnie kontaktują się ze słyszącymi. Czy to prawda? Czy dziecko, które nie słyszy, żyje w innym świecie niż ludzie słyszący? Czy tak jest zawsze? Czy tak być musi?

Naprawdę sytuacja jest skomplikowana, a wyobrażenie „świata ciszy" bardzo ją upraszcza. Uszkodzenia słuchu są rozmaite. Różnią się rodzajem i stopniem ograniczenia wrażliwości słuchowej. Bardzo rzadko zdarzają się takie stany, w których dziecko od urodzenia nie odbiera żadnych dźwięków. Najczęściej jest tak, że słyszy dźwięki, ale nie wszystkie. To, co słyszy osoba z uszkodzonym słuchem, to zwykle niepełne, niekompletne odgłosy świata. Słyszy raczej szum i hałas niż zrozumiałe sygnały dźwiękowe. Może np. słyszeć tylko bardzo głośne, niskie tony. Cichych, zwłaszcza wysokich – już nie. To, co słyszy, nie wystarcza do dokładnego odróżniania dźwięków, które dla innych są dostępne i znaczące, nie wystarcza do dokładnego odróżniania i rozpoznawania dźwięków mowy. Uszkodzenie słuchu w każdym przypadku stanowi dla człowieka poważny problem. Utrudniony jest dostęp do zjawisk otaczającego go środowiska, ale przede wszystkim utrudnione jest porozumiewanie się z innymi ludźmi. Aby pomóc człowiekowi z uszkodzonym słuchem, trzeba ułatwić mu dostęp do znaczenia zjawisk zachodzących w otaczającym go świecie, a zwłaszcza dostęp do znaczenia słów. Człowiek z uszkodzonym słuchem potrzebuje wyjścia ze świata dźwięków niezrozumiałych, ze świata hałasu i szumu, i wejścia w kontakt z ludźmi posługującymi się dźwiękami artykułowanymi, czyli takimi, które mają szczególną dla ludzi właściwość: mają znaczenie i sens.

Słuch bowiem służy ludziom do utrzymywania bliskiej łączności między sobą. Umożliwia wzajemne oddziaływanie i współdziałanie. Dzięki niemu ludzie mogą komunikować swoją obecność, a także emocje, uczucia, spostrzeżenia, idee, pragnienia i życzenia przy użyciu sygnałów

dźwiękowych, przede wszystkim w mowie – za pośrednictwem znaków językowych. Słuch dostarcza informacji o stanie psychicznym drugiego człowieka, ujawniającym się w barwie i sile jego głosu oraz melodii mowy. Pozwala więc ludziom rozwijać zdolność do empatii oraz budować więzi emocjonalno-uczuciowe między sobą. Słuch daje też dostęp do wiedzy i doświadczenia innych ludzi, pozwalając rozmawiać z nimi, słuchać ich opowieści i świadectw, dyskutować, poznawać ich przemyślenia zakodowane w różnego rodzaju wypowiedziach. Zmysł słuchu pomaga też człowiekowi kontrolować własną aktywność i kierować nią w taki sposób, aby nie powodować hałasu i nie wywoływać dźwięków zbędnych lub przykrych dla innych. Umożliwia także świadome i celowe kierowanie własnym głosem i mową. Słuch otwiera i wyznacza przestrzeń komunikacyjną każdej pary rozmówców i każdej wspólnoty społecznej, takiej jak rodzina, grupa rówieśnicza czy przyjacielska, zespół uczniów jednej klasy szkolnej czy grupa studencka, zespół pracowników jednej firmy czy instytucji itp. Dzięki niemu ludzie pozostają w wielorakich dynamicznych relacjach bezpośrednich: intymnych, osobistych i rodzinnych, bytowych i społeczno-ekonomicznych, edukacyjnych, zawodowych, kulturalnych, towarzysko-rozrywkowych i duchowo-religijnych. Dzięki temu zmysłowi, żyjąc wśród ludzi, człowiek pomnaża swoje wewnętrzne zasoby i wzrasta jako jednostka zakorzeniona we wspólnocie, do której należy, bogata w wiedzę i inne dobra wypracowane przez tę wspólnotę.

Uszkodzenie narządu słuchu stanowi dotkliwe utrudnienie życia, ponieważ jest przyczyną zakłócenia łączności między człowiekiem obarczonym tym rodzajem niepełnosprawności a innymi ludźmi. Trudności we wzajemnym rozumieniu się przeżywają wszyscy ludzie, również doskonale słyszący, ale osoby z uszkodzonym słuchem mają tych trudności znacznie więcej i są one bardziej dotkliwe, niełatwe do przezwyciężenia. Są one tym większe, im poważniejsze jest samo uszkodzenie narządu zmysłu. Uszkodzenia słuchu nie są bowiem jednakowe i nie jednakowe są problemy dotkniętych nimi osób. Istotę tych trudności najtrafniej wyraża metafora bariery – niewidzialnego klosza lub szyby pancernej, która odgradza człowieka z uszkodzonym słuchem od ludzi słyszących i mówiących. Sprawia ona, że jest on odizolowany od środowiska społecznego, zamknięty, osamotniony, uwięziony w przestrzeni wypełnionej przedmiotami, nierozumiany przez otaczających go ludzi i nierozumiejący tego, co dzieje się między nimi.

Doświadczanie trudności w komunikowaniu się, zmaganie się z nimi, doznawanie niepowodzeń i upokorzeń oraz poszukiwanie sposobów pokonywania ograniczeń stanowi główną treść przeżyć człowieka z uszko-

dzonym słuchem. Trudności i przykre doznania są również udziałem jego bliskich, zwłaszcza rodziców, oraz wszystkich ludzi, którzy starają się z nim komunikować. Uszkodzenie słuchu jednego rozmówcy sprawia bowiem, że zwykłe mówienie do niego jest niewystarczające i niesatysfakcjonujące dla obydwu stron. Jeśli jeden z rozmówców nie słyszy, to drugi nie umie mówić do niego we właściwy sposób. Ten drugi zatem także odczuwa ograniczenie własnej sprawności, przeżywa swoją bezsilność wobec przeszkody odgradzającej go od pierwszego. Między rozmówcami pojawia się dramatyczne napięcie towarzyszące próbom nawiązania łączności. Napięcie to, polegające na pobudzeniu emocji, często negatywnych, wywołuje stres. Jeśli rozmówcy nie radzą sobie z trudnościami, może dojść do zablokowania rozwoju pozytywnych więzi uczuciowych, to z kolei powiększa barierę między nimi i przyczynia się do powstawania dystansu, obojętności, a nawet wrogości i wtórnych trudności w komunikowaniu się.

Celem rozdziału jest dostarczenie czytelnikom – w ujęciu syntetycznym – podstawowej wiedzy o uszkodzeniach słuchu i problemach osób dotkniętych nimi. Ważnym założeniem tego rozdziału jest uwzględnienie zróżnicowania samych uszkodzeń narządu zmysłu, ich psychospołecznych konsekwencji dla rozwoju jednostki, a także wskazanie na wielorakość sytuacji społeczno-wychowawczych, w których mogą się znaleźć dzieci z uszkodzeniami słuchu. Zadaniem, które postawiła sobie autorka, jest uporządkowanie wiedzy w sposób ułatwiający studentom i praktykom przygotowanie się do samodzielnego rozpoznawania zróżnicowanych faktów oraz diagnozowania indywidualnych ograniczeń i deficytów słuchu dzieci, a przede wszystkim do diagnozowania ich specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. Integralnym celem rozdziału jest ujednolicenie i zdefiniowanie terminów potrzebnych do opisywania faktów związanych z uszkodzeniami słuchu oraz do rozważań i refleksji dotyczących działań pedagogicznych w odniesieniu do osób doznających skutków tych uszkodzeń.

## 1. Pojęcie osoby z uszkodzonym słuchem

Na określenie człowieka z uszkodzonym słuchem w różnych dyscyplinach naukowych stosowane są różne terminy, w zależności od podejmowanej problematyki, a także od celów badawczych i przewidywanych aplikacji praktycznych. W pedagogice specjalnej tradycyjnie używany jest termin niesłyszący (dawnej: głuchy, łac. *surdŭs* – ‘niewrażliwy, nieczuły,

głuchy'). Obecnie jednak coraz częściej stosowane są terminy: człowiek (osoba) z uszkodzeniem narządu słuchu (w skrócie: z uns), z uszkodzeniem słuchu, z wadą słuchu, z niedosłuchem, z dysfunkcją słuchu (słuchową), z niepełnosprawnością słuchu (słuchową).

Według definicji przyjętej w pedagogice specjalnej niesłyszący jest to człowiek, który na skutek trwałego i nieodwracalnego uszkodzenia narządu słuchu jest pozbawiony wrażliwości na bodźce akustyczne lub doświadcza jej ograniczenia w stopniu uniemożliwiającym percepcję dźwięków ważnych dla czynności życiowych, a zwłaszcza dźwięków mowy. Przyczyny uszkodzenia słuchu mogą mieć charakter genetyczny albo wiązać się z chorobami, działaniem substancji toksycznych (w tym leków), albo urazami mechanicznymi lub akustycznymi przebytymi przez dziecko w okresie rozwoju płodowego, podczas porodu lub w kolejnych okresach życia. Przypadki zupełnego braku wrażliwości słuchowej („głuchoty całkowitej") zdarzają się rzadko. Większość osób z uszkodzonym słuchem zachowuje dający się określić stopień zdolności słyszenia, która może być wykorzystana za pomocą różnego typu protez słuchowych, np. aparatów elektroakustycznych, wzmacniających dźwięki lub implantów wszczepianych chirurgicznie, przetwarzających fale akustyczne na impulsy elektryczne. Dotychczas stosowane protezy nie przywracają sprawności zmysłu, ale pozwalają nauczyć się wykorzystywać go mimo ograniczonej wrażliwości. Skuteczność stosowania protez zależy od właściwości uszkodzenia słuchu oraz od wielorakich czynników biologicznych i psychospołecznych, które sprawiają, że populacja osób z uszkodzonym słuchem jest zróżnicowana pod względem możliwości korzystania ze słuchu i sposobów komunikowania się. Dlatego właśnie używanie terminu „niesłyszący" w odniesieniu do wszystkich osób z uszkodzeniami słuchu nie jest właściwe.

Ograniczenie wrażliwości słuchowej nie ma bezpośredniego wpływu na sprawność intelektualną człowieka, stanowi jednak utrudnienie w porozumiewaniu się. Bariera między taką osobą a ludźmi słyszącymi prawidłowo utrudnia uczenie się i poznawanie rzeczywistości za pośrednictwem języka. W niektórych przypadkach powoduje również zaburzenia czynności mówienia, ponieważ ogranicza zdolność kontrolowania słuchowego wytwarzanych przez siebie dźwięków mowy. Uszkodzenie narządu słuchu u dziecka w czasie rozwoju mowy (zwłaszcza w okresie prenatalnym i pierwszych trzech latach życia) opóźnia lub nawet blokuje naturalny proces przyswajania języka narodowego w postaci dźwiękowej, co – przy braku specjalistycznej pomocy logopedycznej – może spowodować poważne zaburzenia rozwoju emocjonalnego i poznawczego,

doprowadzając do głuchoniemoty, tj. braku zdolności używania języka. Nieznajomość języka dźwiękowego powoduje również niemożność czytania tekstów pisanych w tym języku i pisania. Brak mowy nie jest jednak nieuniknionym skutkiem uszkodzenia słuchu u dziecka.

Istnieją różne definicje i typologie osób z uszkodzeniami słuchu. Wynika to ze zróżnicowania samych uszkodzeń, ze zróżnicowania funkcjonowania psychospołecznego dotkniętych nimi osób, a także z różnych sposobów interpretowania tych zjawisk przez autorów definicji reprezentujących różne dyscypliny naukowe. Definicje zmieniają się wraz z rozwojem wiedzy medycznej i osiągnięciami nauk o funkcjonowaniu neuropsychicznym i językowym człowieka. W definicjach starszych, pochodzących z czasów, gdy nie istniały skuteczne protezy słuchowe, odróżniano ludzi pozbawionych wrażliwości słuchowej od urodzenia, którzy wskutek tego nie mogli w sposób normalny opanować mowy, wobec czego byli głuchoniemi, od niedosłyszących, którzy mimo wady słuchu uczyli się mówić, ale ich mowa była zwykle wadliwa, oraz ogłuchłych, którzy utracili wrażliwość słuchową po opanowaniu mowy i zachowali umiejętność prawidłowego mówienia.

## 2. Wyobrażenia społeczne dotyczące osób z uszkodzeniami słuchu

Nie mniej ważne od pojęć uformowanych na gruncie refleksji naukowej, a często nawet ważniejsze, ponieważ mają większą siłę sprawczą w relacjach społecznych, są wyobrażenia dotyczące ludzi z uszkodzeniami słuchu obecne w świadomości społecznej i wpływające na postawy wobec nich, a zwłaszcza na sposób komunikowania się z nimi. Wynikają one z niedostatecznego upowszechnienia wiedzy o problemach osób niesłyszących i silnego zakorzenienia się w wyobrażeniach społecznych stereotypowych wizerunków ludzi głuchych. Dotyczy to zarówno całego społeczeństwa, jak i społeczności lokalnych, gdzie żyją niesłyszące dzieci i młodzież, a także – i to należy podkreślić ze szczególną siłą – osób odpowiedzialnych za ich rehabilitację i edukację, z zatem także za wychowanie językowe, zatrudnionych w poradniach i placówkach oświatowych, a nawet w uczelniach wyższych, które kształcą specjalistów. Współcześnie w wyobrażeniach społecznych obecne są trzy główne stereotypy sylwetki psychicznej niesłyszącego.

Pierwszy z nich polega na uznawaniu go za niesprawnego w bardzo poważnym stopniu, kalekę ciężko poszkodowanego przez los, upośledzo-

nego pod wieloma względami, obarczonego licznymi właściwościami, które różnią go od ludzi „normalnych", trudnego we współżyciu, godnego litości, potrzebującego specjalnej opieki i ochrony. Stereotyp ten jest pozostałością okresu, gdy znaczna liczba niesłyszących nie była objęta rehabilitacją i edukacją na poziomie średnim i wyższym, albo była wychowywana w szczególnie restrykcyjnym systemie segregacyjnym. Do jego upowszechnienia przyczyniły się też niektóre badania naukowe, traktujące ludzi niesłyszących przedmiotowo, zmierzające do udowodnienia hipotez teoretycznych odnoszących się do różnych zagadnień szczegółowych.

Przyjęcie tego stereotypu jest dla rozwoju dziecka szczególnie niekorzystne, ponieważ wzorzec ten jest fałszywy. Przede wszystkim dlatego, że większość osób z uszkodzonym słuchem dysponuje normalnym potencjałem intelektualnym. Uznanie dziecka za nieodwracalnie upośledzone ułatwia rodzinie pogodzenie się z głuchotą, jako przykrym stanem rzeczy, usprawiedliwia poczucie bezsilności wobec niej, a zatem nie sprzyja dążeniu do rehabilitacji i kształcenia języka. Hamuje aktywność rodziców w komunikowaniu się z dzieckiem, ponieważ mówienie do głuchego, a zwłaszcza mówienie o sprawach ważnych, z użyciem bogatego słownictwa, wydaje się być czynnością nieracjonalną. Skłania do posługiwania się raczej uproszczonym sposobem porozumiewania się (prostymi gestami i skrajnie ubogim słownictwem). Niekiedy też powoduje zachowania nadopiekuńcze, co zmniejsza aktywność samego dziecka. Przyjęcie tego stereotypu usprawiedliwia oczekiwanie rodziców, że ich dziecko będzie objęte specjalną opieką wychowawczą, na skutek czego z czasem traci ono łączność z rodziną i wychowuje się w skoszarowanej specjalnej placówce opiekuńczo-edukacyjnej, a następnie żyje w zamkniętym kręgu „getta głuchych" istniejącego obok społeczeństwa ludzi słyszących.

Drugi sposób myślenia stereotypowego każe sądzić, że każdy człowiek niesłyszący jest „pełnosprawny". Ma tylko „wadę słuchu", ale używając protezy słuchowej, doskonale słyszy i rozumie wypowiedzi, może bez trudu nauczyć się mówić, wobec czego powinien być traktowany tak samo jak słyszący, bez specjalnych ułatwień i pomocy. „Wada słuchu" może być praktycznie usunięta przez protezy słuchowe i odpowiednie ćwiczenia. Zgodnie z takim sposobem myślenia, w przypadku, jeśli osoba z „wadą słuchu" – mimo używania protezy – nie rozumie wypowiedzi i nie mówi, jest ona upośledzona umysłowo albo skrajnie zaniedbana wychowawczo. Stereotyp ten łączy się z wiarą w nieograniczony postęp w medycynie, możliwość restytucji słuchu, a zwłaszcza w niezawodną skuteczność środków technicznych.

Przyjęcie tego stereotypu może prowadzić do dwóch rodzajów zachowań rodziców wobec dziecka: a) zakładają, że dziecko od początku jest w pełni sprawne i nie przyjmują do wiadomości faktu jego ograniczenia zmysłowego, wobec czego stawiają mu wymagania takie, jak dziecku słyszącemu i pozostawiają je bez wsparcia; b) zakładają, że dla osiągnięcia pełnej sprawności dziecko potrzebuje intensywnej rehabilitacji, wobec czego poddają je rozmaitym zabiegom terapeutycznym, pracochłonnym ćwiczeniom usprawniającym i oddziaływaniom edukacyjnym. W obydwu przypadkach rodzice dążą do wychowywania i kształcenia dziecka w pełnej integracji ze słyszącymi, a ich wymagania wobec niego są duże. Wymaganiom tym mogą sprostać dzieci z mniejszymi uszkodzeniami słuchu, ogłuchłe po opanowaniu mowy, oraz niektóre spośród tych, które zostały bardzo wcześnie zaopatrzone w dobrą protezę słuchową (aparaty słuchowe lub implant ślimakowy[2]) i objęte wczesną opieką logopedyczną. Znaczna liczba dzieci z głębokim, wczesnym (prelingwalnym) uszkodzeniem słuchu nie jest w stanie dorównać słyszącym w dziedzinie opanowania mowy, nawet po zastosowaniu doskonałego implantu. Dla nich uciążliwe zabiegi rehabilitacyjne są często przykre i powodują przeciążenie psychiczne, a wychowanie w pozornej integracji ze słyszącymi prowadzi do skrajnej izolacji społecznej, powodującej zaburzenia rozwoju emocjonalnego i wtórne upośledzenie. Wszystkie dzieci z uszkodzeniami słuchu – ze względu na specjalne potrzeby komunikacyjne i edukacyjne – potrzebują wsparcia.

Trzeci rodzaj stereotypowej generalizacji polega na przyjęciu sądu, że człowiek niesłyszący jest „sprawny inaczej", tzn. nie słyszy i nie mówi lub mówi niezrozumiale, ale posługując się językiem migowym, poznaje świat i rozwija się bez żadnych utrudnień i ograniczeń. Brak słuchu nie jest – według wyznawców tego sądu – problemem medycznym, a człowiek niesłyszący nie wymaga rehabilitacji. Niesłyszącemu dziecku wystarczy dać swobodę i umożliwić kontakt z ludźmi znającymi język migowy. Stereotyp ten łączy się z tezą o autonomicznej mniejszości językowej głuchych i o jej samowystarczalności kulturalnej.

[2] Do lat osiemdziesiątych XX w. dzieci z głębokim uszkodzeniem słuchu otrzymywały pojedyncze aparaty słuchowe ze słuchawkami w obydwu uszach. Natomiast dzieci z lżejszymi uszkodzeniem słuchu były zaopatrywane w osobne aparaty do każdego ucha. Obecnie wszystkie dzieci mają szansę na dwa dobrze dobrane aparaty (po jednym do każdego ucha). Osoby z najgłębszymi uszkodzeniem słuchu, zgodnie z indywidualnymi potrzebami, są poddawane implantacji (najczęściej jeden implant, rzadko dwa).

Ten stereotyp jest oparty na stwierdzeniu faktu, że niesłyszące dzieci rodziców niesłyszących na ogół rozwijają się bez zakłóceń i bardziej harmonijnie niż niesłyszące dzieci rodziców słyszących. Obserwuje się, że czasem nawet ich mowa rozwija się lepiej. Uproszczona eksplikacja tego skomplikowanego zjawiska prowadzi do pochopnych wniosków. Przy jego rzetelnej analizie należałoby wziąć pod uwagę następujące, ważne fakty:

1. Uszkodzenia słuchu o podłożu genetycznym dominującym (tj. występujące często w niektórych rodzinach) charakteryzują raczej mniejszym stopniem uszkodzenia, zwłaszcza we wczesnym dzieciństwie, i jego pogłębianiem się w kolejnych latach. Niektóre dzieci w najwcześniejszym okresie dobrze słyszą i prawidłowo przyswajają język dźwiękowy, a potem – kiedy tracą słuch – korzystają z osiągniętych umiejętności, co może być błędnie interpretowane.
2. Niesłyszący rodzice znają problemy głuchoty z własnego doświadczenia i nie przeżywają wielkiej traumy z powodu przyjścia na świat dziecka z uszkodzonym słuchem, a zatem nie przekazują dzieciom negatywnych emocji.
3. W rodzinach, w których często występują uszkodzenia słuchu, zarówno niesłyszący rodzice, jak i słyszący dziadkowie oraz inni krewni od początku umiejętnie komunikują się z dziećmi, wykorzystując mowę i język migowy.

Teza, że jedynym warunkiem sukcesu jest używanie od najwcześniejszego dzieciństwa języka migowego, nie jest prawomocna w świetle badań i obserwacji. Nie da się też udowodnić tezy, że języka dźwiękowego niesłyszący mogą nauczyć się jako drugiego, zwłaszcza w mowie. Dzieci rodziców niesłyszących – zarówno słyszące, jak i niedosłyszące – uczą się go zwykle od najwcześniejszych miesięcy życia, jednocześnie z językiem migowym. Dzieci rodziców niesłyszących, które od urodzenia mają głębokie uszkodzenie słuchu, niestety, raczej nie mówią. Przyjęcie przez rodziców słyszących poglądu, że ich dziecku zbędna jest rehabilitacja i że należy je najpierw nauczyć języka migowego, a dopiero po kilku latach można będzie uczyć mowy, trzeba uznać za szczególnie niebezpieczne, ponieważ w rozwoju czynności językowych mózgu istnieją okresy krytyczne. Rezygnacja z wczesnego nauczania języka ogólnonarodowego jest rezygnacją z rozwijania mowy, a w konsekwencji prowadzi do społecznej izolacji całych grup niesłyszących i do wyobcowania się poszczególnych osób z ich rodzin. Myślenie oparte na opisanych powyżej wyobrażeniach i mitach powoduje różnorakie trudności w wyborze właściwych sposobów wspomagania rozwoju dziecka.

### 3. Uszkodzenie słuchu jako przyczyna zaburzeń mowy

Uszkodzenie narządu słuchu ogranicza wrażliwość człowieka na bodźce akustyczne i wpływa na jego zdolność do gromadzenia wiedzy drogą słuchową. Uszkodzenie słuchu takiego stopnia, przy którym ograniczona jest wrażliwość na bodźce akustyczne o właściwościach charakterystycznych dla dźwięków mowy, wpływa na zdolność do wykonywania niektórych czynności językowych i komunikowania się językowego. Powodując ograniczenie słuchowej percepcji sygnałów mowy, utrudnia odbiór strumienia słów i rozumienie wypowiedzi ustnych. W niektórych przypadkach powoduje zaburzenia czynności mówienia, ponieważ ogranicza zdolność kontrolowania słuchowego wytwarzanych dźwięków mowy.

Ograniczenie wrażliwości słuchowej – mimo że nie wpływa bezpośrednio na potencjał rozwoju psychicznego dziecka – utrudnia uczenie się i poznawanie świata za pośrednictwem języka. W rezultacie może zatem przyczyniać się do degresji (blokady) rozwoju psychicznego lub do powstawania jego deficytów. Z punktu widzenia logopedii najważniejsze jest ustalenie, jaka jest wielkość bariery między nim a ludźmi słyszącymi prawidłowo i jakie są jej konsekwencje dla opanowania języka i posługiwania się nim w czynnościach komunikowania się społecznego oraz poznawania świata. Utrudnienia mogą mieć różne nasilenie w zależności od charakteru samego uszkodzenia. Spowodowane przez nie zaburzenia mowy mogą przyjmować rozmaitą postać w zależności od współistniejących czynników biologicznych, psychicznych i społecznych. Populacja osób z uszkodzeniami słuchu nie stanowi grupy jednorodnej; jest zróżnicowana pod względem rodzaju i nasilenia zaburzeń mowy oraz pod względem potrzeb logopedycznych i edukacyjnych, które z nich wynikają. Przypadki zupełnego braku wrażliwości słuchowej (głuchoty totalnej) zdarzają się rzadko. Większość osób z uszkodzonym narządem słuchu zachowuje pewien stopień zdolności słyszenia, która może być wykorzystana z pomocą aparatów elektroakustycznych, wzmacniających i przetwarzających dźwięki (protez słuchowych).

Uszkodzenie narządu słuchu głębokiego stopnia u małego dziecka powoduje zablokowanie naturalnego rozwoju mowy i może spowodować niemotę, czyli brak umiejętności komunikowania się z otoczeniem społecznym za pomocą dźwięków mowy. Związek przyczynowy między uszkodzeniem słuchu (głuchotą) i brakiem rozwoju mowy (niemotą) został odkryty i wyjaśniony w XVI w. przez Girolama Cardana (1501-1576). Brak mowy nie jest nieuniknionym skutkiem uszkodzenia narządu słu-

chu. Dzieci z tym uszkodzeniem posiadają sprawne narządy artykulacyjne oraz dysponują zdolnościami umysłowymi, które pozwalają posługiwać się symbolami językowymi i przetwarzać informacje kodowane językowo. Większość dzieci z uszkodzonym słuchem jest w stanie opanować język narodowy przy zastosowaniu specjalnych metod kształcenia. Nie wszystkie jednak opanowują umiejętność prawidłowego, zrozumiałego dla słyszących mówienia. W niektórych przypadkach konieczne jest stosowanie środków pomocniczych, ułatwiających bezpośrednie komunikowanie się, takich jak pismo, fonogesty, alfabet palcowy lub znaki języka migowego.

Zaburzenia mowy spowodowane przez uszkodzenie słuchu należy rozpatrywać oddzielnie u dzieci i oddzielnie u osób, które utraciły słuch po opanowaniu języka.

Mechanizm zaburzeń mowy powodowanych przez uszkodzenia narządu słuchu jest złożony. Jego działanie odbywa się na dwu płaszczyznach:

1. Uszkodzenie słuchu ogranicza i zaburza lub uniemożliwia percepcję bodźców akustycznych, a to z kolei utrudnia percepcję sygnałów mowy nadawanych przez inne osoby i rozumienie treści ich wypowiedzi, a w konsekwencji ogranicza możliwość bezpośredniego komunikowania się ze środowiskiem społecznym za pomocą dźwięków mowy.
2. Uszkodzenie słuchu ogranicza i zaburza lub uniemożliwia percepcję dźwięków wytwarzanych przez samego siebie, a to z kolei ogranicza lub uniemożliwia samokontrolę czynności wytwarzania dźwięków mowy (natężenia i modulacji głosu, prozodii, czyli intonacji i akcentu oraz artykulacji).

Zaburzenia mowy manifestują się różnymi objawami w zależności od czasu i zakresu działania tego mechanizmu. Podstawowymi czynnikami decydującymi o ich powstawaniu i nasileniu są:

a) charakter samego uszkodzenia narządu, a przede wszystkim jego rodzaj i stopień oraz czas, w którym nastąpiło (wiek rozwojowy osoby, której dotyka),
b) skuteczność leczenia lub/i rehabilitacji z zastosowaniem protezy w przypadku trwałego upośledzenia funkcji słuchowych,
c) psychospołeczne warunki życia osoby z uszkodzeniem słuchu, a przede wszystkim sposób i zakres jej komunikowania się z otoczeniem społecznym,
d) skuteczność zastosowanych metod wychowania językowego i korekcji logopedycznej.

Istota zróżnicowania zaburzeń ujawnia się przy porównaniu skutków ograniczenia recepcji dźwięków mowy u osoby, która wcześniej opanowała język, i u dziecka, które nie ma żadnego doświadczenia językowego. W pierwszym przypadku uszkodzenie słuchu stanowi przeszkodę w bezpośrednim komunikowaniu przy użyciu dźwięków mowy, ale nie zmienia kompetencji językowej oraz zdolności do mówienia, czytania i pisania. W drugim przypadku uszkodzenie słuchu utrudnia lub uniemożliwia opanowanie języka, co w konsekwencji prowadzi do złożonych trudności w społecznym komunikowaniu się.

Na podstawie analizy przyczyn zaburzenia można podzielić na dwie kategorie:

a) zaburzenia pierwotne, powstające na podłożu biopsychicznym, spowodowane bezpośrednio przez samo uszkodzenie narządu zmysłu,
b) zaburzenia wtórne, powstające na podłożu psychospołecznym, spowodowane przez niekorzystne zjawiska zachodzące w procesie rozwoju mowy i przyswajania języka.

Do grupy pierwszej należą:

a) zaburzenia czynności percepcyjnych, mające postać trudności w odbiorze i rozumieniu komunikatów językowych,
b) zaburzenia realizacji dźwięków mowy, mające postać zaburzeń głosu oraz wad prozodii i artykulacji.

Grupę drugą stanowią zaburzenia struktury wypowiedzi oraz wynikające z nich zaburzenia jej treści, których przyczyną jest ograniczenie znajomości języka, powstające w wyniku zakłócenia kontaktów i więzi społecznych. Niedobór doświadczenia językowego powoduje dwa rodzaje ograniczeń kompetencji:

a) zubożenie języka osobowego (idiolektu) na poziomie leksykalno-semantycznym (niedobory w znajomości słów i ich znaczeń),
b) zubożenie ilościowe i specyficzne modyfikacje w stosowaniu reguł gramatycznych, przejawiające się w postaci odbiegających od normy innowacji na poziomie składniowo-fleksyjnym (ubóstwo struktur i błędy gramatyczne).

Zaburzenia z grupy pierwszej i drugiej wzajemnie się przenikają i nakładają na siebie, nasilając swoje działanie, komplikując i utrudniając proces porozumiewania się osoby z uszkodzeniem słuchu z osobami słyszącymi. Trudności te skłaniają do poszukiwania pomocniczych i zastępczych sposobów komunikowania się językowego i niejęzykowego, z zastosowaniem różnego rodzaju czynności ekspresyjnych i symbolicznych oraz różnego rodzaju kodów konwencjonalnych (np. języka migo-

wego) lub tworzonych okazjonalnie, partykularnych, tj. dostępnych tylko nielicznym użytkownikom w małym środowisku społecznym. Czynności pomocnicze i zastępcze wtórnie wpływają na czynności językowe i w sposób właściwy dla swojego rodzaju uzupełniają je i ułatwiają, albo modyfikują i zaburzają, a nawet zastępują i czynią praktycznie zbędnymi w konkretnych sytuacjach życiowych.

Zaburzenia czynności językowych u osób z uszkodzeniami słuchu przyjmują różne postaci. Ich wspólną cechą jest przede wszystkim spowolnienie i/lub zakłócenie czynności odbierania treści wypowiedzi innych osób oraz wadliwość wypowiedzi własnych. Konsekwencją tego zakłócenia jest ograniczenie zdolności lub niemożność prowadzenia swobodnych rozmów z osobami słyszącymi i mówiącymi. Zdolność do prowadzenia rozmów polega na umiejętności wykonywania czynności językowych synchronicznie z czynnościami rozmówcy. Proces budowania wypowiedzi i mówienia przez jednego rozmówcę odbywa się dokładnie w tym samym czasie, jaki jest potrzebny drugiemu na usłyszenie wypowiedzi. Osoby biegle władające tym samym językiem potrafią bardzo szybko przetwarzać informację w kierunku od intencji (sensu, myśli) do realizacji słownej (wypowiedzi) oraz w kierunku odwrotnym – od brzmienia wypowiedzi do zawartego w niej sensu, czyli intencji nadawcy. Jest to zjawisko tak oczywiste, że nie zdajemy sobie sprawy z jego ważności. Dzieci słyszące uczą się tej umiejętności od pierwszych miesięcy życia (rozpoczynając już w okresie prenatalnym). Kompetencje i sprawności wystarczające do komunikowania się w języku ojczystym z osobami najbliższymi w rodzinie dziecko osiąga w trzecim roku życia. W szóstym lub siódmym roku życia jest już w stanie sprawnie rozmawiać z osobami obcymi. Ta zdolność decyduje o istnieniu zjawiska nazywanego „zanurzeniem w języku", które w istocie jest „zanurzeniem w strumieniu aktów komunikowania się językowego" i stanowi nieodzowny warunek procesu opanowywania języka przez dziecko. Uszkodzenie słuchu powoduje zakłócenie synchroniczności czynności językowych, a w konsekwencji prowadzi do ograniczenia znajomości języka i napędza działanie mechanizmu powstawania zaburzeń mowy. Wielkość konsekwencji uszkodzenia słuchu dla rozwoju psychicznego dziecka z uszkodzeniem słuchu może być oceniana (i przewidywana) na podstawie analizy stopnia ograniczenia zdolności do prowadzenia przez nie swobodnych rozmów z osobami słyszącymi: a) bliskimi, przygotowanymi i przyzwyczajonymi do rozmów z nim, lub b) obcymi, nieprzygotowanymi i nieprzyzwyczajonymi do rozmawiania z nim.

## 4. Typologia uszkodzeń słuchu

Wychowanie językowe i terapia logopedyczna dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu wymagają trafnego rozpoznania i dobrego rozumienia indywidualnych potrzeb poszczególnych osób. Populacja dzieci i młodzieży z tym ograniczeniem zmysłowym – jak już niejednokrotnie podkreślano – nie stanowi grupy jednorodnej. Jest zróżnicowana pod wieloma względami[3]. Przede wszystkim pod względem rodzaju i nasilenia samego uszkodzenia słuchu oraz spowodowanego przez nie utrudnienia dla rozwoju mowy. Przyczynę komplikacji stanowi fakt, że skutki ograniczenia sprawności zmysłu słuchu przejawiają się w sferze funkcjonowania językowego, bardzo trudnej do precyzyjnego pomiaru i oceny, zwłaszcza w okresie wczesnego dzieciństwa i rozwoju mowy. Sposób komunikowania się językowego oraz poziom przyswojenia języka jest bowiem uwarunkowany nie tylko zdolnością percepcji słuchowej, ale również wieloma czynnikami natury społecznej i psychicznej, które nakładają się na czynniki biologiczne i modyfikują ich działanie.

Najtrudniejszym zadaniem rodziców, logopedów i pedagogów zajmujących się wychowaniem dzieci dotkniętych uszkodzeniem słuchu jest wybór strategii przezwyciężania bariery w komunikowaniu się językowym, jaką tworzy ograniczenie percepcji słuchowej, a następnie dobór sposobów porozumiewania się i metod nauczania języka do indywidualnych ograniczeń i utrudnień oraz do potencjału rozwojowego każdego dziecka, a także do systemu komunikacyjnego wspólnoty społecznej stanowiącej środowisko wychowawcze. Decyzja dotycząca stosowania w komunikowaniu się z małym dzieckiem wyłącznie języka fonicznego, języka fonicznego uzupełnianego fonogestami, alfabetu palcowego, albo też wprowadzenia w odpowiednim okresie naturalnego języka migowego lub tzw. systemu językowo-migowego[4] powinna być traktowana z powagą należną najdonioślejszym decyzjom życiowym. Decyzje o takiej wadze nie powinny być zależne od przypadków, ani od kaprysów mody, ale muszą wynikać z przesłanek ważnych, dobrze uzasadnionych i gruntownie przemyślanych. Najważniejszą podstawę tej decyzji powinna stanowić ocena funkcjonowania słuchu.

[3] Por. W. Pietrzak, *Specyficzne problemy sytuacji życiowej i rewalidacji dzieci z wadą słuchu*, [w:] *Sytuacja życiowa dziecka niepełnosprawnego w rodzinie*, red. R. Ossowski, Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna 1993, s. 85-93.

[4] Wydawca przyjmuje pisownię tego pojęcia zgodnie z zasadami języka polskiego.

### 4.1. Kryteria podziału uszkodzeń słuchu

Istnieją różne sposoby podziału uszkodzeń słuchu na podstawie wyników badań audiologicznych. Za najważniejsze kryteria podziału uznaje się:

a) rodzaj (lokalizację) uszkodzenia, czyli to, jaka część analizatora słuchowego jest uszkodzona (przewodzeniowa czy odbiorcza);
b) przyczynę uszkodzenia;
c) stopień ograniczenia wrażliwości słuchowej (stopień ubytku słuchu);
d) czas, w którym nastąpiło uszkodzenie, określony względem stadium rozwoju mowy.

Ustalenie rodzaju i przyczyny uszkodzenia stanowi przede wszystkim problem medyczny. Trafność diagnozy w tym zakresie ma niewątpliwe znaczenie dla programowania terapii logopedycznej i prognozowania możliwych osiągnięć. Stwierdzenie, że uszkodzenie ma charakter przewodzeniowy lub odbiorczy, jest decydujące dla prognozy logopedycznej. Uszkodzenie przewodzeniowe, tj. takie, które zlokalizowane jest w części analizatora słuchowego odpowiedzialnego za wzmocnienie bodźców akustycznych i przekazanie ich do receptorów słuchowych w narządzie Cortiego, w pewnym stopniu ogranicza zdolność dostrzegania niektórych bodźców dźwiękowych, zwłaszcza cichych i docierających z daleka, ale pozostawia dotkniętej nim osobie zdolność do pełnego słyszenia dźwięków głośnych z bliska, a zwłaszcza – i to jest najważniejsze – wytwarzanych przez nią samą. A zatem pozostawia możność samokontroli słuchowej własnych czynności głosowych i artykulacyjnych. Ta możność jest fundamentalna dla rozwoju mowy dziecka. Przewodzeniowe uszkodzenie słuchu nie blokuje więc naturalnego procesu rozwoju mowy. Może wpływać na tempo tego procesu i na jego efekty, spowalniając przyswajanie języka i ograniczając jego bogactwo, ale deficyt ten może być stosunkowo łatwo wyrównany przez odpowiednie postępowanie pedagogiczne. Wystarczy dobre rozumienie trudności dziecka przez rodziców i nauczycieli, częste rozmowy z nim i stosunkowo proste ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, a następnie ustawiczne wyrównywanie powstających niedoborów przez lekturę.

Zupełnie inne problemy wywołuje uszkodzenie odbiorcze (zmysłowo-nerwowe), tj. takie, które jest zlokalizowane w narządzie Cortiego, nerwie słuchowym lub dalszych odcinkach analizatora. Ogranicza ono zarówno dostrzeganie bodźców akustycznych, a zwłaszcza odbieranie wypowiedzi innych osób, jak również słyszenie własnego głosu i kontro-

lowanie czynności narządów mowy. Taki rodzaj uszkodzenia staje się nieuchronnie przyczyną zakłócenia procesu rozwoju mowy, a nawet – w najcięższych przypadkach – może doprowadzić do jego zablokowania i do głuchoniemoty. Wówczas nie wystarczy postępowanie wyrównujące deficyty językowe i wadliwą artykulację. Konieczne jest kompleksowe działanie protetyczne, usprawniające, korekcyjne i wychowawcze. Szczególnej uwagi diagnostycznej wymaga uszkodzenie „mieszane", czyli dotyczące obydwu części analizatora słuchowego – przewodzeniowej i odbiorczej.

Ustalenie przyczyny uszkodzenia ma wartość diagnostyczną i prognostyczną w postępowaniu medycznym, pozwala bowiem dobrać odpowiednie metody leczenia chirurgicznego, protezowania i rehabilitacji. Z punktu widzenia pedagogiki i logopedii ustalenie przyczyny ma wartość pomocniczą. Pomaga lepiej zrozumieć sytuację dziecka, zwłaszcza wówczas, gdy mamy do czynienia z postępującym obniżaniem się wrażliwości słuchowej przy uszkodzeniach uwarunkowanych genetycznie lub wtedy, gdy ta sama przyczyna, która uszkodziła słuch, wywiera również wpływ na rozwój innych funkcji.

Dla logopedy znacznie ważniejsza od określenia przyczyny uszkodzenia jest trafność i precyzja przy ustalaniu stopnia ubytku słuchu i czasu, w którym nastąpiło uszkodzenie. Diagnoza w tym zakresie nie jest wyłącznie zagadnieniem medycznym, do którego rozwiązania wystarczałyby metody audiologii klinicznej. Jest to problem, który może wyjaśnić psycholingwistyka rozwojowa. Słyszenie dźwięków mowy nie jest bowiem prostą pochodną wrażliwości zmysłowej, ale stanowi wynik doświadczenia zdobytego w toku komunikowania się ze środowiskiem przyrodniczym i społecznym. Słyszenie dźwięków mowy jest czynnością złożoną. Obejmuje nie tylko czynności analizatora słuchowego, ale również zintegrowane z nimi neuropsychiczne czynności innych obszarów mózgu. Teoretyczne wydzielanie elementarnych czynności składowych ma sens o tyle, o ile nie zostanie stracony z pola widzenia fakt podstawowy: czynności te stanowią system podlegający samoregulacji w złożonym układzie oddziaływań środowiska, które nie jest ograniczone do sfery akustycznej, ale stanowi rozległą rzeczywistość fizyczną i biologiczną oraz – co najważniejsze – rzeczywistość społeczno-kulturową, przejawiającą się w procesach poznania i w aktach komunikacji między osobami. Te procesy i akty odbywają się z udziałem znaków i symboli. Znaki i symbole, które budują system komunikacyjny, mają złożoną, hierarchiczną strukturę semiotyczną i wchodzą w relacje z innymi znakami i symbolami, tworząc rozległe siatki powiązań paradygmatycznych i syntagmatycznych. Na najwyższym poziomie tego hierarchicznego systemu znajduje się język dźwięko-

wy wraz z jego odmianą pisemną – pochodną i ściśle związaną ze strukturą foniczną. Zdolność poznawania symbolicznych treści przypisanych do dźwięków mowy jest dla rozwoju człowieka o wiele ważniejsza niż zdolność słuchowego rozpoznawania ich cech akustycznych.

### 4.2. Przyczyny uszkodzenia słuchu i grupa ryzyka audiologicznego

Ustalenie przyczyny uszkodzenia słuchu ma duże znaczenie z uwagi na możliwość zastosowania medycznych metod terapii i rehabilitacji. W aspekcie potrzeb rozwojowych i logopedycznych dziecka ustalenie przyczyny jest szczególnie ważne w tych przypadkach, gdy wchodzą w grę przewidywania, że ubytek słuchu może się powiększyć (co zdarza się w uszkodzeniach o etiologii genetycznej), albo gdy uszkodzeniu słuchu towarzyszą inne uszkodzenia narządów lub zaburzenia rozwoju.

Ze względu na etiologię uszkodzenia słuchu dzieli się na: wrodzone, okołoporodowe i nabyte w późniejszych okresach życia.

Uszkodzenia wrodzone są następstwem chorób przebytych przez dziecko w czasie życia płodowego lub mają charakter genetyczny. Do najczęstszych przyczyn uszkodzenia w okresie płodowym zalicza się różyczkę i grypę przebytą przez matkę w trzech pierwszych miesiącach ciąży.

Uszkodzenia genetyczne stanowią około 30% wszystkich uszkodzeń słuchu, ale około 50% uszkodzeń głębokich. Mogą one być dziedziczone w sposób dominujący lub recesywny. W przypadkach, gdy za uszkodzenie słuchu odpowiada gen dominujący, występuje ono u licznych potomków tej samej rodziny. Jeśli natomiast za uszkodzenie słuchu odpowiada gen recesywny, pojawia się ono sporadycznie, u niektórych tylko nosicieli genu. Przy tym typie dziedziczenia posiadanie genu odpowiedzialnego za powstawanie głuchoty nie musi przejawiać się rzeczywistym uszkodzeniem słuchu.

Uszkodzenia okołoporodowe są skutkiem niedotlenienia tkanki nerwowej lub urazów doznanych w wyniku powikłanego przebiegu porodu.

Uszkodzenia nabyte w późniejszym okresie życia są następstwem chorób uszu lub innych chorób, które atakują również narząd słuchu (np. zapalenia opon mózgowych). Ich przyczyną mogą być również urazy mechaniczne głowy, podczas których dochodzi do zniszczenia tkanki narządu słuchu, lub urazy akustyczne, spowodowane przez dźwięki o bardzo wysokim natężeniu (np. huk wybuchu bomby) lub długotrwały hałas. Powodem uszkodzeń słuchu są także niektóre leki (np. ototoksyczne antybiotyki) oraz inne substancje toksyczne.

### 4.3. Lokalizacja i rodzaje uszkodzeń słuchu

Rodzaj uszkodzenia słuchu zależy od lokalizacji uszkodzenia analizatora słuchowego. Uszkodzenie części ucha przewodzącej i wzmacniającej fale akustyczne w uchu zewnętrznym i środkowym prowadzi do ograniczenia wrażliwości słuchowej określanego mianem niedosłuchu przewodzeniowego. Natomiast uszkodzenie części odbierających te drgania i przekształcających je na impulsy nerwowe, a następnie przesyłających je do wyższych pięter analizatora powoduje ograniczenie zdolności słyszenia, które nosi nazwę niedosłuchu typu odbiorczego, czyli nerwowo-zmysłowego. Najczęstszą przyczyną niedosłuchu lub głuchoty odbiorczej jest uszkodzenie narządu Cortiego w uchu wewnętrznym lub nerwu słuchowego. Wśród uszkodzeń odbiorczych wyróżnia się uszkodzenia szlaków i ośrodków słuchowych w mózgu, powodujące zaburzenia percepcji sygnałów dźwiękowych, nazywane niedosłuchem pochodzenia centralnego (lub głuchotą centralną). W przypadkach uszkodzenia obydwu części narządu słuchu mówi się o niedosłuchu lub głuchocie mieszanej (przewodzeniowo-odbiorczej). Niedosłuch typu przewodzeniowego powoduje ograniczenie percepcji bodźców akustycznych na drodze przewodnictwa powietrznego, a zatem przede wszystkim ogranicza percepcję sygnałów mowy wytwarzanych przez inne osoby. Z uwagi na zwykle niezbyt duży stopień ubytku słuchu i na zachowaną zdolność słyszenia drogą przewodnictwa kostnego, pozwala on na dosyć sprawne kontrolowanie własnego głosu i artykulacji, nie powodując poważnych zaburzeń mowy. Uszkodzenia słuchu typu odbiorczego lub przewodzeniowo-odbiorczego powodują zaburzenia mowy o różnym nasileniu – w zależności od stopnia, w którym ograniczona jest wrażliwość słuchowa i od wieku, w którym nastąpiło uszkodzenie – począwszy od nieznacznych zniekształceń barwy głosu, a kończąc na zablokowaniu rozwoju umiejętności mówienia i wtórnym ograniczeniu zdolności do porozumiewania się językowego oraz do różnego stopnia niedoboru kompetencji językowej, aż do zupełnego braku znajomości języka i głuchoniemoty.

### 4.4. Stopień ograniczenia wrażliwości słuchowej (ubytku słuchu)

Określenie stopnia ubytku wrażliwości słuchowej (ubytku słuchu) polega na audiometrycznym ustaleniu ograniczenia pola słuchowego w porównaniu z polem słuchowym normalnie słyszącego człowieka. Z uwagi na komunikowanie się językowe ważne jest ustalenie, czy dana oso-

ba może odbierać dźwięki mowy i jaka część pola akustycznego mowy wchodzi w zakres jej pola słuchowego.

Istnieją różne podziały uszkodzeń słuchu według stopnia utraty wrażliwości na bodźce akustyczne[5]. Starsze z nich odnosiły się do subiektywnej oceny zdolności słyszenia bez protez słuchowych. Nowsze zaś uwzględniają zysk, jaki mogą dać protezy. Za najdogodniejszy system odniesienia dla pedagogicznego podziału uszkodzeń słuchu uznaje się klasyfikację przyjętą przez Międzynarodowe Biuro Audiofonologii (BIAP).

Jest ona oparta na ocenie wrażliwości progowej na tony czyste o częstotliwościach charakterystycznych dla dźwięków mowy. Podstawą klasyfikacji jest średnia arytmetyczna wartości progowych wyznaczonych przez krzywą audiometryczną tonalną dla częstotliwości klasycznych dla dźwięków mowy w rozmowie (przyjętych przez Światową Organizację Zdrowia), tj. 500, 1000 i 2000 Hz (lub 4000 Hz, jeśli przy tej częstotliwości próg wrażliwości jest niższy niż przy 2000 Hz). Brak reakcji traktuje się jako 120 dB. Dodaje się wartości progowe wyrażone w decybelach i sumę dzieli się przez 3. Obliczenia dokonuje się dla każdego ucha oddzielnie. Ustalając stopień uszkodzenia słuchu określonej osoby, bierze się pod uwagę liczbę uzyskaną dla lepiej słyszącego ucha.

Za słuch normalny lub powyżej normy uznaje się stan, gdy próg wrażliwości nie jest wyższy niż 20 dB (tzn. krzywa audiometryczna znajduje się wyżej, a średnia arytmetyczna ma wartość mniejszą niż 20 dB). Nie występuje wówczas żadne utrudnienie w percepcji dźwięków mowy.

Międzynarodowe Biuro Audiofonologii przyjmuje następujący podział uszkodzeń słuchu:

1. Lekki ubytek wrażliwości słuchowej – próg wrażliwości zawarty jest pomiędzy 21 a 40 dB; niektóre elementy mowy potocznej nie są poprawnie identyfikowane.
2. Umiarkowany ubytek wrażliwości słuchowej (ubytek średniego stopnia) − próg wrażliwości zawarty jest pomiędzy 41 a 70 dB; znaczna część dźwięków mowy potocznej nie jest słyszana.
3. Znaczny ubytek wrażliwości słuchowej (ubytek poważnego stopnia) − próg wrażliwości zawarty jest pomiędzy 71 a 90 dB; słyszane są tylko dźwięki mowy o dużym natężeniu.
4. Głęboki ubytek wrażliwości słuchowej (ubytek głębokiego stopnia) − próg wrażliwości jest większy niż 90 dB; mowa nie jest słyszana.

[5] Historyczny przegląd podziałów zob. B. Szczepankowski, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa: WSiP 1999, s. 29-47.

Gdy ubytek słuchu jest większy niż 90 dB, rozpatruje się dodatkowo możliwość odbioru tonów niskich. Oblicza się wówczas drugą średnią, biorąc pod uwagę wartości progowe dla częstotliwości 250, 500, 1000 i 2000 Hz (sumę dzieli się przez 4). Na tej podstawie wyodrębnia się trzy stopnie głębokich upośledzeń słuchu:

− I stopień („grupa złota") − ubytek mniejszy lub równy 90 dB,

− II stopień („grupa srebrna") − ubytek zawierający się pomiędzy 91 a 100 dB,

− III stopień („grupa brązowa") − ubytek większy od 100 dB.

Przedstawiona klasyfikacja jest przyjmowana dosyć powszechnie[6]. W ostatnim okresie BIAP rekomenduje podział bardziej szczegółowy, nie zmieniając podstawowych założeń[7]:

I. Słuch normalny lub ponadnormalny (średni ubytek wrażliwości nie przekracza 20 dB; niewielkie ubytki zdolności słyszenia niektórych tonów nie mają znaczenia w relacjach społecznych).

II. Lekki ubytek słuchu (średni ubytek wynosi od 21 dB do 40 dB; słyszalna jest zarówno mowa głośna, jak i cicha; nie jest słyszalny szept i mowa cicha z dużej odległości; w warunkach życia rodzinnego większość dźwięków jest postrzegana).

III. Średni ubytek słuchu:

– pierwszy stopień: średni ubytek od 41 do 55 dB,

– drugi stopień: średni ubytek od 56 do 70 dB (słyszalna jest tylko mowa głośna; przy stopniu pierwszym jest rozumiana lepiej niż przy drugim, jednak i przy drugim stopniu niektóre znane dźwięki są postrzegane).

IV. Znaczne uszkodzenie słuchu:

– pierwszy stopień: średni ubytek od 71 do 80 dB,

– drugi stopień: średni ubytek od 81 do 90 dB (postrzegana jest tylko głośna mowa w pobliżu ucha oraz głośne dźwięki).

V. Głęboki ubytek słuchu:

– pierwszy stopień: średni ubytek od 91 do 100 dB,

– drugi stopień: średni ubytek od 101 do 110 dB,

– trzeci stopień: średni ubytek między 111 i 119 dB (brak postrzegania mowy; tylko bardzo głośne dźwięki są postrzegane).

VI. Całkowita utrata słuchu (średnia utrata wynosi 120 dB; żadne dźwięki nie są odbierane).

[6] M. Mueller-Malesińska, H. Skarżyński, *Klasyfikacja zaburzeń słuchu*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin: Wyd. UMCS 2012, s. 91-115.

[7] Na podstawie: http://www.biap.org/fr/recommandations/65-ct-2-classification-des-surdites/5-recommandation-biap-021-bis (20 XII 2012).

Wiadomo, że wrażliwość słuchowa człowieka z uszkodzonym słuchem może być znacznie lepiej wykorzystana z pomocą aparatów (protez) wzmacniających dźwięki. Nie przywracają one zdolności słyszenia, jednakże – dobrze dobrane – ułatwiają słyszenie w ten sposób, że zwiększają siłę bodźców akustycznych, czyniąc je dostępnymi dla osoby posiadającej zdolność słyszenia dźwięków o większym natężeniu. Rola aparatów słuchowych polega więc na przystosowaniu bodźców do poziomu wrażliwości słuchowej danej osoby. Klasyczne aparaty słuchowe zwiększają natężenia dźwięków tylko w tych pasmach częstotliwości, które są ważne dla odbioru mowy. Nowoczesne aparaty słuchowe dają możliwość dosyć precyzyjnego przystosowania stopnia wzmocnienia do ubytku zdolności słyszenia danej osoby, ale nie ma takich aparatów, które umożliwiałyby słyszenie dźwięków, na które dana osoba nie reaguje przy żadnym natężeniu. Korzyści odnoszone z używania aparatów słuchowych są więc wyznaczone przez stopień uszkodzenia słuchu.

Sposobem pełniejszego wykorzystania ograniczonych możliwości słuchowych jest zastosowanie urządzeń do bezprzewodowego przekazywania dźwięków. Działanie ich oparte jest na falach radiowych lub innych falach, które mogą być przesyłane w przestrzeni. Funkcja takiego urządzenia polega na odbieraniu dźwięków bezpośrednio z mikrofonu umieszczonego w pobliżu ust osoby mówiącej, przetwarzaniu ich i przekazywaniu do aparatów słuchowych człowieka z uszkodzonym słuchem. Dzięki temu unika się zakłóceń powodowanych przez hałas i likwiduje zmiany natężenia odbieranych dźwięków spowodowane przez zmiany odległości między mówiącym a słuchającym, którzy w zwykłych sytuacjach życiowych wykonują różne czynności i przemieszczają się. Osoba z uszkodzonym słuchem otrzymuje strumień sygnałów dźwiękowych o stałych właściwościach, dzięki czemu może nauczyć się odróżniać i rozpoznawać niektóre jego elementy, mimo że odbierane przez nią bodźce nie stanowią „kompletnego" strumienia dźwięków mowy. Stabilność jakości bodźców dźwiękowych jest konieczna do uczenia się umiejętności słuchania.

Dla lekarza-audiologa orzekającego stopień niepełnosprawności ważne są wyniki badań bez użycia protez. Dla pedagoga, a zwłaszcza dla logopedy, ważniejszy od wyniku wstępnego badania audiometrycznego jest wynik badania przeprowadzonego z zastosowaniem aparatów słuchowych. Trudność diagnostyczna w tym zakresie wynika z faktu, że korzyści odnoszone z używania aparatów słuchowych nie ujawniają się natychmiast, ale dopiero po – zwykle długotrwałym – uczeniu się korzystania z nich. Ocena tych korzyści nie jest sprawą prostą, ponieważ uczenie się słuchania

przez różne osoby ma niejednakowy przebieg. Nic w tym dziwnego, bo u różnych osób mamy do czynienia z zupełnie innymi procesami. Czym innym jest uczenie się nowego sposobu słuchania przez osobę ogłuchłą, tj. taką, która wcześniej słyszała, a czymś zupełnie innym jest rozwój czynności słuchowych u dziecka, którego narząd słuchu jest uszkodzony od urodzenia. Czymś innym jest uczenie się słuchania w przypadku, gdy wzmocnienie natężenia sprawia, iż dziecko może uzyskać dostęp do całego spektrum dźwięków mowy, a zupełnie czymś innym jest uczenie się korzystania z protezy, gdy po wzmocnieniu dźwięków możliwe jest wykrywanie tylko niektórych elementów strumienia mowy. Różnice te, wielorakie i złożone z uwagi na uwarunkowania audiologiczne, neuropsychologiczne i rozwojowe, są dodatkowo skomplikowane przez rozmaite czynniki natury psychologicznej i środowiskowej. Ogólne, teoretyczne rozumienie istoty tych różnic nie sprawia specjalistom trudności, ale praktyczne zrozumienie i wyjaśnienie sytuacji konkretnego dziecka jest problemem bardzo kłopotliwym.

### 4.5. Cele pedagogicznej interpretacji wyników badania audiologicznego

Pedagogiczna interpretacja wyniku badania audiometrycznego, ustalonego w postaci średniej arytmetycznej wartości progowych, pozwalającego na zaliczenie badanej osoby do określonej grupy ze względu na stopień ubytku słuchu, a następnie na ustalenie prognozy co do możliwości rozwoju jej zdolności słyszenia, wymaga rozległej wiedzy z wielu dziedzin, trudnej do ogarnięcia przez jednego człowieka. Należy przede wszystkim uwzględnić fakt, że reagowanie na tony czyste o określonej wysokości i natężeniu nie wyznacza automatycznie możliwości kodowania percepcyjnego elementów mowy o zbliżonej częstotliwości i natężeniu oraz nie świadczy o możliwości umysłowego przetwarzania informacji zawartych w ciągach fonicznych. Dźwięki mowy są bowiem dźwiękami złożonymi, a umiejętność kodowania informacji przy ich użyciu wymaga dokładnego zapoznania się z kodem, czyli z językiem. Podobny wykres na blankiecie audiogramu nie oznacza identycznych możliwości dwóch osób w zakresie słuchowego odbioru wypowiedzi. Możliwość korzystania z posiadanych zdolności słuchowych jest bowiem zależna od wielu czynników natury psychicznej, wśród których najważniejsze jest doświadczenie językowe i uzyskana dzięki niemu zdolność do umysłowego władania systemem językowym. Zdobycie doświadczenia językowego zaś jest uwarunkowane czynnikami środowiskowymi, a przede wszyst-

kim zależy od tego, czy osoby najbliższe dziecku (rodzice i bliscy krewni, a potem nauczyciele) potrafią rozmawiać z nim w sposób, który pozwala na przyswajanie języka.

Opanowanie języka i posługiwanie się nim stanowi złożony zespół cech i umiejętności człowieka. Słyszenie dźwięków mowy jest tylko jednym z jego licznych składników. Już same tylko fonemy, czyli wzorce głosek, których obecność w umyśle człowieka jest nieodzownym warunkiem odbioru i nadawania sygnałów mowy, mają – jak wyjaśniono w poprzednim rozdziale – postać polimodalną, ponieważ są rezultatem wielozmysłowego poznania substancji fonicznej języka. Są nie tylko wzorcami czynności słuchowych koniecznych do błyskawicznej identyfikacji głosek w sylabach i w ich strumieniach, ale również modelami kinetycznymi czynności artykulacyjnych i modelami kinestetycznymi czynności kontrolujących poprawność wykonania czynności artykulacyjnych. Mają zapewne także swój aspekt wizualny, który u różnych osób może mieć postać wzorców mniej lub bardziej precyzyjnych i ważnych w komunikowaniu się. Najważniejszy jest jednak aspekt funkcjonalny fonemów, określony przez ich udział w morfonologicznej strukturze wyrazów.

Władanie językiem to przede wszystkim umiejętność posługiwania się symbolami w poznawaniu świata i w komunikowaniu się z innymi ludźmi. Czynności językowe, nierozdzielnie połączone z myśleniem, mają charakter twórczy, aktywizują człowieka jako osobę świadomie działającą w środowisku społecznym. Komunikowanie się językowe dwóch osób wymaga od nich posiadania dwóch wspólnych systemów odniesienia, a mianowicie pewnej wspólnej wiedzy o świecie, czyli kompetencji kulturowej, oraz wspólnego systemu znaków, czyli kompetencji językowej. Posiadanie tych dwóch rodzajów kompetencji pozwala na wykorzystywanie i uzupełnienie niekompletnych informacji na podstawie wiedzy o wcześniej poznanych przedmiotach i zjawiskach występujących w otaczającym świecie. Wysoki poziom kompetencji kulturowej i językowej umożliwia kompensowanie niedoborów percepcji słuchowej.

Od dawna wiadomo, że wrażliwość słuchową można rozwijać, koncentrując uwagę na bodźcach odbieranych jako bardzo słabe, o sile bliskiej progu wrażliwości. Koncentracja uwagi jest łatwiejsza i bardziej skuteczna wówczas, gdy słabe bodźce mają dużą wartość znaczeniową i gdy przynoszą informacje traktowane przez jednostkę jako ważne. Na tej ludzkiej właściwości psychicznej oparte są koncepcje usprawniania uszkodzonego narządu słuchu i programy rozwijania czynności słuchowych u dzieci (programy wychowania słuchowego) oraz programy doskonalenia zdolności słyszenia u dorosłych (programy treningu słu-

chowego). Fundamentalnym założeniem tych programów jest teza, że wykorzystywanie zmysłu słuchu jest uzależnione nie tylko od stopnia jego uszkodzenia, nie tylko od jakości zastosowanej protezy słuchowej, ale również od specjalnego przygotowania osoby używającej protezy do percepcji bodźców akustycznych.

Programy te, znane pod nazwą metod audytywno-werbalnych, mają nieocenioną wartość dla osób, które zachowały wrażliwość słuchową na dźwięki o wszystkich częstotliwościach wchodzących w skład pasma mowy. Ich skuteczność jest natomiast ograniczona w rehabilitacji osób, których wrażliwość słuchowa ogranicza się do dźwięków niskich o dużej głośności, wobec czego osoby te nie są w stanie – nawet z najlepszymi protezami – słyszeć wszystkich akustycznych składników pasma mowy.

Z pedagogicznego i logopedycznego punktu widzenia najważniejsze jest więc ustalenie, czy uszkodzenie słuchu tylko utrudnia percepcję sygnałów mowy, czy zaburza ją, powodując zniekształcenie ciągu odbieranych sygnałów, czy też zupełnie uniemożliwia ich rozpoznawanie. W sytuacji, gdy osoba z uszkodzonym słuchem z zastosowaniem protezy odróżnia i rozpoznaje dźwięki mowy w sposób zbliżony do osób słyszących, uszkodzenie słuchu praktycznie przestaje być poważnym problemem logopedycznym. Nie wymaga bowiem specjalnego programu budowania systemu językowego w umyśle dziecka, a tylko korekcji niedostatków czynności mówienia[8]. Natomiast w sytuacji, gdy z użyciem protezy możliwe jest zaledwie dostrzeganie, że ktoś mówi, i ewentualnie – po wieloletnich ćwiczeniach – odróżnianie kilku samogłosek, uszkodzenie słuchu stanowi barierę między obarczonym nim człowiekiem a ludźmi słyszącymi. Między tymi dwoma stanami skrajnymi znajduje się szereg stanów pośrednich, które można opisać i podzielić na różne stopnie w zależności od przyjętych kryteriów. W podziale tym należy uwzględnić fakt, że korzyści płynące z zastosowania klasycznych protez słuchowych u poszczególnych osób są różne. Ocena tych korzyści jest podstawą diagnozy i prognozy logopedycznej.

Tradycyjnie stosowany w pedagogice specjalnej podział osób z uszkodzonym słuchem na słabosłyszących (niedosłyszących) i niesłyszących (głuchych) okazuje się ciągle przydatny, chociaż nie jest precyzyjny. Jego przydatność wynika z tego, że umożliwia on wyjaśnienie istoty zróżnicowania potrzeb rehabilitacyjnych i edukacyjnych poszczególnych osób. Podział ten nie może być jednak oparty wyłącznie na audio-

[8] Zob. S. Grabias, *Logopedia – nauka o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowaniach językowych*, „Logopedia" 39/40 (2010/2011), s. 29.

logicznym ustaleniu stopnia utraty wrażliwości słuchowej. Nie jest najważniejsze, czy średnia ubytku słuchu w badaniu bez aparatów słuchowych osiąga wartość bliską 70 dB, czy jest bliska, albo nawet przekracza 90 dB. Znacznie ważniejsze jest, czy dana osoba, korzystając z aparatów słuchowych, może odróżniać i rozpoznawać dźwięki mowy. Nie ma sensu dyskusja, czy za niesłyszących należy uznać osoby ze średnim ubytkiem powyżej 70 dB czy aż powyżej 90 dB. Podział powinien bazować na ustaleniu, czy i w jakim stopniu dana osoba wykorzystuje słuch w komunikowaniu się językowym. Zastosowanie aparatów sprawiło bowiem, że znaczna liczba spośród tych, którzy do niedawna byliby uznani za niesłyszących, obecnie może być zaliczona do niedosłyszących. Konieczne jest zatem w każdym przypadku wielokrotne ustalanie średniej progowej na podstawie badania z użyciem dobrze dobranych aparatów słuchowych po przeprowadzeniu kolejnych etapów wychowania słuchowego. Niezbędne jest też ustawiczne diagnozowanie postępów w rozwoju słuchu fonemowego i rozumienia wypowiedzi odbieranych samym słuchem.

W praktyce za jednostki trwale niesłyszące (głuche) można uznać tylko część osób z głębokim ubytkiem wrażliwości słuchowej drugiego i trzeciego stopnia. W takich przypadkach możliwe jest zastosowanie innego typu protezy, a mianowicie wszczepu (implantu) ślimakowego. Jego działanie polega na tym, że dostarcza on do odbiorczej części narządu słuchu (bezpośrednio do wnętrza ślimaka lub w jego pobliże, albo nawet do wyższych „pięter" centralnego układu nerwowego) impulsy elektryczne będące efektem elektronicznego przetworzenia fali akustycznej. Po nauczeniu się percepcji tych impulsów człowiek może uzyskać zdolność odróżniania i rozpoznawania dźwięków mowy. Zdolność ta może być wykorzystywana w porozumiewaniu się językowym. Korzyści z zastosowania implantu ślimakowego są u poszczególnych osób różne. U pewnej grupy dzieci są one wystarczające do tego, aby proces nabywania języka i uczenia się mowy odbywał się w sposób zbliżony do naturalnego. W innych przypadkach korzyści są mniejsze, a czasem niewystarczające do samoistnego przyswajania języka i uczenia się mowy, ale pomocne w wychowaniu językowym.

Większość osób z uszkodzonym słuchem może przy zastosowaniu odpowiednio dobranych protez słuchowych (klasycznych aparatów słuchowych lub implantów ślimakowych) wykorzystywać i usprawniać swój narząd słuchu. Jednakże – przy zastosowaniu znanych współcześnie środków technicznych – tylko w niektórych przypadkach poprawa słyszenia jest w pełni zadowalająca. W większości przypadków poszerzenie pasma bodźców docierających do centralnego układu nerwowego nie jest

wystarczające do tego, aby komunikowanie się językowe wyłącznie drogą ustno-słuchową mogło odbywać się zupełnie bez przeszkód, z taką samą sprawnością i satysfakcją jak u osób prawidłowo słyszących. Nie jest wystarczające zwłaszcza do tego, aby dziecko mogło przyswoić język dźwiękowy bez celowo zaplanowanego programu terapii logopedycznej.

### 4.6. Uszkodzenie słuchu a stadium rozwoju mowy

Z punku widzenia logopedii najważniejsze jest jak najdokładniejsze określenie – w aspekcie diagnozy i prognozy – jaki wpływ ma i może mieć w przyszłości uszkodzenie narządu słuchu na rozwój mowy dziecka i na przebieg procesu przyswajania języka. Jest faktem dobrze dowiedzionym, że przyswajanie języka przez dziecko odbywa się z udziałem wszystkich modalności zmysłowych. Dlatego diagnoza audiologiczna uszkodzeń słuchu, oparta na analizie prostych reakcji na obecność fali dźwiękowej w otoczeniu jest niewystarczająca i musi być uzupełniona przez diagnozę audiofonologiczną i logopedyczną. W diagnozie tej ocenia się zdolność do rozpoznawania stałych struktur akustycznych, odpowiadających znakom językowym (tj. struktur nacechowanych fonologicznie i semantycznie). Najważniejszym składnikiem tej umiejętności jest zdolność do wykrywania cech diakrytycznych (dystynktywnych i delimitacyjnych) jednostek ciągu fonicznego mowy, czyli w praktyce sylab i wchodzących w ich skład głosek.

Warunkiem przyswojenia języka dźwiękowego i nauczenia się mowy przez dziecko jest precyzyjne odróżnianie wszystkich elementarnych jednostek frazy (czyli sylab, głosek i struktur prozodycznych) w szybko płynącym strumieniu mowy (w ciągu fonicznym). Przypomnijmy, że badania z zakresu psycholingwistyki rozwojowej[9] wykazały, że dzieci rodzą się nie tylko ze zdolnością do prostej zmysłowej reakcji na dźwięki, ale również z gotowością do wyższych czynności słuchowych. Zbadano to przy zastosowaniu pomysłowych procedur obserwacji reagowania niemowląt na zmiany bodźców. W cztery dni po narodzinach noworodki odróżniają wypowiedzi w języku swoich matek (macierzystym, ojczystym) od wypowiedzi w języku obcym. Niemowlęta w pierwszych miesiącach życia są też słuchaczami uniwersalnymi, ponieważ mają zdolność do uczenia się odróżniania głosek innych języków. Czynią to z większą łatwością

[9] Zob. J.B. Gleason, N.B. Ratner, *Przyswajanie języka*, [w:] *Psycholingwistyka*, red. J.B. Gleason, N.B. Ratner, tłum. J. Bobryk, Gdańsk: Gdańskie Wyd. Psychologiczne 2005, s. 375-438.

niż dzieci starsze i dorośli, bo ci ostatni wprawdzie doskonale odróżniają i rozpoznają głoski języka rodzimego, ale nie mają już wyostrzonej wrażliwości na różnice między dźwiękami języków obcych. Natomiast niemowlęta odróżniają głoski wszystkich języków.

Percepcja dźwięków mowy u niemowląt od samego początku ma charakter kategorialny, umożliwiający poznawanie językowej wartości głosek. To znaczy, że ich wrażliwość neurosensoryczna jest niejako ukierunkowana na spostrzeganie tych różnic i podobieństw między dźwiękami mowy, które są ważne dla rozpoznawania słów i zdań. Można zatem powiedzieć, że dysponują bazą neurosensoryczną[10] do rozwoju funkcji słuchu fonemowego (fonematycznego). Ona stanowi biologiczne podłoże rozwoju czynności językowych. Dzięki niej dzieci mogą uważnie wsłuchiwać się w wypowiedzi otaczających je osób i zapamiętywać brzmienie powtarzających się w nich sekwencji dźwięków. Wsłuchują się również w sekwencje dźwięków wydawanych przez siebie. Najpierw, w pierwszych miesiącach życia, wydają je przypadkowo i mimowolnie (głużą), a następnie wypróbowują swoje zdolności coraz bardziej świadomie, gaworząc i wymawiając pierwsze słowa. To pozwala im bardzo szybko opanować cały repertuar wzorcowych głosek – najpierw słyszanych, a potem wymawianych – w ich typowych dla języka rodzimego połączeniach, które ustawicznie powtarzają się i wymieniają zgodnie z prawidłowościami fonotaktycznymi (dotyczącymi częstości występowania i łączliwości głosek) oraz morfonologicznymi (dotyczącymi przekształceń fonologicznych w obrębie elementarnych jednostek mających znaczenie, czyli morfemów). Niemowlęta bardzo szybko przyswajają sobie te prawidłowości[11]. Dzięki temu strumień wypowiedzi staje się dostępny dla ich wyższych czynności percepcyjnych, opartych nie tylko na samym słuchaniu, ale na integracji sensorycznej spostrzeżeń słuchowych, dotykowych, proprioceptywnych i wzrokowych. To na tej bazie rozwija się zdolność błyskawicznego rozpoznawania w szybko płynącym strumieniu mowy głosek i sylab realizujących wzorce słów złożonych z fonemów i dochodzi do nadania dźwiękom mowy wartości językowej.

[10] Zob. Н.С. Евчик, *Перцептивная база языка при норме и патолгии слуха*, Минск, Министерство Образования Республики Беларусь, Минский Государствеиный Лингвистическнй Университет 2000; zob. również: N.S. Jewczik, *Teoria formowania percepcyjnej bazy języka macierzystego u osób niesłyszących i obcego – u słyszących*, [w:] *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: Wyd. KUL 2006, s. 151-185, „Nie głos, ale słowo…" 1.

[11] Zob. J.B. Gleason, N.B. Ratner, *Przyswajanie języka*.

Na doświadczeniu polisensorycznym opiera się proces przypisywania słowom znaczeń i odkrywania ich przydatności w interakcjach z najbliższymi osobami. Percepcja sygnałów mowy nie ogranicza się bynajmniej do samego słuchania, ale jest czynnością złożoną, angażującą rozległe obszary układu nerwowego. Zanim dziecko nauczy się rozumieć wypowiedzi, w jego mózgu muszą wytworzyć się sieci połączeń neuronalnych, które w przyszłości zagwarantują mu pełne zautomatyzowanie czynności słuchania i rozumienia, jak również tworzenia wypowiedzi i mówienia, które są z rozumieniem ściśle zintegrowane. Dostęp do treści wypowiedzi i do znaczenia poszczególnych jednostek systemu językowego dziecko uzyskuje, pozostając ustawicznie w interakcjach z mówiącymi osobami dorosłymi, dojrzałymi pod względem językowym, bawiąc się i rozmawiając o tym wszystkim, co dzieje się między nimi i obok nich, w toku naturalnej aktywności życiowej. Najczęściej towarzyszy temu atmosfera emocjonalna nacechowana miłością i życzliwością ze strony dorosłych oraz wrażliwością i radosną ciekawością świata ze strony dziecka.

Niemowlęta od urodzenia z większym zainteresowaniem słuchają strumienia wypowiedzi podzielonego na odcinki frazowe, niż takiego, który został podzielony na przypadkowe fragmenty[12]. To znaczy, że ich wrażliwość jest też nastawiona na spostrzeganie melodii i rytmu mowy. Dlatego przyswajają język w sposób naturalny tylko wtedy, gdy ich rozmówcy mówią w sposób ekspresyjny, zachowując intonację, akcent wyrazowy, logiczny oraz emocjonalny, zmiany tempa mówienia i barwy głosu. Ważne jest też, aby dorośli posługiwali się kodem rozwiniętym, czyli językiem dobrze dostosowanym do opisywania otaczającej rzeczywistości, nie nadmiernie uproszczonym, wystarczająco bogatym do tego, aby dziecko mogło przyswoić pełny system, z jego bogatym zasobem leksykalno-semantycznym oraz kompletnym zbiorem zasad łączenia wyrazów w zadania, z zachowaniem poprawnej składni i fleksji.

Uszkodzenie słuchu nie umniejsza wrodzonych zdolności językowych dziecka. Jednakże głębokie odbiorcze (zmysłowo-nerwowe) uszkodzenie słuchu blokuje dostęp do klucza, według którego koduje się znaczenia. Dziecko niesłyszące z aparatem słuchowym lub implantem ślimakowym słyszy głos, ale w niepełnej postaci, więc nie jest w stanie błyskawicznie odróżniać sylab. Dziecko staje wobec bariery fonologicznej[13], a mówiąc inaczej – mimo wrodzonej zdolności do kategorialne-

[12] Zob. tamże.

[13] Zjawisko to zostało poddane badaniom logopedycznym i opisane w: K. Krakowiak, *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, Lublin: Wyd. UMCS 1995, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 9.

go odróżniania elementów strumienia mowy – praktycznie doświadcza afonemii lub bardzo poważnej dysfonemii[14], tzn. nie potrafi odróżniać i rozpoznawać słyszanych głosek tak precyzyjnie, aby przypisywać im wartość językową. Musi się tej umiejętności bardzo długo uczyć, wykonując żmudne i nużące ćwiczenia. Dlatego nie może przyswajać sobie słów w toku ożywionych radością i ciekawością rozmów z dorosłymi. Poszczególne słowa odbiera jako podobne do siebie, trudne do odróżnienia. Musi z wielkim wysiłkiem koncentrować się na tych różnicach, aby uczyć się pojedynczych słów. Trudno mu zachować w pamięci całe sekwencje słów, ponieważ odbiera je jako mało zróżnicowane. Nie może też z łatwością opanować umiejętności kontrolowania własnych wypowiedzi. Nie jest więc dla niego możliwe wypracowanie sobie bogatego języka własnego (idiolektu). Deficyt w zakresie języka jest prawdziwą przyczyną trudności komunikacyjnych i edukacyjnych osób niesłyszących. Ten deficyt sprawia, że mają nie tylko trudności w rozumieniu i zaburzenia mówienia, ale również trudności w czytaniu i pisaniu. Dziecku konieczna jest więc pomoc w uzyskaniu dostępu do sylab, a inaczej mówiąc, koniczne jest przezwyciężenie afonemii i dysfonemii, czyli fonemizacja strumienia mowy.

Określenie czasu, w którym nastąpiło uszkodzenie słuchu, jest szczególnie ważne. Dzieje się tak z uwagi na fakt, że każdy, nawet bardzo krótki okres sprawnego działania słuchu pozwala dziecku zdobyć pewne doświadczenie, które może być pomocne w kształtowaniu się wyobrażeń i pojęć dotyczących dźwięków mowy, a przede wszystkim może stworzyć podwaliny systemu fonologicznego w jego umyśle. W przypadku, kiedy uszkodzenie nastąpiło po opanowaniu podstawowych albo przynajmniej niektórych umiejętności językowych, sytuacja dziecka jest znacznie korzystniejsza, ponieważ utrwalanie i rozwijanie tych umiejętności jest łatwiejsze niż ich kształtowanie od samego początku. Z punktu widzenia psycholingwistyki rozwojowej, tj. uwzględniając wzajemną relację między rozwojem mowy a czasem, w którym nastąpiło uszkodzenie słuchu, odróżnia się trzy typy uszkodzeń: prelingwalne (przed rozpoczęciem rozwoju mowy), perilingwalne (w trakcie tego procesu) i postlingwalne (po jego zakończeniu).

Człowiekowi słyszącemu najłatwiej wytworzyć sobie wyobrażenie uszkodzenia postlingwalnego. Za takie uznaje się uszkodzenia słuchu

[14] Terminologia Barbary Ostapiuk – zob. B. Ostapiuk, *Zaburzenia dźwiękowej realizacji fonemów języka polskiego – propozycja terminów i klasyfikacji*, „Audiofonologia" 10 (1997), s. 117-136.

u osób dorosłych i młodzieży, a także u dzieci, które przed uszkodzeniem przyswoiły zrąb systemu językowego ze wszystkimi jego podsystemami i osiągnęły umiejętność mówienia. Osoby te określa się jako ogłuchłe. W tych przypadkach ubytek słuchu jest przede wszystkim przyczyną utrudniania i zakłócania komunikacji językowej. Jedynie przy uszkodzeniach głębokiego stopnia może powodować utratę zdolności słuchowego odbioru wypowiedzi ustnych. Nie powoduje jednak utraty kompetencji językowej i zdolności mówienia. W niektórych przypadkach wpływa na jakość realizacji dźwięków mowy, powodując głównie zaburzenia głosu, a bardzo rzadko – wady wymowy. Natomiast sytuacja osób z uszkodzeniem pre- i perilingwalnym jest trudniejsza, bardzo skomplikowana i zróżnicowana.

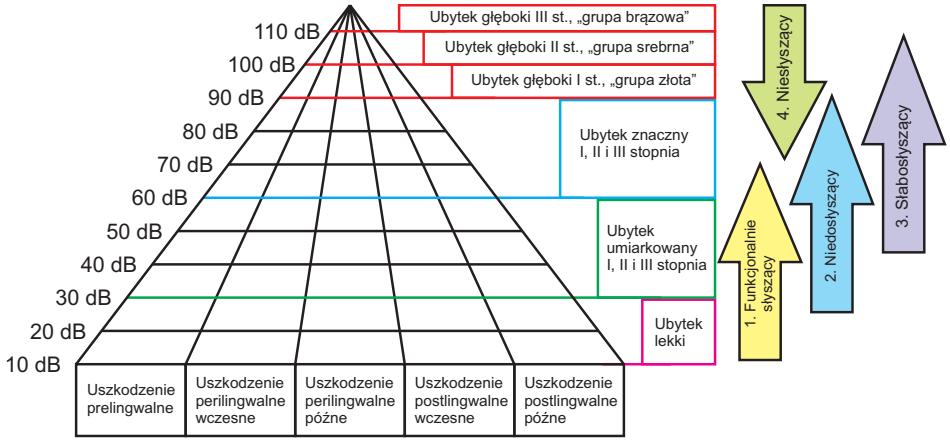
### 4.7. Logopedyczna typologia uszkodzeń słuchu

Przedstawione typologie wydają się niewystarczające. Konieczne jest opracowanie klasyfikacji jednolitej, która pozwoliłaby w miarę szczegółowo określić najważniejsze potrzeby każdej osoby i dawała podstawę do rzetelnej oceny postępów czynionych w trakcie rehabilitacji.

Proponowaną klasyfikację[15] przedstawia wykres 1., który może być zastosowany jako pomoc graficzna do logopedycznego opisu oraz interpretacji wyników diagnozy audiologicznej i obserwacji funkcjonowania językowego. Zastosowana typologia opiera się na tradycyjnych podziałach przyjętych w audiologii pedagogicznej i logopedii. Modyfikacje dotyczą zarówno klasyfikacji stopni uszkodzeń słuchu, jak i typologii psycholingwistycznej. Mają one na celu bardziej precyzyjne określanie stopnia ubytku wrażliwości słuchowej oraz czasu, w którym nastąpiło uszkodzenie.

Zastosowanie modelu w kształcie trójkąta pozwala wskazać na fakt, że im poważniejsze jest uszkodzenie, tym rzadziej (w przybliżeniu) występuje. Aby zbudować model o kształcie w pełni ilościowo odpowiadającym faktom społecznym, należałoby przeprowadzić gruntowne badania populacji osób z uszkodzeniami słuchu.

[15] Pierwsza wersja przedstawionej tu typologii została opublikowana w r. 2006; zob. K. Krakowiak, *Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych*, [w:] *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: Wyd. KUL 2006, s. 255-288, „Nie głos, ale słowo…" 1.




Wykres 1. Logopedyczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych

Proponowana klasyfikacja stopni ubytku słuchu nieco różni się od klasyfikacji Międzynarodowego Biura Audiofonologii, ale wykorzystuje przyjęte w niej zasady wyliczania wartości średniej, tzn. na podstawie wartości progowych wyznaczonych przez krzywą audiometryczną tonalną dla częstotliwości 500, 1000 i 2000 Hz (lub 4000 Hz, jeśli przy tej częstotliwości próg wrażliwości jest niższy niż przy 2000 Hz). Brak reakcji traktuje się jako 120 dB. Różnica polega na przesunięciu granic stopni ubytku oraz na dodatkowym – szczegółowym – podziale w obrębie poszczególnych grup. Chodzi o to, aby stworzyć możliwość uwzględniania mniejszych, ale bardzo ważnych, różnic między stopniami wrażliwości słuchowej poszczególnych osób. Różnica określona wielkością +10 dB oznacza – jak wiadomo – że odbierane bodźce muszą być nie o dziesięć, ale aż dziesięciokrotnie silniejsze. Jest to zatem różnica ogromna, a ponadto taka, którą stosunkowo łatwo sobie wyobrazić. Przyjmuje się zatem następujący podział:

1. Lekki ubytek wrażliwości słuchowej − próg wrażliwości zawarty jest między 10 a 30 dB.
2. Umiarkowany ubytek wrażliwości słuchowej (ubytek średniego stopnia) − próg wrażliwości zawarty jest między 31 a 60 dB; w obrębie tej grupy wyodrębnia się trzy stopnie ubytków:
   a) I stopień − 31-40 dB,
   b) II stopień − 41-50 dB,
   c) III stopień − 51-60 dB.

3. Znaczny ubytek wrażliwości słuchowej (ubytek poważnego stopnia) – próg wrażliwości zawarty jest między 61 a 90 dB:
   a) I stopień – 61-70 dB,
   b) II stopień – 71-80 dB,
   c) III stopień – 81-90 dB.
4. Głęboki ubytek wrażliwości słuchowej (ubytek głębokiego stopnia) – próg wrażliwości jest większy niż 90 dB.

Przy ubytku słuchu większym niż 90 dB bada się możliwość odbioru tonów niskich (zob. klasyfikacja Międzynarodowego Biura Audiofonologii, s. 97 n.). Głębokie upośledzenia słuchu dzieli się na:

- I stopień („grupa złota") – ubytek mniejszy lub równy 90 dB,
- II stopień („grupa srebrna") – ubytek zawierający się między 91 a 100 dB,
- III trzeci („grupa brązowa") – ubytek większy od 100 dB.

Zaproponowany podział pozwala dokładniej opisać ograniczenie wrażliwości słuchowej zarówno na podstawie badania audiometrycznego bez aparatów słuchowych, jak i po ich zastosowaniu i z ich użyciem po pewnym okresie rehabilitacji. Precyzyjnego ujęcia wymaga także podział uszkodzeń słuchu w aspekcie psycholingwistycznym. Proces przyswojenia języka i uczenia się mowy ma charakter stadialny, a zatem nie wystarczy podzielić uszkodzeń słuchu na prelingwalne, perilingwalne i postlingwalne. Podatność na zaburzenia mowy jest tym większa, im krótsze jest doświadczenie językowe dziecka. Nawet bardzo krótkie doświadczenie w słuchaniu dźwięków zostawia ślady w centralnym układzie nerwowym i może być wykorzystane w rehabilitacji, zwłaszcza do formowania wyobrażeń dźwięków.

W uszkodzeniach prelingwalnych oraz perilingwalnych ubytek słuchu prowadzi nie tylko do utrudnienia i zakłócenia aktów komunikacji językowej, ale również do zaburzenia rozwoju języka dziecka. W tych przypadkach mechanizm powstawania zaburzeń mowy działa następująco:

1. Niedobór aktów komunikowania się językowego z innymi ludźmi powoduje ograniczenie doświadczenia językowego i utrudnia lub uniemożliwia poznanie systemu językowego oraz opanowanie sprawności językowych. Wtórnie przyczynia się również do ograniczenia wiedzy o świecie, której zdobycie jest uwarunkowane sprawnym opanowaniem tych czynności.
2. Ograniczenie lub brak możliwości samokontroli słuchowej fonacji artykulacji utrudnia opanowanie wzorców tych czynności.

Dzieci z uszkodzonym słuchem nie stanowią więc grupy jednorodnej. Z uwagi na czas uszkodzenia słuchu można podzielić je na następujące grupy:

1. Dzieci, które urodziły się z uszkodzonym słuchem lub utraciły zdolność słyszenia w pierwszym roku życia (przed ukształtowaniem się podstawowych funkcji słuchowo-językowych przy udziale języka rodzimego).
2. Dzieci, które utraciły słuch po ukształtowaniu się podstawowych funkcji słuchowych i opanowaniu umiejętności posługiwania się sygnałami językowymi w postaci holofarazy (wyrazozdania), ale przed uformowaniem się podstaw systemu językowego (przed osiągnięciem umiejętności rozumienia i budowania zdań), czyli w drugim lub na początku trzeciego roku życia.
3. Dzieci, które utraciły słuch po przyswojeniu podstaw języka, czyli po osiągnięciu umiejętności rozumienia i budowania zdań, ale przed zakończeniem rozwoju systemu fonologicznego i opanowaniem wymowy zgodnej z normą (w wieku od czterech do siedmiu lat).

Za uszkodzenie prelingwalne w znaczeniu ścisłym można uznać uszkodzenia u dzieci wymienionych w punkcie pierwszym. Uszkodzenia u dzieci wymienionych w punkcie drugim można uznać za uszkodzenia perilingwalne wczesne, a w punkcie trzecim − perilingwalne późne. Największe zagrożenie dla rozwoju mowy występuje w przypadkach dzieci z pierwszej grupy. Dzieci z grupy drugiej mają nieco większe szanse na uformowanie się mowy. Dzieci z grupy trzeciej nie tracą osiągniętej umiejętności mówienia pod warunkiem, że mają możliwość ustawicznego jej wykorzystywania. Dalszy rozwój mowy jest jednak utrudniony i ulega zahamowaniu. W niekorzystnych warunkach psychospołecznych może dojść do zaniechania mówienia i do regresu w przyswajaniu języka.

Dzieci, które utraciły słuch w wieku od sześciu (siedmiu) do około dwunastu lat, tzn. w okresie, gdy funkcje słuchowo-językowe jeszcze się rozwijają i dojrzewają, a warstwa leksykalno-semantyczna języka jest w stadium szczególnie dynamicznego wzbogacania, stanowią osobną grupę wśród osób z uszkodzeniem postlingwalnym. Utrata zdolności słyszenia w tym okresie nie powoduje niemoty, ale może – zwłaszcza w niekorzystnych warunkach środowiskowych – spowodować degradację jednostki, ograniczając jej kontakty społeczne i możliwości poznawcze. Dlatego ta grupa dzieci i młodzieży powinna być traktowana jako grupa z pogranicza uszkodzeń perilingwalnych i postlingwalnych.

Uszkodzenie słuchu w tym okresie życia można określić jako postlingwalne wczesne, w odróżnieniu od postlingwalnych późnych, które dotykają osoby po pełnym ukształtowaniu się funkcji mowy i opanowaniu języka.

Osobną grupę, której nie można umieścić na przedstawionym modelu, stanowią dzieci rodziców niesłyszących, które urodziły się jako słyszące, ale utraciły słuch w ciągu kilku pierwszych lat życia. Jest to zjawisko, które można obserwować stosunkowo często. Powstające wówczas komplikacje diagnostyczne wynikają z tego, że dzieci te w pierwszych latach życia rozwijają sprawność słyszenia i dzięki kontaktom z osobami mówiącymi przyswajają sobie podstawy mowy, ale zwykle nie osiągają umiejętności prawidłowego mówienia, natomiast uczą się doskonale migać. W latach późniejszych, już po uszkodzeniu słuchu, mogą wykorzystywać zarówno wczesne doświadczenie słuchowe oraz mowę, jak i znajomość języka migowego. Rozwój tych dzieci powinien być obserwowany i charakteryzowany z uwzględnieniem specyficznych warunków, a ich osiągnięcia należy oceniać osobno.

Dodatkową komplikację przejrzystej typologii wprowadzają przypadki uszkodzeń postępujących, przy których stopień ubytku wrażliwości słuchu jest na początku nieznaczny, a następnie nasila się i pogłębia. Wówczas konieczna jest szczegółowa analiza skutków procesu chorobowego i ich opis.

Najważniejszą część proponowanej typologii stanowi podział osób dotkniętych uszkodzeniem słuchu według kryteriów logopedycznych, tzn. na podstawie oceny rozwoju słuchowych funkcji mowy. Chodzi bowiem nie tylko o wrażliwość słuchową, lecz także przede wszystkim o sprawność słyszenia sygnałów mowy.

Przy stałym poziomie ubytku słuchu poziom sprawności słyszenia może się w pewnym stopniu zmieniać w wyniku ćwiczeń, a zwłaszcza w rezultacie codziennej aktywności słuchowej, nastawionej na poznawanie świata i komunikowanie się z ludźmi. Możliwość ta nie ma jednak charakteru nieograniczonego. Skuteczność usprawniania czynności uszkodzonego narządu jest zależna od rodzaju i stopnia uszkodzenia, a także od czynników psychicznych i społecznych, które warunkują wykorzystywanie tych czynności w codziennym komunikowaniu się językowym.

Sprawność słyszenia dźwięków mowy powinna być zatem oceniana na podstawie wnikliwej obserwacji czynności odbioru wypowiedzi w warunkach codziennego życia. Klasyczną metodę badania słuchu na podstawie identyfikacji słów, czyli tzw. audiometrię mowy, można uznać za bardzo pomocną, ale niewystarczającą. Oceniając ograniczenie sprawno-

ści słyszenia dźwięków mowy, należy bowiem uwzględniać umiejętność słuchowego identyfikowania wszystkich elementów ciągu fonicznego, a nie pojedynczych słów niepowiązanych treściowo. Potrzebne są zatem nowe metody badania tej sprawności, wspomagające obserwację.

Na podstawie aktualnego stanu wiedzy, w wyniku wieloletnich bezpośrednich obserwacji czynności słuchania wypowiedzi przez dzieci, młodzież i dorosłe osoby z uszkodzonym słuchem w domach rodzinnych, w poradni logopedycznej, w szkołach specjalnych i na uczelniach można wyodrębnić cztery grupy osób wyraźnie różniące się od siebie jakością ograniczenia sprawności słyszenia dźwięków mowy: funkcjonalnie słyszące, niedosłyszące, słabosłyszące i niesłyszące.

Osoby, które z użyciem aparatu słuchowego słyszą w sposób pozwalający na dokładne rozpoznawanie sygnałów mowy, należy uznać za funkcjonalnie słyszące, niezależnie od stopnia ubytku słuchu ustalonego audiologicznie. Te osoby są w stanie odbierać wypowiedzi ustne drogą słuchową bez pomocy innych zmysłów. Najbardziej wymownym sprawdzianem praktycznym jest umiejętność prowadzenia rozmów przez telefon. Za niedosłyszące można uznać osoby zaliczone do wszystkich grup wyodrębnionych na podstawie stopnia ubytku wrażliwości słuchowej, jeśli – niezależnie od stopnia uszkodzenia – wykorzystują zmysł słuchu jako dominujący w odbieraniu wypowiedzi, mimo że nie odbierają wszystkich elementów strumienia mowy. Wzrok i percepcję wibracji wykorzystują pomocniczo. Jeśli percepcja słuchowa pełni tylko rolę pomocniczą, a dominuje percepcja wzrokowa, mamy do czynienia z osobą słabosłyszącą. Jeśli natomiast zmysł słuchu nie jest wykorzystywany w aktach porozumiewania się językowego, osoba może być uznana za funkcjonalnie niesłyszącą (głuchą).

Podział ten – jakkolwiek na pozór wyłącznie orientacyjny – może mieć dużą wartość jako podstawa diagnozy i typologii dotyczącej małych dzieci, których zdolność słyszenia dźwięków mowy podlega dynamicznym zmianom rozwojowym. Przy użyciu tych terminów można określać stan aktualny, zwykle przejściowy. Dziecko ze znacznym uszkodzeniem słuchu może na początku zupełnie nie umieć odbierać dźwięków mowy, a więc jest funkcjonalnie niesłyszące, ale po rehabilitacji może osiągnąć umiejętności, które pozwalają uznać je za słabosłyszące, a po wielu latach pracy logopedycznej – nawet za niedosłyszące lub funkcjonalnie słyszące.

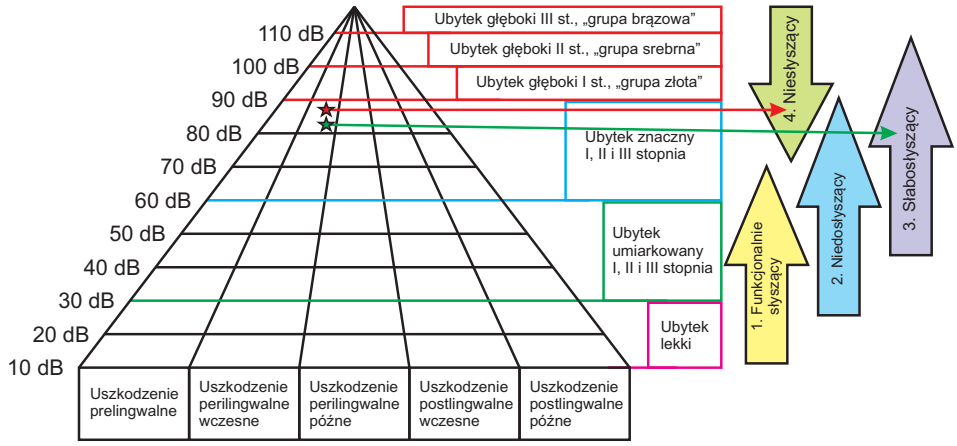
W obrębie każdej grupy, według kryteriów audiologicznych i psycholingwistycznych, można wydzielić podgrupy. Uwzględnić należy różne aspekty niepełnosprawności słuchowej.

### 4.8. Uwagi o zastosowaniu logopedycznej typologii uszkodzeń w diagnozowaniu indywidualnych potrzeb edukacyjnych dziecka

Zastosowanie proponowanej typologii pozwala wyodrębnić w populacji osób z uszkodzeniami słuchu co najmniej 107 grup[16]. Ich wyróżnienie pomaga lepiej uświadomić sobie złożoność problemów pedagogiki wobec osób z uszkodzeniami słuchu i nieco lepiej zrozumieć konieczność indywidualnego podejścia do potrzeb rehabilitacyjnych i edukacyjnych każdej z osób dotkniętych tą niepełnosprawnością. Opracowanie spisu grup nie jest jednak celem samym w sobie, zwłaszcza że nie można go w pełni wyczerpać, ponieważ nie jest wykluczone, że osoby ze stosunkowo mniejszymi uszkodzeniami słuchu mogą funkcjonować jak niesłyszące, a osoby z bardzo poważnymi ubytkami – jak niedosłyszące lub nawet funkcjonalnie słyszące (zwłaszcza jeśli utraciły słuch po pełnym przyswojeniu języka lub miały szczęście korzystać z doskonałych protez od pierwszych miesięcy życia). Celem nie jest też ustalenie „etykiet" do określania poszczególnych osób, co mogłoby skutkować dodatkowym napiętnowaniem. Wprost przeciwnie, zaproponowana terminologia nie powinna służyć do oceny ograniczeń poszczególnych osób, ale wyłącznie do charakteryzowania dynamiki zmian zachodzących w czasie rehabilitacji. Zastosowanie tej terminologii pozwala dosyć precyzyjnie ująć wyniki obserwacji rozwoju funkcji słuchu i mowy, wskazując na efekty terapii logopedycznej, które polegają na zmianie kategorii w opisie stanu dziecka.

Podane przykłady rozważań diagnostyczno-prognostycznych nie wyczerpują możliwości refleksji pedagogicznej i logopedycznej, którą umożliwia przedstawiona propozycja typologii uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych. Proponowany model trójkąta pozwala zaliczyć badaną osobę do grupy określonej w kategoriach audiologicznych, psycholingwistycznych i logopedycznych. Miejsce badanej osoby na wykresie powinno być ustalane wielokrotnie. Najpierw na podstawie wyniku wstępnego badania audiologicznego, przed zastosowaniem protezy i wychowaniem słuchowym. Potem po określonym okresie rehabilitacji na podstawie wyniku badania wrażliwości słuchowej z zastosowaniem aparatu słuchowego, a następnie po kolejnych etapach pracy rehabilitacyjnej i edukacyjnej. Przykład przedstawiono na wykresie 2.

[16] Zob. K. Krakowiak, *Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych*, s. 283-287.




Wykres 2. Logopedyczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych – zmiana kwalifikacji dziecka po rehabilitacji

Badanie pierwsze w wieku trzech lat, dwóch miesięcy i siedmiu dni – uszkodzenie perilingwalne wczesne, ubytek znaczny III stopnia (średnia zawarta między 80 a 90 dB), osoba funkcjonalnie niesłysząca.

Badanie drugie w wieku pięciu lat, trzech miesięcy i pięciu dni – uszkodzenie perilingwalne wczesne, ubytek znaczny III stopnia (średnia zawarta między 80 a 90 dB), osoba funkcjonalnie słabosłysząca.

Odległość między punktami oznaczającymi wynik pierwszego i drugiego badania określa korzyść uzyskaną z zastosowania protezy i przeprowadzonej z jej użyciem rehabilitacji.

## 5. Charakterystyka grupowa osób z uszkodzeniami słuchu

### 5.1. Grupa pierwsza – funkcjonalnie słyszący

#### 5.1.1. Osoby z nieznacznym obniżeniem sprawności słyszenia

Ograniczenie sprawności objawia się w postaci trudności w dokładnym słyszeniu dźwięków mowy w naturalnych warunkach komunikowania się. Zachowana jest zdolność do dokładnego słyszenia w warunkach specjalnych, sprzyjających słuchaniu (w ciszy, z bliska, przy zwiększonej głośności sygnału). Nieznaczne obniżenie sprawności słyszenia nie powoduje dysfonemii i nie stanowi przyczyny zaburzeń mowy, a jedynie zwiększa podatność jednostki na trudności w komunikowaniu się. Wynikają one z zakłócania tego procesu przez czynniki zewnętrzne, takie jak

hałas i zmniejszenie wyrazistości sygnałów. U dzieci z takim obniżeniem sprawności słuchowej nie obserwuje się zaburzeń rozwoju mowy i audiogennych wad wymowy. Najdobitniejszym tego dowodem jest fakt, że wykonują bezbłędnie próby służące do badania słuchu fonematycznego (fonemowego).

Osoby z takim poziomem sprawności słyszenia należy uznać za funkcjonalnie słyszące, niezależnie od tego, jaki stopień ubytku słuchu można u nich stwierdzić w badaniu audiologicznym. Mogą one wychowywać się i kształcić w pełnej integracji ze słyszącymi, w warunkach ogólnodostępnych placówek edukacyjnych.

### 5.1.2. Osoby z lekkim obniżeniem sprawności słyszenia

Ograniczenie sprawności objawia się jako niedostrzeganie niektórych − stosunkowo nielicznych − cech dźwięków mowy (zwłaszcza cech dystynktywnych głosek, np. różnic między głoskami szczelinowymi i zwarto-szczelinowymi) w warunkach sprzyjających słuchaniu. Można zatem uznać, że występuje dysfonemia lekkiego stopnia. Przy takim obniżeniu sprawności słyszenia czynniki zewnętrzne (hałas, mała wyrazistość sygnałów) znacznie zakłócają proces komunikacji, ale w warunkach sprzyjających słuchaniu i przy pełnym opanowaniu języka możliwe jest precyzyjne identyfikowanie zarówno poszczególnych wyrazów, jak i treści wypowiedzi. Sprzyja temu zachowanie pełnej zdolności do rozpoznawania cech prozodycznych wypowiedzi (liczby sylab, akcentu, rytmu, intonacji). Dziecko zdolne do osiągnięcia takiej sprawności uczy się mowy w sposób spontaniczny. Jest także w stanie wykonać bezbłędnie lub z nielicznymi błędami próby służące do badania słuchu fonematycznego (fonemowego).

Opóźnienie rozwoju może nie wystąpić w ogóle (w sprzyjających rozwojowi warunkach rodzinnych) albo być niedostrzegalne dla otoczenia. Wady wymowy występują rzadko, w niektórych przypadkach dłużej utrzymuje się wymowa typu dziecięcego, może także występować skłonność do mylenia spółgłosek różniących się jedną cechą (np. *s – c*; *š – č*; *s – š*; *c – č*). Skłonność ta ustępuje po opanowania pisma.

Dzieci z lekkim obniżeniem sprawności słyszenia mają trudności ze słyszeniem szmerów i mogą nie dostrzegać zjawisk, których objawami są takie zjawiska akustyczne. Mogą także nie słyszeć cichego szeptu, a nawet cichej mowy ze znacznej odległości, nie reagować na polecenia w hałasie. Zdarza się, że nie rozumieją lub mylą słowa, gdy ktoś mówi bardzo cicho („w tajemnicy") lub niedbale i niewyraźnie. Mogą mieć trudności w od-

bieraniu treści lekcji, jeśli w klasie panują niekorzystne warunki akustyczne, np. pogłos lub hałas.

Jeśli u dziecka z lekko obniżoną sprawnością słyszenia występuje poważna wada wymowy, np. wymowa bezdźwięczna lub deformacja głosek dentalizowanych (np. seplenienie międzyzębowe), to należy przypuszczać, że mamy do czynienia z dwiema działającymi jednocześnie przyczynami wadliwej artykulacji (np. z zaburzeniem słuchu fonematycznego, wadą zgryzu lub nawykowym nieprawidłowym ułożeniem języka, co może być związane z oddychaniem drogą ustną).

Dzieci z tej grupy potrzebują pomocy logopedy w celu skorygowania ewentualnych wad wymowy. Potrzebują też wsparcia psychicznego i pomocy pedagogicznej z uwagi na możliwość wystąpienia niepowodzeń szkolnych. Z pedagogicznego punktu widzenia można uznać je za funkcjonalnie słyszące niezależnie od tego, jaki stopień ubytku słuchu można u nich stwierdzić w badaniu audiologicznym. Powinny wychowywać się i kształcić razem ze słyszącymi, w warunkach edukacji włączającej. Konieczne są okresowe badania słuchu i troska o to, aby wada nie pogłębiała się.

### 5.2. Grupa druga – niedosłyszący, czyli osoby z umiarkowanym obniżeniem sprawności słyszenia

Niepełnosprawność słuchu polega na ograniczeniu umiejętności dostrzegania licznych cech dźwięków mowy (wielu cech dystynktywnych głosek), czyli dysfonemii stopnia umiarkowanego, przy zachowaniu zdolności do prawidłowej segmentacji strumienia mowy, czyli dostrzegania delimitacyjnych cech ciągu fonicznego (liczby sylab, akcentu i intonacji) w warunkach sprzyjających słuchaniu. Mowa dziecka z takim ograniczeniem rozwija się spontanicznie, ale ze znacznym opóźnieniem. Dziecko nie jest w stanie wykonać bezbłędnie prób służących do badania słuchu fonematycznego (fonemowego). Same próby jednak wykonuje chętnie i wykazuje, że potrafi odróżniać elementy ciągu fonicznego, chociaż niektóre z nich spostrzega jako identyczne lub bardzo podobne. Znacznie lepiej identyfikuje samogłoski niż spółgłoski. Najwięcej błędów popełnia w odróżnianiu spółgłosek „syczących" i „szumiących". Należy uwzględnić fakt, że trafność rozpoznawania wyrazów zależy w dużej mierze od warunków akustycznych. W różnych warunkach dziecko odbiera ciąg foniczny z różną dokładnością.

Kolejne stadia rozwoju mowy rozpoczynają się później i trwają dłużej, dlatego też długo utrzymują się niektóre cechy mowy dziecięcej. Głos

dzieci z tej grupy może w pewnym stopniu odbiegać od normy zarówno pod względem barwy, jak i zdolności do regulacji natężenia. Cechy te na ogół nie wpływają na zrozumiałość wypowiedzi, ale mogą obniżać ich estetykę. Posługiwanie się prozodią nie sprawia nadmiernych trudności, ponieważ znaczna część prozodycznych cech strumienia akustycznego jest dostępna dla ich słuchu. Dostępna jest przede wszystkim struktura sylabiczna, ponieważ zachowana jest zdolność do błyskawicznego odróżniania samogłosek i spółgłosek. Charakterystyczną cechą wymowy jest skłonność do mylenia spółgłosek, których odróżnianie słuchowe jest trudne, a artykulacja wymaga precyzyjnych ruchów języka, tj. głównie dentalizowanych szczelinowych i zwarto-szczelinowych. Wady wymowy mają postać substytucji i deformacji głosek.

Charakterystyczną cechę wadliwych realizacji głosek spowodowanych przez ograniczenie sprawności słuchu takiego stopnia stanowi niestałość substytucji i deformacji. Dziecko jest bowiem w stanie przyswoić wzorce artykulacyjne głosek w wyrazach o prostej budowie fonetycznej, ale ma trudności w kontrolowaniu słuchowym realizacji ciągu fonicznego, wymagającej bardzo szybkich i złożonych ruchów. Typowe jest zastępowanie głosek sprawiających trudność różnymi głoskami, np. wyraz *cebula* może być wymawiany jako *sebula*, *śebula*, *ćebula*, *zebula*, *źebula*. Niestabilność substytucji wynika z trudności w kontrolowaniu realizacji kilku cech fonologicznych jednocześnie. W niektórych przypadkach obserwuje się trudności w opanowaniu fonemowych wzorców wyrazów zawierających głoski, których odróżnianie sprawia dziecku trudność. Nasilenie wadliwości wymowy (liczba głosek realizowanych wadliwie) jest różne u poszczególnych osób.

W niektórych przypadkach obserwuje się skłonność do opuszczania głosek i sylab, oraz skracanie wyrazów, a także wymawianie tych samych wyrazów w różnych brzmieniach. Zdarza się to tylko u osób z uszkodzeniem odbiorczym. Wynika z dwóch przyczyn, których skutki nakładają się na siebie, a mianowicie z tego, że dziecko ma częściowo ograniczoną zdolność słuchowego kontrolowania brzmienia własnych wypowiedzi, oraz z tego, że wypowiedzi innych osób słyszy różnie, w zależności od warunków środowiska akustycznego (odległości od osoby mówiącej, pogłosu, hałasu).

Wadliwą wymowę osób niedosłyszących można określić za Leonem Kaczmarkiem mianem dyslalii audiogennej. Istota tego typu zniekształceń substancji fonicznej polega – w najprostszym ujęciu – na tym, że człowiek mówi tak, jak słyszy, a słyszy niedoskonale.

Ta grupa dzieci i młodzieży potrzebuje wczesnej i systematycznej pomocy logopedycznej. Oddziaływania logopedyczne mają charakter

usprawniający i korekcyjny. Na ogół nie występuje potrzeba kształcenia języka metodami specjalnymi. Tradycyjne metody postępowania ortofonicznego w tych przypadkach są na ogół skuteczne i pozwalają na osiągnięcie umiejętności prawidłowego mówienia. Wsparcie psychiczne w domu i w szkole oraz pomoc pedagogiczna pozwalają na harmonijny rozwój psychiczny, przystosowanie się do życia wśród ludzi słyszących oraz osiągnięcie wykształcenia stosownego do potencjału intelektualnego i aspiracji.

Kształcenie tej grupy dzieci może z powodzeniem, a nawet powinno odbywać się w integracji ze słyszącymi. Dzieci te bowiem potrafią spontanicznie przyswajać wzorce czynności mowy od osób z otoczenia społecznego. W szkole specjalnej, gdzie w jednej grupie uczą się dzieci z różnymi stopniami ograniczenia sprawności słuchowej i z różnymi rodzajami zaburzeń mowy, powstają szczególnie niekorzystne warunki dla rozwoju mowy dzieci niedosłyszących, ponieważ nie mogą one uzyskać dostępu do stałych i jednolitych wzorców czynności mowy. Uczenie się języka migowego powoduje z jednej strony opóźnienie i utrudnienie w przyswajaniu języka polskiego (dzieci uczące się dwóch języków jednocześnie potrzebują więcej czasu na ich opanowanie, niż na przyswojenie jednego języka), a z drugiej – zaburza przebieg uczenia się poprawnej wymowy, zwłaszcza w warstwie prozodycznej (akcentowania, intonacji, ponieważ nie można mówić prawidłowo i płynnie, jednocześnie migając). Dzieci niedosłyszące, które kształcą się razem z dziećmi słabosłyszącymi i niesłyszącymi zwykle upodobniają się do swoich gorzej słyszących kolegów pod względem sposobu mówienia, a jednocześnie – wykorzystując większe możliwości słuchowe i łatwość rozumienia wypowiedzi nauczycieli – uzyskują opinię zdolniejszych i są wyżej oceniane niż ich koledzy. Zajmują zwykle wysoką pozycję w grupie i rozwijają u siebie zawyżoną samoocenę, co może prowadzić do zaburzenia rozwoju osobowości. Dzieci te często bywają też narażone na zakłócenia w rozwoju emocjonalnym spowodowane „podsłuchiwaniem" nieadresowanych do siebie wypowiedzi osób słyszących (zdarza się, że ludzie słyszący, nauczyciele, rodzice lub inne osoby z najbliższego otoczenia nietrafnie oceniają zdolność słyszenia niedosłyszących i mówią głośno w ich obecności, sądząc, że nie słyszą). Niepełne rozumienie wypowiedzi połączone z otrzymywaniem informacji zakłócających szczerość i jednoznaczność relacji wpływają niekorzystnie na stan emocjonalny osoby niedosłyszącej.

Obecność uczniów niedosłyszących w szkołach specjalnych przynosi pozorne korzyści samym szkołom i nauczycielom, ponieważ dzięki nim dosyć łatwo jest wykazać rzekome rezultaty nauczania. Trzeba jednak pa-

miętać, że takie spektakularne sukcesy uzyskuje się kosztem rzeczywistej krzywdy, którą czynimy tej grupie uczniów pod osłoną „maski dobroczynności".

### 5.3. Grupa trzecia – słabosłyszący, czyli osoby ze znacznym obniżeniem sprawności słyszenia

Niepełnosprawność słuchu tej grupy osób polega na ograniczeniu umiejętności odróżniania bardzo licznych cech dźwięków mowy, czyli dysfonemii znacznego stopnia, a w konsekwencji na ograniczeniu umiejętności segmentacji strumienia mowy, nawet w warunkach sprzyjających słuchaniu. Mowa dzieci z tej grupy nie rozwija się spontanicznie, ale może być kształcona w sposób specjalnie zorganizowany, z zastosowaniem specjalnych metod. Dzieci z tej grupy nie są w stanie wykonać prób służących do badania słuchu fonematycznego (fonemowego). Tylko dzieci z uszkodzeniem peringwalnym późnym i postlingwalnym potrafią częściowo wykonać podobne próby, ale pod warunkiem, że mogą jednocześnie słuchać i patrzeć na twarz osoby mówiącej. Tę zdolność określa się metaforycznym terminem: „słuchanie wizualne".

Potrzeby rehabilitacyjne i edukacyjne tej grupy osób stanowią poważny problem i są zróżnicowane. Wiadomo, że ograniczenie sprawności słyszenia dźwięków mowy może być w pewnym stopniu kompensowane przez inne zmysły. Przede wszystkim przez wzrok i zmysł kinestetyczny, a zwłaszcza przez korzystanie ze zgromadzonych w pamięci kinetyczno-kinestetycznych wzorców czynności artykulacyjnych i ich sekwencji odpowiadających strukturom fonologicznym słów. Wielozmysłowa percepcja sygnałów mowy, nazywana „czytaniem z układu ust", „czytaniem z ust", „odczytywaniem wypowiedzi z ust" lub „słuchaniem wizualnym", jest złożoną czynnością psychiczną. Wymaga doskonałej spostrzegawczości wzrokowej i pamięci kinestetycznej (proprioceptywnej).

Najważniejszymi składnikami wielozmysłowej percepcji sygnałów mowy są: umiejętność wykorzystywania „resztek słuchu" oraz wysoka kompetencja językowa i doskonałe opanowanie sprawności komunikowania się. Spostrzegawczość wzrokowa może być wykorzystana tylko wówczas, gdy dziecko „wie, co widzi", tj. gdy potrafi widoczne ruchy artykulacyjne kojarzyć ze znanymi sobie znakami językowymi. Umiejętność „słuchania wizualnego" z większą łatwością opanowują osoby z uszkodzeniem postlingwalnym i te, które przynajmniej przez pewien czas korzystały z nieuszkodzonego narządu słuchu. Dzieci muszą jej się

uczyć przy zastosowaniu specjalnych metod. W pewnym stopniu może być również wykorzystywana percepcja wibracji i dotyk.

Przy poszukiwaniu i doborze metod wychowania językowego[17] trzeba uwzględniać fakt, że zdolność dzielenia ciągu fonicznego na sylaby oraz identyfikacji zestrojów akcentowych sylab, czyli segmentów odpowiadających słowom jest podstawą przypisywania dźwiękom mowy znaczeń. To właśnie ograniczenie tej zdolności powoduje zablokowanie rozwoju języka, a zatem pomoc logopedyczna o charakterze usprawniająco-korekcyjnym nie jest wystarczająca. Niewystarczające okazuje się także rozwijanie samej percepcji wzrokowej. Dotyczy to zwłaszcza osób z uszkodzeniami prelingwalnymi i perilingwalnymi wczesnymi. W większości przypadków konieczne jest zastosowanie metod neuropsychologicznego wspomagania mowy oraz środków ułatwiających komunikowanie się językowe i poznawanie języka. Celem stosowania tych metod jest wypracowanie sobie przez dziecko własnej strategii odbioru sygnałów mowy i bazy percepcyjnej dla języka[18].

Poszukując takich sposobów, należy pamiętać o tym, że środki pomocnicze mogą być w różnym stopniu zintegrowane z mową. Niektóre z nich, np. fonogesty są w pełni zsynchronizowane i zintegrowane z czynnościami mówienia[19], uwzględniają strukturę samogłoskowo-spółgłoskową języka fonicznego oraz sylabiczną organizację ciągu mowy, nie zakłócają przebiegu czynności językowych i nie zmieniają tempa mowy. Eksperymentalnie sprawdzono, że ich stosowanie jest dla rozwoju mowy bezpieczne i efektywne[20].

Środki stosowane tradycyjnie w kształceniu specjalnym, oparte na wiedzy lingwistycznej sprzed wielu lat, a mianowicie pismo, alfabet palcowy i system językowo-migowy, nie są pod względem czasowym zintegrowane z czynnościami mówienia, nie uwzględniają samogłoskowo-spółgłosko-

---

[17] Zob. rozdział IV.

[18] Zob. N.S. Jewczik, *Teoria formowania percepcyjnej bazy języka macierzystego u osób niesłyszących i obcego – u słyszących*, s. 151-185.

[19] K. Krakowiak, *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*; taż, *W sprawie kształcenia języka dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem. Dla rodziców, lekarzy, logopedów, psychologów i nauczycieli*, Lublin: Wyd. UMCS 1998, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 14; taż, *Strategie przezwyciężania barier w komunikowaniu się językowym osób niesłyszących i słyszących*, [w:] *Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej w świetle dorobku profesora Aleksandra Hulka*, red. G. Dryżałowska, Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak", s. 58-81; K. Krakowiak, J. Sękowska, *Mówimy z fonogestami. Poradnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Warszawa: WSiP 1996.

[20] K. Krakowiak, J. Leszka, *Efekty wykorzystywania fonogestów w procesie formowania języka dzieci niesłyszących*, „Audiofonologia" 17 (2000), s. 11-32.

wej struktury języka fonicznego, ani sylabicznej organizacji ciągu mowy. Ich stosowanie powoduje deformację struktury fonicznej wypowiedzi na skutek dzielenia sylab na części, które nie występują w prawidłowej mowie, wprowadza liczne epentezy (zwłaszcza mimowolne wokalizacje po spółgłoskach), rozbija spójność morfonologiczną i prozodyczną wypowiedzi, a przede wszystkim zupełnie zmienia tempo mówienia i organizację czasową dyskursu. Decyzja o ich zastosowaniu i sposobie wykorzystania wymaga więc bardzo starannego rozważenia.

Stosowanie tych środków pomocniczych może ponadto przyczyniać się do zaniechania czynności słuchania i do wytworzenia sobie przez dziecko strategii wielokanałowego odbioru informacji. Taka strategia może dawać pożądane efekty na krótką metę, np. szybką poprawę rozumienia codziennych poleceń, łatwość w rozumieniu prostych informacji. Po pewnym czasie jednak może okazać się, że „indywidualna strategia" wywoła taką organizację czynności przetwarzania informacji w mózgu, która będzie utrudniać komunikowanie się językowe w otwartej społeczności. Wiadomo, że nawet sama tylko zmiana tempa mówienia powoduje, iż rozmówca musi wkładać dużo wysiłku w rozumienie wypowiedzi osoby z takim zaburzeniem mowy. Nieporównywalnie większe utrudnienie powodują poważne różnice dotyczące samego języka, a zwłaszcza jego morfonologii, słownika i semantyki, syntaktyki i frazeologii. Należy zatem bardzo dokładnie uświadomić sobie, jakie zagrożenie powstaje przy zastosowaniu alfabetu palcowego, a zwłaszcza systemu językowo-migowego, które prowadzi nieuchronnie do uformowania się w umyśle dziecka języka o specyficznych cechach kodu ograniczonego partykularnego, użytecznego wyłącznie w zamkniętych wspólnotach językowych[21]. Przyczyną społecznej izolacji osób z uszkodzeniami słuchu jest przede wszystkim to, że wśród osób słyszących brakuje chętnych do rozmawiania z nimi (rozumienie wypowiedzi osoby słabosłyszącej wymaga od osoby słyszącej znacznego wysiłku). Decyzja o zastosowaniu środków pomocniczych, które niewątpliwie wpływają na zniekształcenie mowy, ma aspekt moralny. Istnieje poważne niebezpieczeństwo, że pod osłoną „maski dobroczynności" przyczyniamy się do degradacji człowieka z niepełnosprawnością słuchową.

Korekcja wymowy, prowadzona przez logopedów, zależy od zastosowanych metod wspomagania neurolingwistycznego. Przy zastosowaniu metody fonogestów, kiedy pojawiają się tylko objawy zbliżone do dyslalii audiogennej, a przede wszystkim substytucje głosek i nieliczne deforma-

[21] K. Krakowiak, *Strategie przezwyciężania barier*, s. 58-81.

cje, a nie występują zniekształcenia struktury sylabicznej, epentezy i elizje (opuszczenia samogłosek), wystarcza ortofoniczne postępowanie usprawniające i korekcyjne. Potrzebna jest zwłaszcza troska o korekcję intonacji (poprawny iloczas i akcent pojawia się spontanicznie, pod warunkiem, że fonogesty są stosowane poprawnie). Inaczej jest w sytuacjach, gdy stosuje się pismo i alfabet palcowy. Wówczas w wymowie dzieci słabosłyszących obecne są zniekształcenia, które można – przez analogię do terminu dyslalii audiogennej – określić mianem dyslalii grafogennej. Logopedzi nazywają to zjawisko „mówieniem doliterowym". Jest to wtórne zaburzenie mowy, którego przyczyną nie jest samo uszkodzenie słuchu, ale nieprawidłowe wzorce mowy wprowadzone w toku terapii i kształcenia.

Zniekształcenia wymowy są jeszcze bardziej skomplikowane, gdy uczniowie używają systemu językowo-migowego. Oprócz dyslalii grafogennej pojawia się specyficzny rodzaj niepłynności mówienia, który pod pewnymi względami można porównać do jąkania. Nie występują wprawdzie powtórzenia głosek lub sylab, ale pojawiają się pauzy i zablokowania fonacji, specyficzna monotonia realizacji poszczególnych segmentów wyrazów wynikająca z zaburzenia iloczasu i rozbicia struktury sylabicznej ciągu mowy, a przede wszystkim zniekształcenia morfonologii, morfologii i składni narzucone przez sztuczne, arbitralne i nie oparte na wiedzy o języku polskim dzielenie słów na fragmenty, do których przyporządkowane są znaki „ideograficzne" języka migowego lub znaki alfabetu palcowego. U uczniów kształconych z zastosowaniem tej metody obserwuje się dwa rodzaje objawów zaburzeń wymowy: a) zaburzenia egzogenne – podobne do tych, które występują u osób słyszących, które jednocześnie mówią i migają, czyli u nauczycieli używających systemu językowo-migowego; b) zaburzenia endogenne – spowodowane przez samo ograniczenie percepcji i samokontroli słuchowej.

Forma pomocy psychologicznej i pedagogicznej dla tej grupy dzieci i młodzieży zależy przede wszystkim od stopnia opanowania języka narodowego. W przypadkach poważnych deficytów w znajomości języka oraz wówczas, gdy dziecko pochodzi z rodziny używającej języka migowego i samo miga, pomocy i wsparcia mogą udzielać skutecznie tylko osoby, które umieją komunikować się z dzieckiem (z zastosowaniem odpowiednich środków pomocniczych lub naturalnego języka migowego). Należy przy tym precyzyjnie rozróżniać sposoby komunikowania się, których celem jest dobry kontakt psychiczny w określonej sytuacji, i sposoby komunikowania się, których stosowanie ma na celu stworzenie optymalnych warunków do jak najpełniejszego urzeczywistnienia jego potencjału rozwojowego i nauczenia się języka narodowego.

Kształcenie tej grupy dzieci i młodzieży powinno być zorganizowane specjalnie. Nie musi jednak odbywać się wyłącznie w tradycyjnych warunkach szkoły specjalnej z internatem. Znacznie korzystniejsze dla wszechstronnego rozwoju psychicznego jest wychowanie – jeśli jest to możliwe – w dobrze funkcjonującej rodzinie, i kształcenie wśród mówiących rówieśników, ale z przemyślaną indywidualizacją nauczania, zwłaszcza – języka polskiego, przedmiotów humanistycznych i języków obcych. Korzystne dla rozwoju psychicznego są także częste kontakty z rówieśnikami i innymi osobami z uszkodzeniami słuchu. Za najlepsze we współczesnych warunkach organizacji edukacji w Polsce można uznać małe szkoły specjalne i klasy specjalne zorganizowane w szkołach ogólnodostępnych, nastawionych na edukację włączającą. Podstawowym warunkiem prawidłowego funkcjonowania tych szkół i klas jest dobre przygotowanie zawodowe nauczycieli i logopedów. Dotychczasowe niepowodzenia tego typu placówek wynikały zwykle z braku kompetencji nauczycieli, który wiązał się z ich pozornym (wyłącznie formalnym) przygotowaniem zawodowym.

Szczególnie niekorzystne dla tej grupy dzieci warunki tworzą tradycyjne, duże szkoły specjalne, w których kształcą się uczniowie z różnymi stopniami i rodzajami uszkodzeń słuchu. W takich szkołach osoby funkcjonalnie słabosłyszące mają bardzo mało okazji do wykorzystywania słuchu w komunikowaniu się językowym i stopniowo stają się osobami funkcjonalnie niesłyszącymi. Najpoważniejsze zagrożenie dla ich rozwoju stanowi używany w tych szkołach specyficzny język środowiskowy – kod ograniczony partykularny, który blokuje rozwój językowy i poznawczy[22].

### 5.4. Grupa czwarta – niesłyszący, czyli osoby, które nie korzystają ze słuchu w komunikowaniu się językowym (funkcjonalnie głuche)

Niepełnosprawność najciężej poszkodowanej grupy osób z uszkodzonym słuchem objawia się afonemią, czyli brakiem umiejętności odróżniania jakichkolwiek cech dźwięków mowy w warunkach sprzyjających słuchaniu. Bardzo głośne dźwięki, na które reaguje uszkodzony zmysł, są odbierane jako bodźce niezróżnicowane i mogą być spostrzegane wyłącznie jako symptomy zjawisk wytwarzających te dźwięki. Osoby z tym rodzajem niepełnosprawności słuchu, korzystając z aparatu słuchowego, są w stanie spostrzegać, że ktoś mówi, ale nie są w stanie zrozumieć, co mówi.

[22] Zob. K. Krakowiak, *Strategie przezwyciężania barier*.

Rozwój mowy u dzieci z tej grupy jest zupełnie zablokowany mimo zastosowania protez słuchowych. Jej kształcenie musi być specjalnie zorganizowane i wymaga zastosowania bardzo przemyślanej metodyki. Dzieci z tej grupy nie są w stanie wykonać prób służących do badania spostrzegania fonematycznego (fonemowego), nawet częściowo i także wówczas, gdy mogą jednocześnie słuchać i patrzeć na twarz osoby mówiącej. Zdolność określana metaforycznie jako „słuchanie wizualne" powinna być u nich rozwijana systematycznie specjalnymi metodami (np. metodą fonogestów).

Potrzeby rehabilitacyjne i specjalne potrzeby edukacyjne tej grupy osób stanowią jeszcze trudniejszy problem niż w przypadku słabosłyszących. Kompensowanie ograniczenia sprawności słyszenia dźwięków mowy wymaga wybitnej kompetencji językowej i doskonałego opanowania sprawności komunikowania się, ponieważ korzystanie z „resztek słuchowych" jest bardzo ograniczone. Bez środków wspomagających nie jest możliwe opanowanie umiejętności dzielenia ciągu fonicznego na sylaby oraz identyfikacji zestrojów akcentowych sylab, czyli segmentów odpowiadających słowom i przypisywania dźwiękom mowy znaczeń. Dlatego właśnie nieodzowne jest zastosowanie metod neuropsychologicznego wspomagania mowy oraz środków ułatwiających komunikowanie się językowe i poznawanie języka. Celem stosowania tych metod jest – podobnie jak u słabosłyszących – wypracowanie sobie przez dziecko własnej strategii odbioru sygnałów mowy i bazy percepcyjnej języka[23].

Dla tej grupy jeszcze ważniejsze niż dla słabosłyszących jest to, żeby środki pomocnicze były prawidłowo zintegrowane z mową. Środki stosowane tradycyjnie w kształceniu specjalnym – jak wiadomo na podstawie doświadczenia – okazały się nieskuteczne. Decyzja o ich zastosowaniu i sposobie wykorzystania wymaga więc szczególnie starannego rozważenia.

Indywidualnego rozważenia i uwzględnienia wielu czynników wymaga również zastosowanie w komunikowaniu się z dzieckiem należącym do tej grupy klasycznego (naturalnego) języka migowego (polskiego języka migowego[24], PJM). Niewątpliwie w sytuacji, gdy rozwój dziecka jest zablokowany przez brak jakiegokolwiek środka umożliwiającego komunikowanie się, używanie języka migowego jest konieczne. Dzieje się tak szczególnie wtedy, gdy rodzice nie mogą lub nie chcą poświęcać dziecku odpowiedniej ilości czasu, nie są w stanie opanować sztuki mówienia

[23] Zob. N.S. Jewczik, *Teoria formowania percepcyjnej bazy języka*.

[24] Wydawca przyjmuje pisownię zgodną z zasadami języka polskiego.

z fonogestami i nie potrafią rozmawiać z dzieckiem. Wówczas jest szczególnie ważne, aby dziecko mogło spotykać się z kimś, kto doskonale zna język migowy i – przynajmniej częściowo – podejmie zadania rodziców, aby pomóc mu nauczyć się tego języka. Jeśli zaś rodzice świadomie i konsekwentnie podejmują swoje zadania, ale mają trudności w komunikowaniu się z dzieckiem, to wybór języka migowego wymaga wielkiej rozwagi. Warunkiem prawidłowego rozwoju dziecka w rodzinie jest używanie przez rodziców języka, którym sami doskonale władają. Ograniczenie kompetencji językowej rodziców może być przyczyną bardzo skomplikowanych zaburzeń w relacjach z dzieckiem, a przede wszystkim uniemożliwia przekazanie dziecku własnego doświadczenia i udostępnienie wartości kultury zakodowanych w języku. Jeśli chcemy używać klasycznego języka migowego w wychowaniu własnego małego dziecka, musimy sami biegle nim władać. Trzeba mieć jasną świadomość, że pełne opanowanie języka migowego przez słyszących rodziców, którzy do czasu urodzenia się dziecka nie znali go, wymaga kilku lat intensywnego uczenia się. Nie jest prawdą, że wystarczy opanować kilkadziesiąt znaków, a potem uczyć się razem z dzieckiem.

Decyzja o zastosowaniu w takich wypadkach systemu językowo-migowego (SJM) budzi bardzo poważne wątpliwości w świetle wiedzy z zakresu psycholingwistyki rozwojowej. Przyswajanie języka przez dziecko jest procesem stadialnym i nie polega na uczeniu się poszczególnych znaków, ale na odkrywaniu funkcji poszczególnych elementów systemu językowego i kreatywnym ich używaniu. Aby dziecko mogło opanować język, musi „być w nim zanurzone", to znaczy musi mieć swobodny dostęp do wszystkich jego jednostek. Język, którego używamy w rozmowach z dzieckiem, musi stanowić system pełny i koherentny. System językowo-migowy niestety – wbrew jego nazwie – rzeczywiście nie stanowi takiego systemu. Jego niedoskonałość można dostrzec, gdy uświadomimy sobie już tylko zasób materiału leksykalnego. W rozmowach ze słyszącymi niemowlętami matki używają około 3000 jednostek leksykalnych (słów), które ponadto występują w wielu formach. W czwartym lub piątym roku życia większość dzieci słyszących zna już taką liczbę słów, a w szóstym i siódmym – ich słownik się podwaja. Uzyskanie wykształcenia średniego wymaga władania językiem składającym się z co najmniej 30 tys. słów. A tymczasem cały system językowo-migowy obejmuje zaledwie około 1800 jednostek, a na kursie pierwszego stopnia opanowuje się tylko 500 jednostek. Jeśli weźmiemy pod uwagę zastrzeżenia do struktury językowej ciągu wypowiedzi w tym systemie na poziomie morfonologicznym, morfologicznym (słowotwórczym i fleksyjnym) oraz syntaktycznym (a zastrzeżenia te są

bardzo poważne), to trzeba wątpić w przydatność stosowania systemu językowo-migowego w nauczaniu pierwszego języka w słyszącej rodzinie małego dziecka z uszkodzeniem słuchu. Można bowiem z najwyższym stopniem prawdopodobieństwa przewidzieć, że w wyniku stosowania tej metody w umyśle dziecięcym powstanie specyficzny kod ograniczony partykularny, zupełnie odmienny zarówno od polszczyzny, jak i od klasycznego języka migowego.

Tę wątpliwość powinni wziąć pod uwagę również nauczyciele i organizatorzy edukacji, którzy podejmują decyzję o stosowaniu systemu językowo-migowego w edukacji małych dzieci, nieznających żadnego języka. Decyzja ta może mieć bardzo poważne i niekorzystne konsekwencje dla rozwoju dzieci. Dobitnie wskazują na to wyniki badań przeprowadzonych przez Magdalenę Peterek[25].

Zupełnie inaczej jest w przypadkach osób niesłyszących, ale późno ogłuchłych (z uszkodzeniem postlingwalnym znacznym lub głębokim). Osoby te zwykle biegle władają językiem narodowym i nie ma niebezpieczeństwa, że stosowanie systemu językowo-migowego zaburzy ich kompetencję językową. W tych przypadkach, zwłaszcza gdy osoba ogłuchła chce żyć wśród niesłyszących migających, uczenie się systemu językowo-migowego może być sposobem na przezwyciężenie własnej izolacji społecznej i krokiem w kierunku integracji ze społecznością niesłyszącą.

Jeszcze inaczej dzieje się wówczas, gdy celem jest nauczanie języka polskiego dzieci pochodzących z rodzin, w których używany jest język migowy. Jeśli dziecko należy do grupy osób z uszkodzeniem prelingwalnym głębokim lub znacznym, a jednocześnie w pełni opanowało klasyczny język migowy, to można w nauczaniu języka polskiego wykorzystywać system językowo-migowy jako sposób na wskazywanie niektórych różnic między językiem polskim i migowym. Trzeba jednak uporać się z dwoma problemami: 1) zagrożeniem, że wystąpią egzogenne wady wymowy; 2) zagrożeniem, że w języku dziecka znaczenia słów będą zdeformowane, ponieważ będą identyczne ze znaczeniem migów, które mają zwykle nieco inną treść i zakres semantyczny.

[25] M. Peterek, *Równoległy, czy asynchroniczny rozwój języka migowego i fonicznego. Analiza wypowiedzi dzieci niesłyszących nauczanych metodą kombinowaną,* praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. J. Cieszyńskiej na Wydziale Humanistycznym Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, 2006 [w przygotowaniu do druku].

## 6. Objawy zaburzeń mowy spowodowanych przez uszkodzenia słuchu

Ze względu na objawy zaburzeń mowy najważniejszy jest podział uszkodzeń słuchu na uszkodzenia u małych dzieci (pre- i perilingwalne) oraz osób z dojrzałą mową (postlingwalne). Pierwsze z nich powodują zaburzenia procesu rozwoju mowy, a więc wymagają rozwijania i usprawniania percepcji słuchowej i formowania języka jednostki, tj. kształcenia jej kompetencji językowej oraz sprawności komunikowania się. Drugie powodują różnego stopnia utrudnienia w aktach komunikowania się ustno-słuchowego, a więc wymagają usprawniania czynności słuchowych, rozwijania umiejętności wzrokowej percepcji sygnałów mowy, a także doskonalenia sztuki porozumiewania się w utrudnionych warunkach.

### 6.1. Zaburzenia rozwoju mowy u dzieci z uszkodzonym słuchem

Zaburzenia mowy u dzieci można podzielić na zaburzenia pierwotne, zależne bezpośrednio od stopnia ubytku wrażliwości słuchowej, oraz zaburzenia wtórne, zależne od czynników psychospołecznych, wychowawczych i terapeutycznych. U dzieci na trudności wynikające z ubytku wrażliwości słuchowej nakładają się trudności wynikające z braku lub zubożenia doświadczenia językowego. Trudności te występują w czterech sferach:

a) percepcji (skutki ubytku słuchu są pogłębione przez niemożność odwołania się do utrwalonych w pamięci wyobrażeń struktur fonologicznych),
b) umiejętności wytwarzania dźwięków mowy (brak wzorców słuchowych utrudnia wypracowanie prawidłowych wzorców artykulacyjnych),
c) kompetencji językowej (ograniczenie społecznej komunikacji utrudnia poznanie systemu językowego i poprawne nim władanie),
d) kompetencji kulturowej (niedostateczna znajomość języka utrudnia przyswojenie sobie wiedzy o świecie zakodowanej w języku i przekazywanej za pośrednictwem języka).

Objawy zaburzeń można podzielić na cztery kategorie w zależności od rodzaju czynności językowych, które ulegają zakłóceniu, a mianowicie:

- trudności w odbiorze oraz w rozumieniu komunikatów językowych (ustnych i pisemnych),
- zaburzenia realizacji dźwięków mowy,

- zaburzenia formalno-gramatycznej struktury wypowiedzi i wynikające z nich zaburzenia treści,
- niedostatki treści wypowiedzi wynikające z niedoborów wiedzy i deficytów kompetencji kulturowej.

W obrębie każdej kategorii objawów występują różne stopnie nasilenia. Najistotniejszą konsekwencją uszkodzenia słuchu u dziecka, a jednocześnie bezpośrednią przyczyną zaburzeń jego mowy jest zakłócenie porozumiewania się w środowisku społecznym, a w pierwszym rzędzie w rodzinie. W istocie uszkodzenie słuchu jednego członka wspólnoty komunikacyjnej, jaką stanowi rodzina, narusza funkcjonowanie całego systemu porozumiewania się w tej wspólnocie. Między dzieckiem z ograniczoną sprawnością słyszenia a osobami słyszącymi i używającymi języka dźwiękowego powstaje bowiem bariera komunikacyjna. Jej wielkość jest zależna nie tylko od stopnia samego ubytku słuchu, ale również od tego, czy i w jakim stopniu środowisko społeczne potrafi przystosować się do utrudnień w porozumiewaniu. Zwłaszcza od tego, czy komunikacja językowa w tym środowisku odbywa się w sposób dostosowany do możliwości percepcyjnych dziecka i czy jest skuteczna. Zależność ta nie jest prosta i należy ją rozpatrywać na wielu płaszczyznach. Nie można ograniczyć się do zagadnień związanych z samą rehabilitacją słuchu. Usprawnianie umiejętności słyszenia dźwięków mowy u jednych dzieci przynosi pożądane skutki, u innych rezultaty są mniejsze, a nawet bardzo małe. Zależy to od splotu wielu czynników, a nie tylko od intensywności i czasu ćwiczeń, którym poddawane jest dziecko. W rezultacie najważniejsze jest to, czy warunki psychospołeczne, w których żyje dziecko, rzeczywiście sprzyjają aktywizacji jego dynamizmów rozwojowych, czy raczej ograniczają naturalny rozwój, spychając dziecko na tor jałowych czynności rehabilitacyjnych, skoncentrowanych na brakach i niedoborach, z zaniedbaniem sfer, w których możliwości dziecka są większe, a czasem nawet bardzo duże. Można stwierdzić, że środowisko, które posługuje się wyłącznie językiem dźwiękowym i wymaga takiego sposobu komunikowania się od dziecka, w jednych przypadkach stymuluje rozwój mowy, umożliwiając rozwój psychiczny i społeczny dziecka, a w innych – utrudnia dziecku wypracowanie sobie dogodnego sposobu komunikowania się, pogłębia jego izolację i przyczynia się do zaburzenia jego rozwoju poznawczego i społecznego.

Stopień ubytku wrażliwości słuchowej oceniany audiometrycznie jest czynnikiem wyznaczającym możliwości słuchowe dziecka, ale nie można uznać go za najważniejszy czynnik decydujący o jego potencjale rozwojowym i zdolności do opanowania języka. Dokładna diagnoza stopnia

ubytku wrażliwości słuchowej jest nieodzownym warunkiem zrozumienia i wyjaśnienia indywidualnej sytuacji dziecka. Szczegółowej oceny wymaga również ograniczenie zdolności słyszenia dźwięków mowy. Fakt, że większość dzieci z uszkodzonym słuchem jest w stanie odbierać przynajmniej niektóre dźwięki (praktycznie niemal wszystkie reagują na dźwięki niskie o bardzo dużym natężeniu), nie oznacza, iż ich możliwości w dziedzinie odbioru dźwięków mowy można uznać za zbliżone wówczas, gdy używają aparatów słuchowych i są poddawane zabiegom wychowania słuchowego. Indywidualne różnice w zakresie wykorzystywania ograniczonej wrażliwości słuchowej w rozwijaniu sprawności słyszenia dźwięków mowy są tak wielorakie, że ich klasyfikacja sprawia poważne kłopoty zarówno teoretykom, jak i praktykom. Uogólniając wyniki badań i spostrzeżenia praktyków, a jednocześnie odwołując się do logopedycznej typologii uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych, można stwierdzić dużą powtarzalność zjawisk. Pozwala ona na charakterystykę cech mowy dzieci w czterech grupach:

a) dzieci funkcjonalnie słyszące (u których nie występuje dysfonemia),
b) dzieci niedosłyszące (z dysfonemią stopnia umiarkowanego),
c) dzieci słabosłyszące (z dysfonemią znacznego stopnia),
d) dzieci niesłyszące (z afonemią).

Należy pamiętać, że zaliczenie dziecka do określonej grupy ma charakter orientacyjny i dotyczy tylko aktualnego stadium rozwoju. Kiedy oceniamy stan funkcjonowania językowego dziecka, musimy pamiętać, że w wyniku procesu rehabilitacji, rozwoju i wychowania mowa podlega zmianom, które wymagają zmiany kwalifikacji.

### 6.2. Typologia objawów zaburzeń mowy u osób z uszkodzonym słuchem

Przed przystąpieniem do opisywania zaburzeń mowy u różnych grup dzieci z uszkodzeniami słuchu, należy uporządkować pojęcia podstawowe dotyczące zaburzeń i dokonać ich podziału. Opierając się na klasycznym podziale lingwistycznym zaburzeń mowy, można wyodrębnić zaburzenia na poziomie treści, formy językowej wypowiedzi oraz realizacji ciągu fonicznego:

1. Zaburzenia na poziomie treści wypowiedzi:
   a) niedostatki treści wypowiedzi („ubóstwo"),
   b) brak podziału treści (holofrazy, wyrażenia złożone z równorzędnych holofraz),
   c) konstrukcje wieloznaczne,

d) konstrukcje niezrozumiałe.

2. Zaburzenia na poziomie struktury językowej wypowiedzi (formy):
   a) neologizmy rozwojowe (typu dziecięcego),
   b) neologizmy leksykalne (słowotwórcze),
   c) neologizmy syntaktyczne,
   d) neosemantyzmy rozwojowe (typu dziecięcego),
   e) agramatyzm/dysgramatyzm,
   f) interferencja (składnia języka migowego).
3. Zaburzenia na poziomie postaci (substancji) fonicznej wypowiedzi[26]:
   a) zaburzenia prozodii (warstwy suprasegmentalnej):
      – aprozodia (wymowa monotonna, brak intonacji i akcentu),
      – dysprozodia (zaburzenia intonacji i akcentu),
      – skandowanie (oddzielanie wymawianych sylab),
      – sylabizowanie (wymawianie oddzielne poszczególnych odpowiedników liter z towarzyszącymi im epentezami, czyli samogłoskami dodanymi),
      – brak akcentowania lub wadliwe akcentowanie.
   b) wady wymowy (zaburzenia warstwy fonemowej, segmentalnej):
      – deformacjagłosek,
      – deformacja koartykulacji (fonetycznego pogranicza głosek),
      – substytucja,
      – elizja (redukcja, brak głoski),
      – epenteza (dodanie elementu fonicznego),
      – metateza (zmiana kolejności głosek).

Ze względu na bezpośrednie przyczyny powodujące zniekształcenia realizacji głosek, wady wymowy u osób z uszkodzeniami słuchu można podzielić na następujące grupy:

1. Audiogenne (dyslalia audiogenna – skutek wadliwej identyfikacji słuchowej fonemów i /lub samokontroli słuchowej):
   a) niedostatki wzorców spowodowane trudnościami odbioru,
   b) niedostatki wzorców spowodowane trudnościami autokontroli,
   c) maskowanie trudności w artykulacji (szybkie mówienie, elizje).
2. Grafogenne (dyslalia grafogenna – skutek wadliwej identyfikacji fonemów pod wpływem pisemnej postaci wyrazów):

[26] Szczegółową analizę wymowy osób z uszkodzeniami słuchu znajdzie czytelnik w: A. Lorenc, *Wymowa osób z uszkodzeniami narządu słuchu*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin: Wyd. UMCS 2012, s. 249-284.

a) wpływ pisma – „wymowa doliterowa" (udźwięcznianie, epentezy, nadmiarowe wokalizacje),
b) wpływ alfabetu palcowego (zniekształcenie iloczasu, akcentu, intonacji, udźwięcznianie, epentezy).

3. Kompensacyjne (dyslalia kompensacyjna):
   a) skutki nadmiernego napięcia mięśni narządów mowy (twarde nastawienie głosowe, dodatkowe eksplozje i szmery, zbędne pauzy),
   b) skutki nadmiernej ruchliwości narządów nasady, zwłaszcza żuchwy i języka,
   c) zwarcia na końcu głosek szczelinowych (ustalanie miejsca artykulacji),
   d) nosowanie rzekome (nadmierny rezonans jam i kości czaszki).
4. Jatrogenne (deformacje spowodowane działaniem terapeutów – osoby słyszące, które udzielają pomocy, prezentują niewłaściwe wzory wymowy):
   a) patologiczne spowolnienie mowy,
   b) skandowanie,
   c) hipereksplozje przy wymowie głosek wybuchowych,
   d) interdentalna (a nawet międzywargowa) wymowa głosek dentalizowanych,
   e) hiperpoprawna realizacja grup spółgłoskowych.

### 6.3. Zburzenia mowy u dzieci z uszkodzeniem słuchu niepowodującym dysfonemii

Do tej grupy zaliczamy dzieci z lekkim ubytkiem wrażliwości słuchowej oraz te dzieci z większymi ubytkami słuchu, które dzięki zastosowaniu protez i rehabilitacji są w stanie odróżniać i rozpoznawać wszystkie głoski w strumieniu mowy w warunkach sprzyjających słuchaniu (w ciszy, z bliska, przy zwiększonej głośności sygnału). Nieznaczne obniżenie sprawności słyszenia w warunkach utrudniających słyszenie nie stanowi przyczyny zaburzeń mowy, a jedynie zwiększa podatność osoby na trudności w komunikowaniu się. Wynikają one z zakłócania tego procesu przez czynniki zewnętrzne, takie jak hałas i zmniejszenie wyrazistości sygnałów. U dzieci funkcjonalnie słyszących z zastosowaniem protez w niektórych przypadkach obserwuje się przejściowe ograniczenie umiejętności dostrzegania niektórych cech dźwięków mowy (zwłaszcza cech dystynktywnych głosek, np. różnic między głoskami szczelinowymi i zwarto-szczelinowymi) w warunkach sprzyjających słuchaniu. W wyni-

ku rehabilitacji – mimo trudności w percepcji dźwięków w niesprzyjających warunkach (w hałasie, przy dużej odległości) – są w stanie osiągnąć taką sprawność słyszenia dźwięków mowy, jaka pozwala na dokładne rozumienie wypowiedzi w warunkach sprzyjających słyszeniu. Jednakże w warunkach niesprzyjających dochodzi do częstych pomyłek w rozpoznawaniu cech głosek, a w konsekwencji do niewłaściwej identyfikacji wyrazów i błędnego rozumienia zdań.

Dzieci funkcjonalnie słyszące uczą się mowy tak samo jak dzieci dobrze słyszące, jeśli nie są obarczone innymi dysfunkcjami i wychowują się w warunkach społecznych sprzyjających rozwojowi mowy. Tylko w części przypadków można zauważyć niewielkie opóźnienie rozwoju umiejętności językowych, niektóre dzieci potrzebują pomocy logopedy, aby prawidłowo artykułować wszystkie głoski.

Wady u tej grupy dzieci mają najczęściej postać zbliżoną do wadliwej artykulacji przy prostym opóźnieniu rozwoju mowy i polegają na przedłużonym utrzymywaniu się swoistych cech wymowy dziecięcej, a zwłaszcza na zastępowania głosek szeregów: *s*, *z*, *c*, i *š*, *ž*, *č*, głoskami: *ś*, *ź*, *ć*, a następnie głosek z szeregu: š, ž, č, głoskami *s, z, c,* np. *cebula*: *ćebula*; *čapka*: *ćapka*, *capka*. W nielicznych przypadkach obserwuje się charakterystyczną cechę wymowy głębiej niedosłyszących, tj. mylenie głosek z trzech szeregów dentalizowanych, np. *cebula*: *śebula*, *źebula*. Przy lekkich ubytkach wrażliwości słuchowej nie podlegają też zaburzeniom takie kategorie fonologiczne jak dźwięczność i nosowość. Lekki ubytek słuchu nie powoduje również trudności w wymowie głoski *r.* Jeśli wada wymowy (np. seplenienie) występuje u dziecka z lekkim uszkodzeniem słuchu, jej przyczyny są złożone. Istnieje zwykle druga przyczyna, np. wada zgryzu, zespół wadliwego połykania lub (najczęściej) zakłócenie oddychania przez nos, które towarzyszy częstym infekcjom dróg oddechowych (będącym także przyczyną chorób uszu i ich konsekwencji – niedosłuchu). Wadliwa artykulacja jest spowodowana przez warunki anatomiczne lub zaburzenie czynności artykulacyjnych, a niedoskonały słuch nie pomaga w autokorekcji brzmienia głosek.

Lekki ubytek wrażliwości słuchowej na ogół nie powoduje poważnych zaburzeń natężenia głosu oraz zdolności do jego modulowania koniecznej przy realizacji głównych cech prozodycznych: akcentu i intonacji. Niekiedy obserwuje się specyficzne, ale nieznaczne zmiany barwy głosu, które nie wpływają na zrozumiałość wypowiedzi. Jeśli uszkodzenie ma charakter przewodzeniowy, głos bywa nieco zbyt cichy, natomiast osoby z uszkodzeniem odbiorczym mają skłonność do mówienia nieco za głośno.

Lekki ubytek słuchu może być powodem stresujących doznań związanych z niedogodnościami w komunikowaniu się z innymi ludźmi w różnych sytuacjach społecznych. Dlatego dzieci lekko niedosłyszące potrzebują pomocy psychologiczno-pedagogicznej, aby przezwyciężyć trudności komunikacyjne, które mogłyby doprowadzić do niepowodzeń w nauce szkolnej i niekorzystnych tendencji w rozwoju osobowości. Dzieci funkcjonalnie słyszące z zastosowaniem protez mogą mieć przejściowe kłopoty ze słyszeniem w sytuacjach, gdy protezy są nieczynne lub działają wadliwie.

### 6.4. Zaburzenia rozwoju mowy u dzieci z dysfonemią umiarkowaną

Do tej grupy zaliczamy dzieci, które w uczeniu się mowy i w komunikowaniu się językowym wykorzystują słuch jako zmysł dominujący. Mają jednak trudności w dokładnym słyszeniu dźwięków mowy. W warunkach sprzyjających słuchaniu trudności te objawiają się w postaci ograniczenia umiejętności dostrzegania niektórych cech dystynktywnych głosek przy zachowaniu pełnej zdolności do segmentacji strumienia mowy, czyli dostrzegania delimitacyjnych cech jednostek ciągu fonicznego i rozpoznawania liczby sylab oraz akcentu i intonacji. Takie obniżenie sprawności słyszenia jest najczęściej wynikiem ubytku wrażliwości słuchowej średniego stopnia (41-70 dB), przy czym obserwuje się, że im większy jest ubytek, tym większa liczba cech dystynktywnych nie jest dostrzegana.

Podobny stopień sprawności słyszenia mogą – z użyciem dobrze dobranych protez – osiągnąć także niektóre dzieci ze znacznym ubytkiem słuchu, jeśli jest u nich zachowana wrażliwość na głośne dźwięki o wszystkich częstotliwościach właściwych dla mowy (do 8000 Hz). Mogą one nauczyć się wystarczająco dokładnie odbierać, odróżniać, rozpoznawać, zapamiętywać i odtwarzać dźwięki językowe. Zatem mogą też osiągnąć bardzo dobre wyniki w uczeniu się złożonych umiejętności językowych z wykorzystaniem drogi słuchowej. Najważniejsze jest wówczas stworzenie optymalnych warunków odbioru dźwięków i systematyczne wychowanie słuchowe oraz korekcja wadliwej wymowy.

Wychowanie w odpowiednich warunkach daje dzieciom niedosłyszącym szansę na taki rozwój umiejętności językowych, że mogą z powodzeniem żyć i kształcić się razem ze słyszącymi. Trudności w komunikowaniu się, na jakie dziecko napotyka w środowisku społecznym, zależą nie tylko od stopnia jego sprawności słuchowej i znajomości języka, ale również od sposobu, w jaki odnoszą się do niego inni ludzie (rodzice, nauczyciele, rówieśnicy). Należy pamiętać, że dzieci te mają nie tylko trudności w per-

cepcji dźwięków mowy w warunkach utrudnionego słyszenia (w hałasie, przy dużej odległości), ale również w normalnych warunkach rozmowy z kilkoma osobami, ponieważ aby dobrze rozumieć, muszą patrzeć na twarz rozmówcy.

Dzieci niedosłyszące potrzebują więcej czasu na poznanie poszczególnych podsystemów języka, dlatego zarówno w rozumieniu, jak i w mówieniu obserwuje się deficyty na poziomie leksykalno-semantycznym (niedobory w znajomości słów i ich znaczeń), które jednak mogą być z czasem wyrównane. Najdłużej utrzymuje się względne ubóstwo frazeologii i trudności we właściwym rozumieniu synonimów. Warstwa formalno-gramatyczna wypowiedzi jest na ogół zgodna z normą, ponieważ dzieci niedosłyszące zachowują dostęp do struktury morfologicznej strumienia mowy, rozpoznają więc elementy budowy słowotwórczej wyrazów oraz jednostki sygnalizujące relacje gramatyczne zachodzące między elementami wypowiedzenia: końcówki fleksyjne, przyimki, spójniki.

Wymowa dzieci z tej grupy rozwija się z opóźnieniem. Kolejne stadia rozpoczynają się później i trwają dłużej, dlatego też długo utrzymują się niektóre cechy mowy dziecięcej. Charakterystyczną cechą jest skłonność do opuszczania głosek i sylab, skracanie wyrazów oraz mylenie głosek, których odróżnianie słuchowe jest trudne, a artykulacja wymaga precyzyjnych ruchów języka, tj. głównie dentalizowanych szczelinowych i zwarto-szczelinowych. Typowe jest zastępowanie głosek z tej grupy głoskami z różnych szeregów, np. *cebula*: *sebula*, *śebula*, *zebula*, *čebula*, *šebula.* W niektórych przypadkach obserwuje się trudności w opanowaniu fonemowych wzorców wyrazów zawierających głoski, których odróżnianie sprawia dziecku trudność.

Przy prawidłowo prowadzonej rehabilitacji dzieci niedosłyszące na ogół nie mają trudności z opanowaniem podstawowych kategorii fonologicznych. Na różnice między twardymi i miękkimi potrzebują więcej czasu niż słyszący rówieśnicy, przy czym „miękka wymowa" głosek twardych pojawia się jako naturalne zjawisko rozwojowe. Konieczne jest zapewnienie jak najlepszych, stałych warunków słyszenia, ponieważ zmienność właściwości sygnałów mowy, spowodowana przez niedoskonałość protezy, powoduje utrudnienie w poznawaniu systemu fonologicznego i w utrwalaniu prawidłowej artykulacji.

Korekcja wymowy dzieci niedosłyszących powinna opierać się na usprawnianiu czynności słuchowych i doskonaleniu samokontroli kinetyczno-kinestetycznej. Fonetyczne metody korekcji (polegające na przekształcaniu głosek artykułowanych prawidłowo na głoski, których dzie-

cko nie potrafi artykułować lub artykułuje wadliwie) należy uzupełniać demonstracją i wyjaśnianiem z zastosowaniem modeli i rysunków.

Głos dzieci z dysfonemią umiarkowaną może w pewnym stopniu odbiegać od normy zarówno pod względem barwy, jak i zdolności do regulacji natężenia. Cechy te na ogół nie wpływają na zrozumiałość wypowiedzi, ale mogą obniżać ich estetykę. Opanowanie prozodii nie sprawia dzieciom z tej grupy poważnych trudności, ponieważ większość prozodycznych cech strumienia akustycznego jest dostępna dla ich słuchu. U dzieci korzystających z aparatów słuchowych mogą niekiedy występować trudności, które wynikają z niestałości wzorców (zwłaszcza przy niesystematycznym stosowaniu aparatów).

### 6.5. Zaburzenia rozwoju mowy u dzieci z dysfonemią znaczną

Dzieci słabosłyszące to takie, które nie są w stanie osiągnąć zdolności do precyzyjnego odbierania sygnałów mowy nawet z protezą słuchową i w warunkach sprzyjających słuchaniu. Ich trudności objawiają się ograniczeniem umiejętności odróżniania licznych cech dźwięków mowy oraz ograniczenie umiejętności segmentacji strumienia mowy w warunkach sprzyjających słuchaniu. Do tej grupy należą osoby ze znacznym uszkodzeniem słuchu, które bez protezy słuchowej słyszą tylko dźwięki bardzo głośnej mowy, oraz osoby z głębokim uszkodzeniem, które bez protezy w ogóle dźwięków mowy nie słyszą. Dobrze dobrana proteza słuchowa pozwala jednak – jednym i drugim – odbierać i odróżniać znaczną część dźwięków wchodzących w skład pola akustycznego mowy potocznej. Osiągana stopniowo sprawność nie pozwala wprawdzie na uczenie się mowy w sposób spontaniczny, mimowolny, z wykorzystaniem słuchu jako zmysłu dominującego, jednakże może być z powodzeniem wykorzystywana jako pomocnicza w odbiorze i rozumieniu wypowiedzi. Korzystanie z protez nie likwiduje trudności w percepcji sygnałów mowy, nawet w specjalnie zorganizowanych warunkach sprzyjających komunikowaniu się, ale dzięki prawidłowej rehabilitacji można osiągnąć stan, w którym słuch jest zmysłem wykorzystywanym w komunikowaniu się językowym. Niedoskonałość słyszenia jest jednak powodem wad wymowy, które określa się mianem dyslalii audiogennej.

Niemowlęta z ograniczoną zdolnością słyszenia zaczynają używać sygnału-apelu, czyli wzywać matkę, i gaworzyć, tj. bawić się głosem i wydawać intencjonalne sygnały dźwiękowe podobne do sylab ze znacznym opóźnieniem w porównaniu ze słyszącymi rówieśnikami. Wydawane przez nie dźwięki są mało zróżnicowane (powtarzają tylko to, co słyszą).

Jeśli próby te nie są celowo wzmacniane, dziecko może zaniechać aktywności głosowej. Jednakże wczesne zaopatrzenie w protezy i systematycznie prowadzone wychowanie słuchowo-językowe daje dziecku szanse na rozwój zbliżony do prawidłowego.

Liczne dzieci słabosłyszące osiągają zadowalające wyniki w uczeniu się mowy i przyswajaniu języka. Mimo ograniczenia umiejętności dostrzegania cech dystynktywnych głosek, mogą stopniowo rozwinąć zdolność do segmentacji strumienia mowy, czyli dostrzegania niektórych delimitacyjnych cech elementów ciągu fonicznego (liczby sylab, akcentu, intonacji). Pozwala to na stopniowe poznawanie języka w warunkach sprzyjających słuchaniu, za pomocą protez. Strategia postępowania logopedycznego w tych przypadkach zależy od wieku dziecka i stopnia opóźnienia rozwoju mowy. Warunkiem skuteczności postępowania jest osiągnięcie dobrego kontaktu emocjonalnego z nim i utrzymanie naturalnej więzi komunikacyjnej w rodzinie (zwłaszcza między matką a dzieckiem). Jeśli więź ta jest zachowana i jeśli codzienne porozumiewanie się jest skuteczne, dziecko jest na ogół w stanie stopniowo opanowywać język, chociaż proces ten trwa dłużej niż u dzieci niedosłyszących. Praca logopedyczna polega wówczas na usprawnianiu słuchu, rozwijaniu mowy oraz korekcji wymowy. Jeśli natomiast występuje znaczny deficyt komunikacji (nie dochodzi do dialogu między matką a dzieckiem), należy podjąć działania zmierzające do wyrównania tych niedoborów.

Za jeden z najważniejszych warunków powodzenia uznaje się wczesne rozpoznanie uszkodzenia, zastosowanie dobrze dobranych protez i jak najwcześniejsze rozpoczęcie rehabilitacji (najlepiej przed ukończeniem szóstego miesiąca życia). Ważnym elementem pracy logopedycznej z tą grupą dzieci jest rozwijanie ich kompetencji językowej: wzbogacanie słownika i rozwijanie zdolności do precyzyjnego ujmowania znaczeń oraz kształcenie sprawności budowania zdań. Dzieci słabosłyszące potrzebują nie tylko dużo czasu na samodzielne poznawanie poszczególnych podsystemów języka, ale również pomocy przy rozszyfrowywaniu jego elementów. Ich trudności dotyczą nie tylko słownictwa i frazeologii, ale także poziomu gramatycznego wypowiedzi, ponieważ dzieci z tej grupy nie mają pełnego dostępu do struktury morfologicznej strumienia mowy i trudność sprawia im rozpoznanie jednostek wyznaczających relacje gramatyczne zachodzące między elementami wypowiedzenia: końcówek fleksyjnych, przyimków, spójników. Nie dostrzegając krótkich jednostek systemu gramatycznego, mają trudności z opanowaniem ich funkcji. Mają również trudności z poznawaniem zasad alternacji morfonologicznych w wyrazach. W wyniku tego ich kompetencja językowa rozwija się

z ogromnym utrudnieniem. Pewien zasób słownikowy, zwłaszcza rzeczowników o konkretnym znaczeniu, nie wystarcza do rozumienia i budowania poprawnych zdań. Trudności przejawiają się zarówno w odbiorze wypowiedzi ustnych i próbach samodzielnego mówienia, jak i w czytaniu czy próbach pisania. Wypowiedzi ustne i pisemne często bywają agramatyczne, długo utrzymują się formy jednowyrazowe, albo zbudowane z dwóch lub więcej wyrazów niepołączonych składniowo, chociaż można w nich dostrzec intencje sensownego łączenia znaczeń. Zniekształcenia składni i fleksji stanowią najpoważniejszy mankament wypowiedzi dzieci słabosłyszących. Zniekształcenia można podzielić na dwa rodzaje:

a) innowacje umotywowane poznanymi regułami, których zastosowanie zostaje rozszerzone, np. *marchew jest czerwony* (ze względu na spółgłoskowe zakończenie dziecko uznaje, że wyraz *marchew* jest rodzaju męskiego; nie znając wszystkich nazw kolorów, posługuje się przymiotnikiem określającym kolor podobny),
b) uproszczenia składni i fleksji, które mają postać „stylu telegraficznego", np.: *Mama, pies! O! Tam. Biega. Głodny; Pani! Spóźniłem, przepraszam.*

Uproszczenia wynikają nie tylko z niedoborów kompetencji, ale również są rezultatem zastosowania swoistej strategii unikania błędów gramatycznych. We wczesnym okresie rozwoju strategia taka jest skuteczna, ale w okresie późniejszym powoduje poważne trudności szkolne.

Znaczne ograniczenie sprawności słuchowej powoduje zaburzenia głosu nieznane przy mniejszych ograniczeniach. Głos osób słabosłyszących od urodzenia jest często zbyt wysoki lub zbyt niski, „matowy", tj. pozbawiony zdolności do zmian barwy, „chrapliwy" albo wzmacniany nienaturalnie brzmiącym rezonansem. Zaburzenia głosu mają dwoistą genezę. Po pierwsze ograniczenie samokontroli wpływa na barwę głosu i powoduje również trudności w sprawnym władaniu natężeniem i prozodią mowy: intonacją i akcentem. Używając aparatów słuchowych, dziecko jest w stanie nauczyć się przynajmniej częściowego rozpoznawania i realizowania cech prozodycznych ciągu fonicznego, ale osiągnięcie tej umiejętności wymaga czasu i wysiłku. Z drugiej strony wiadomo, że poważne zaburzenia obserwuje się częściej u dzieci, które mówią „pod przymusem", zniewalane wymaganiami stawianymi im przez rodziców, terapeutów lub nauczycieli. Nadmiernie wysoka motywacja do mówienia powoduje napięcie wszystkich mięśni narządów mowy. Napięcie mięśni narządów nasady skutkuje wadami artykulacyjnymi, napięcie mięśni wiązadeł głosowych – nienaturalnie podwyższonym tonem krtaniowym. Charakterystycznym zjawiskiem w mowie dzieci słabosłyszących są przy-

padkowe dźwięki o charakterze wokalizacji (w wyniku niekontrolowanej aktywności wiązadeł głosowych), albo „chrząkania" i „mlaskania" (powstające mimowolnie w innych miejscach aparatu mowy).

Często obserwuje się również skłonność do mówienia nadmiernie zwolnionego, monotonnego, a nawet do skandowania, tj. dzielenia strumienia mowy na sylaby, a czasem nawet na głoski wymawiane z charakterystycznymi „dodatkami" (epentezami) w postaci mimowolnych wokalizacji. Zwolnione tempo i skandowanie nie jest bezpośrednim skutkiem obniżenia wrażliwości słuchowej, ale pochodną sposobu komunikowania się z osobami słyszącymi, które starając się ułatwiać słabosłyszącym rozumienie, mimowolnie zwalniają i deformują własny sposób mówienia. Z drugiej strony nieprawidłowa artykulacja samych słabosłyszących utrudnia rozumienie ich wypowiedzi. Zwolnienie tempa mówienia stanowi strategię zmierzającą do poprawy skuteczności porozumiewania się. Jest to strategia o tyle skuteczna, że odbiorca ma więcej czasu na domyślanie się.

Mówienie z dzieleniem na głoski jest zwykle wynikiem błędu w rehabilitacji, polegającego na uczeniu artykulacji głosek w izolacji (błąd ten daje skutki szczególnie szkodliwe i trudne do usunięcia w przypadkach spółgłosek momentalnych: zwarto-wybuchowych i zwarto-szczelinowych). Wymawianie kolejnych głosek rozdzielnie, z pauzami po każdej, jest też często rezultatem stosowania niewłaściwych metod nauczania czytania i pisania oraz stosowania alfabetu palcowego. Mamy wówczas do czynienia z wadami wymowy określanymi jako „mówienie doliterowe", które przez analogię do dyslalii audiogennej nazywamy dyslalią grafogenną.

W niektórych przypadkach obserwuje się skłonność przeciwną, a mianowicie mówienie nadmiernie przyspieszone i wskutek tego niewyraźne. Skłonność ta powstaje wówczas, gdy od dziecka wymaga się, aby dużo mówiło, i karci się je za artykulację wadliwą. Dziecko, które spostrzega wypowiedzi osób słyszących jako szybko płynące, nieprzerwane strumienie dźwięków, stara się naśladować taki sposób mówienia, a jednocześnie stara się maskować swoje wady wymowy i błędy gramatyczne. Wie, że przy mówieniu szybkim są one mniej uchwytne dla rozmówców.

Utrudnienie samokontroli czynności mówienia powoduje również trudności w sprawnym operowaniu wydechem. Dzieci, które mówią mało i nie umieją budować dłuższych struktur składniowych, mają kłopoty z „gospodarowaniem" wydychanym powietrzem, którego brakuje im często na wymówienie trzy-, czterosylabowego wyrazu. To nie tyle skutek „płytkiego wdechu", ile raczej nadmiernego zużywania powietrza. Jest to charakterystyczne przy mówieniu, które wymaga dużego zaangażowania

i wysiłku, ogromnej koncentracji na ruchach narządów artykulacyjnych i dlatego staje się nadmiernie „dynamiczne i energochłonne". W wypowiedziach dzieci z poważnym ubytkiem słuchu mogą pojawiać się sylaby pozbawione brzmienia (bez fonacji), przerwy na wdech w środku wyrazu, głośne wdechy i wydechy, a nawet fragmenty wyrazów i całe frazy artykułowane na wdechu. Zaburzenia te można zmniejszyć, stosując odpowiednie ćwiczenia w oddychaniu, ucząc sprawnego i świadomego oddychania. Dobre rezultaty osiąga się przez odpowiednio zorganizowane zabawy ruchowo-oddechowe i naukę pływania[27]. Najskuteczniejszym ćwiczeniem oddechowym jest mówienie. Dzieci słabosłyszące objęte wczesną opieką logopedyczną, których mowa – mimo opóźnienia – rozwija się z zachowaniem naturalnych stadiów i bez przerw, na ogół nie mają poważnych zaburzeń głosu i oddechu.

Artykulacja głosek przez dzieci słabosłyszące jest bardzo zróżnicowana i w dużej mierze zależy od metody wychowania językowego i rozwijania mowy. Jej charakterystyczną cechą jest to, że na ogół nie przypomina artykulacji małych dzieci słyszących i niedosłyszących, ponieważ zaburzone są podstawowe kategorie fonologiczne: miękkość, dźwięczność i nosowość.

Dla zrozumiałości wypowiedzi największe znaczenie ma kategoria dźwięczności, ponieważ dotyczy ona aż 13 opozycyjnych par głosek. Jej opanowanie jest tym trudniejsze im ubytek wrażliwości słuchowej jest większy. Dzieci z dysfonemią znaczną mają skłonność do wymowy bezdźwięcznej. Trudność nie polega na ograniczeniu czynności wiązadeł głosowych, ale na braku zdolności do precyzyjnego kontrolowania ich udziału w formowaniu szybko po sobie następujących segmentów dźwięcznych i bezdźwięcznych. Ubezdźwięcznianie, czyli wymawianie głosek bezdźwięcznych jako substytutów dźwięcznych pojawia się samoistnie. Natomiast udźwięcznianie, czyli wymawianie głosek dźwięcznych zamiast bezdźwięcznych, jest wtórnym rezultatem niepełnego uświadomienia sobie własnych trudności z prawidłową wymową oraz korekcji logopedycznej, nieukończonej lub prowadzonej niewłaściwymi metodami. Do trudności w opanowaniu kategorii dźwięczności przyczynia się także domowe i szkolne nauczanie czytania i pisania, prowadzone niewłaściwie dobranymi metodami (bez uwzględnienia rozbieżności między wymową a pisownią). Ubezdźwięcznianie na ogół nie prowadzi do wymowy niezrozumiałej (ludzie słyszący są przyzwyczajeni do rozumienia szeptu),

[27] K. Kowańdy, *Wpływ pływania na oddychanie dzieci niedosłyszących*, „Szkoła Specjalna" 1971, nr 4, s. 316-319.

natomiast udźwięcznianie jest wadą praktycznie uniemożliwiającą rozumienie wypowiedzi, zwłaszcza w tych przypadkach, gdy wymowa jest jednocześnie monotonna, „skandowana" i przeładowana bardzo licznymi mimowolnymi wokalizacjami po spółgłoskach (epentezami).

Artykulacja poszczególnych głosek sprawia trudności różnego stopnia. Najłatwiejsze do opanowania są zwykle samogłoski ustne (w niektórych przypadkach trudność sprawia odróżnianie *i* oraz *y*). Spośród spółgłosek najłatwiejsza jest głoska *l* oraz głoski zwarto-wybuchowe: *p*, *b*, *t*, *d*, przy których ruch artykulacyjny może być obserwowany wzrokowo, a ponadto możliwa jest dotykowa samokontrola układu narządów mowy. Głoski te pojawiają się zwykle samoistnie, chociaż opozycje dźwięcznych i bezdźwięcznych są zwykle zaburzone. Dosyć wcześnie dzieci opanowują również szczelinowe wargowo-zębowe: *f* i *v.* Przy nich także zaburzona bywa dźwięczność. Głoski szczelinowe wymagające udziału języka sprawiają więcej kłopotów, ponieważ ich miejsce artykulacji nie może być dokładnie zweryfikowane dotykowo. Głoski te łatwo podlegają w ciągu fonicznym zniekształceniom pod wpływem sąsiedztwa fonetycznego. Zdarza się, że są wymawiane z dodatkowym zwarciem (na początku lub na końcu), które jest skutkiem ruchu ustalającego miejsce artykulacji. Najwięcej trudności sprawia artykulacja głosek zwarto-szczelinowych, która wymaga precyzyjnego i szybkiego działania czubka języka. Obecność krótkiego zwarcia ułatwia wprawdzie ustalenie miejsca artykulacji, ale przejście po nim do szczeliny jest trudne. Zdarza się więc, że zamiast szczeliny pojawia się wybuch albo wokalizacja deformująca brzmienie wyrazu. Spółgłoski nosowe *m*, *n* nie pojawiają się samoistnie, ale ich prawidłowe opanowanie i utrwalenie wymowy nie jest nadmiernie trudne, ponieważ rezonans nosowy może być kontrolowany czuciowo. Słabosłyszący mają skłonność do wymawiania głosek nosowych bez rezonansu (*p* lub *b* zamiast *m*, *t* lub *d* zamiast *n*, a także *eu*, *ou* zamiast *ę*, *ǫ*), ale po opanowaniu nosowości zachowują tę cechę względnie trwale. Nosowanie otwarte zdarza się niezmiernie rzadko i zwykle na skutek działania innych czynników (np. rozszczepu podniebienia). Niekiedy mamy do czynienia z nosowaniem otwartym, które jest wynikiem błędów w rehabilitacji (przymuszania do mówienia, nadmiaru źle prowadzonych ćwiczeń oddechowych i fonacyjnych). Prawidłowa artykulacja głoski *r* na ogół nie sprawia trudności dzieciom słabosłyszącym, ponieważ głoska ta jest dość dobrze odbierana i może być kontrolowana dzięki wibracji. Oczywiście, pojawia się ona stosunkowo późno, ponieważ wymaga doskonałej sprawności mięśni języka. Słabosłyszący mają skłonność do przedłużania wibracji (od czterech od sześciu uderzeń), ale po opanowaniu *r* wymawiają je

prawidłowo i nie deformują. Wadliwa artykulacja pojawia się jako skutek działania zaburzeń sprzężonych, albo w wyniku błędów w rehabilitacji, polegających na stawianiu dziecku przedwcześnie wymagań, co powoduje utrwalenie zastępczych, zdeformowanych wibracji lub innych postaci zastępczej artykulacji, np. *l*, które często jest dwuboczne lub grzbietowe. Osobny problem stanowi artykulacja niewidocznych głosek tylnojęzykowych: *k*, *g*, *x*. Opanowanie ich wzorca ruchowego i kontrolowanie dotykowo-kinestetyczne jest stosunkowo trudne. Jeśli jednak dziecko z użyciem protezy dość dobrze słyszy niskie częstotliwości, może bez większego trudu opanować głoski zwarto-wybuchowe *k* i *g*. W większości przypadków głoski te muszą być „wywołane" i dosyć trudno je utrwalić. Deformacje polegają na artykulacji gardłowej, zaburzeniach dotyczących zwarcia i dźwięczności.

Przy właściwie prowadzonym kształceniu i korekcji w większości przypadków mowa jest zrozumiała, chociaż zachowuje cechy charakterystyczne dla osób z uszkodzonym słuchem. Główną cechą jest skłonność do różnorodnych, nieutrwalonych substytucji głosek trudnych do słuchowego odróżniania. Często występują też zniekształcania głosek, wynikające ze zjawisk koartykulacji, które są bardzo trudne do kontrolowania kinestetyczno-dotykowego. Wywołanie prawidłowej artykulacji poszczególnych głosek w izolacji i w wyrazach o prostej strukturze fonetycznej nie nastręcza większych trudności. Bardzo trudna jest natomiast praca nad prawidłowym utrwaleniem ich realizacji w ciągu fonicznym. Trudności w samokontroli wymowy powodują, że nawet przy pełnym opanowaniu wzorców artykulacyjnych wymowa w pewnym stopniu odbiega od normy i przypomina wymowę cudzoziemców (tzw. obcy akcent, czyli „inne" brzmienie głosek, mimo że zachowane są cechy konstytutywne wzorców fonemowych). Na trudności powodowane przez zjawisko koartykulacji nakładają się zjawiska indywidualne, wynikające ze szczególnej motywacji do mówienia starannego. Dzieci z uszkodzeniami słuchu dążą do doskonałości mówienia. Często osiągają wyjątkową sprawność narządów mowy, potrafią wykonywać wiele ruchów języka, często zbędnych w czynnościach artykulacyjnych. Wbrew temu, co można przeczytać w literaturze[28], u dzieci słabosłyszących obserwuje się więcej wadliwych artykulacji, których przyczyną jest hipersprawność narządów mowy, niż obniżenie ich sprawności. Dotyczy to słabosłyszących, którzy dużo i chętnie mówią. Wymowa dzieci zaniedbanych pod względem logopedycznym, które mówią mało i niechętnie, jest natomiast bardzo mało zróżnicowana;

[28] I. Styczek, *Logopedia*, wyd. czwarte, Warszawa: PWN 1983, s. 374-416.

realizują tylko głoski najłatwiejsze i te, których artykulację można obserwować wzrokiem.

Ograniczenia znajomości języka, zaburzenia głosu i wady wymowy utrudniają dzieciom słabosłyszącym porozumiewanie się z osobami obcymi i narażają je na dezaprobatę, a nawet ośmieszenie wśród słyszących rówieśników. Dlatego nie wszystkie osoby z tej grupy są w stanie od początku uczyć się w szkołach ogólnodostępnych. Z uwagi na opóźnienie rozwoju języka niektóre z nich kształcą się w szkołach specjalnych dla niedosłyszących lub słabosłyszących i niesłyszących, albo w szkołach integracyjnych. Po wyrównaniu niedoborów w rozwoju języka możliwe jest dalsze kształcenie w ogólnodostępnych szkołach średnich i wyższych.

### 6.6. Zaburzenia rozwoju mowy u dzieci z afonemią

Afonemia jest skutkiem najgłębszych uszkodzeń słuchu. Brak umiejętności odróżniania jakichkolwiek cech dźwięków mowy w warunkach sprzyjających słuchaniu powoduje problemy i zagrożenia rozwojowe w istocie swej inne, znacznie poważniejsze i groźniejsze niż u dzieci z mniejszym stopniem uszkodzenia. Ich mowa nie rozwija się nawet w warunkach specjalnie zorganizowanych. Mimo wczesnego zaopatrzenia w protezę słuchową i intensywnej pracy rehabilitacyjnej skierowanej na usprawnianie słuchu, dziecko nie jest w stanie nauczyć się odróżniać i rozpoznawać stałych struktur fonologicznych w strumieniu mowy. W tej sytuacji porozumiewanie się z nim zostaje ograniczone do dotyku oraz dostępnych wzrokowo gestów i mimiki. Jeśli środowisko rodzinne posługuje się językiem migowym, dziecko uczy się tego sposobu komunikowania, co umożliwia mu rozwój psychiczny i społeczny. Jeśli natomiast środowisko posługuje się wyłącznie językiem dźwiękowym, dziecko nie jest w stanie podejmować czynności komunikacyjnych jako równoprawny uczestnik rozmowy. Jego język osobowy nie rozwija się wystarczająco szybko, aby zaspokoić dynamicznie wzrastające potrzeby poznawcze i emocjonalne. Trudności w zakresie komunikowania się z najbliższym otoczeniem społecznym oraz w zakresie gromadzenia wiedzy zakodowanej w języku powodują, że rozwój psychiczny zostaje zaburzony i może stać się dysharmonijny. Dla tej grupy dzieci pierwszoplanowe znaczenie ma rozwijanie zdolności do komunikowania się i kształcenie języka.

Trudności diagnostyczno-prognostyczne polegają na tym, że niektóre dzieci z głębokim uszkodzeniem słuchu są w stanie korzystać z apa-

ratów słuchowych i uczyć się mowy z częściowym udziałem uszkodzonego narządu zmysłu. Zależy to od wielu czynników, ale przede wszystkim od tego, czy w konkretnym przypadku proteza daje realny „zysk" w postaci możliwości słyszenia przynajmniej niektórych dźwięków o częstotliwościach charakterystycznych dla mowy. Zysk zależny jest nie tylko od wczesnej interwencji oraz jakości zastosowanej protezy, ale również od cech samego uszkodzenia i zachowanych resztek słuchowych. Jeśli dziecko (mimo dużego ograniczenia wrażliwości słuchowej) jest w stanie odbierać dźwięki o częstotliwościach 2000-4000 Hz i wyższych, ma większą szansę na poprawę słyszenia z użyciem protezy, niż wówczas, gdy nie jest w stanie usłyszeć tonów o takich częstotliwościach nawet przy dużym natężeniu, chociaż słyszy tony niższe. Dzieci, które są w stanie odbierać tylko tony niskie (do 1000 Hz), są w sytuacji szczególnie trudnej, ale nawet one mogą nauczyć się wykorzystywać słuch jako zmysł pomocniczy. Możliwości korzystania ze słuchu przez poszczególne dzieci z tej grupy są bardzo zróżnicowane. W wyjątkowych przypadkach możliwe jest osiągnięcie sprawności słyszenia umożliwiającej częściowe rozumienie wypowiedzi na podstawie samego słuchania. Niektóre osoby osiągają umiejętność segmentacji strumienia mowy na jednostki znaczące dzięki dostrzeganiu cech delimitacyjnych ciągu fonicznego, a nawet uczą się zauważania niektórych cech dystynktywnych głosek. Są to zwykle osoby z uszkodzeniem głębokim pierwszego stopnia („grupa złota"). Można uznać je za słabosłyszące, ponieważ ich potrzeby logopedyczne nie różnią się zasadniczo od omówionych w poprzednim podrozdziale. Porównywalne zdolności osiągają dzieci zaopatrzone w odpowiednim czasie w implant ślimakowy. One również uczą się percepcji sygnałów mowy z wykorzystaniem analizatora słuchowego, który otrzymuje za pośrednictwem elektrody umieszczonej w ślimaku lub w jego pobliżu dane w postaci ciągu impulsów elektrycznych wytworzonych przez procesor mowy przetwarzający fale akustyczne. Korzyści z używania implantu mogą być różne. Zależą od czynników związanych z samą protezą i jej chirurgicznym wszczepieniem, ale przede wszystkim od zdolności przystosowania się analizatora słuchowego do korzystania z docierających do niego sygnałów.

Zarówno przy zastosowaniu klasycznych aparatów słuchowych, jak i w przypadku używania implantu poznawanie języka wymaga wykorzystywania wszystkich modalności percepcyjnych. Przede wszystkim wzroku, zmysłu kinestetycznego i dotyku oraz czucia wibracji. Metody wychowania językowego muszą być oparte na percepcji wielozmysłowej oraz na stosowaniu środków wspomagających percepcję. W większości

przypadków konieczne jest stosowanie środków pomocniczych, umożliwiających bezpośrednie porozumiewanie się językowe.

Z logopedycznego punktu widzenia ważne jest jak najwcześniejsze rozpoczęcie terapii i właściwy dobór środków wspomagających komunikowanie się. Z jednej strony chodzi o to, aby nie dopuścić do zaniechania korzystania z „resztek słuchu" i nie pozbawić dziecka możliwości poznawania języka narodowego, którego podstawową postacią jest postać dźwiękowa. Z drugiej zaś strony chodzi o umożliwienie dziecku skutecznego porozumiewania się ze środowiskiem społecznym, co jest podstawowym warunkiem rozwoju poznawczego i socjalizacji, a także rozwoju zdolności językowych. Dzieci z tej grupy wymagają kształcenia specjalnego. Tylko w wyjątkowych przypadkach możliwe jest uczęszczanie do szkoły ogólnodostępnej od początku edukacji. Wcześnie rozpoczęta i prawidłowo prowadzona rehabilitacja daje większości dzieci z tej grupy szansę na opanowanie języka i pomyślny rozwój poznawczy, a następnie na osiągnięcie wykształcenia stosownego do potencjału intelektualnego i uzdolnień indywidualnych. Jednakże proces ten wymaga dłuższego czasu niż w przypadkach rówieśników z mniejszymi ubytkami słuchu. Pełna i pomyślna integracja tej grupy osób ze społecznością słyszącą jest możliwa dopiero w wieku młodzieńczym, po wyrównaniu nieuniknionych zwykle opóźnień rozwojowych.

U dzieci z najgłębszymi ubytkami wrażliwości słuchowej, które osiągają umiejętność mówienia, obserwuje się zaburzenia głosu, prozodii i artykulacji. Są one jakościowo podobne do zaburzeń występujących u dzieci z ubytkami znacznymi, ale nasilenie objawów jest większe. Dlatego tylko niektórym z nich udaje się osiągnąć wymowę zrozumiałą dla ludzi słyszących. Większość mówi niezrozumiale dla osób obcych. Rozumienie ich wypowiedzi wymaga od słyszących odbiorców znacznego wysiłku, a przede wszystkim pozytywnego nastawienia do bardzo utrudnionego porozumiewania się.

Mowa prawidłowo rehabilitowanych dzieci niesłyszących ma cechy zbliżone do mowy dzieci słabosłyszących opisanych w poprzednim podrozdziale. Różnice są przede wszystkim ilościowe i dotyczą stopnia nasilenia zjawisk niekorzystnych. W większości przypadków nie udaje się osiągnąć umiejętności mówienia prawidłowego, która umożliwiłaby swobodne rozmowy z obcymi osobami słyszącymi. Można jednak osiągnąć taki poziom umiejętności, który umożliwia pełne uczestnictwo w życiu rodziny i społeczności lokalnej, kształcenie się, naukę zawodu, uczestnictwo w kulturze oraz integralny rozwój osobowy.

Język i styl dzieci z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słuchu nosi specyficzne cechy spowodowane przez specyficzne ograniczenie doświadczenia językowego[29]. Najczęstsze z nich przedstawia następujące zestawienie:

1. Słownik stosunkowo uboższy niż słownik słyszących rówieśników.
2. Treść wyrazów ustalona na podstawie ograniczonego doświadczenia komunikacyjnego; zawężanie lub rozszerzanie treści i zakresu znaczeniowego słów.
3. Niedobory w zakresie słownictwa archaicznego, specjalistycznego, literackiego.
4. Niedobory w zakresie słownictwa abstrakcyjnego (wynikają z braku doświadczenia, a nie z ograniczenia zdolności do abstrahowania); skłonność do tworzenia neologizmów i neosemantyzmów o znaczeniu abstrakcyjnym.
5. Trudności w ustalaniu funkcji stylistycznej wyrazów, rozumienia ich barwy emocjonalnej i wartości ekspresywnej.
6. Trudności w ustalaniu metaforycznego znaczenia wyrazów (wynikają z braku doświadczenia, a nie z ograniczenia zdolności do rozumienia przenośni).
7. Skłonność do samodzielnego tworzenia neologizmów i neosemantyzmów jako sposób kompensacji niedoborów językowych.
8. Skłonność do ustalania znaczenia wyrazów wyłącznie na podstawie ich morfologii (bez pełnej znajomości znaczenia konwencjonalnego).
9. Skłonność do używania słów w znaczeniu przypisanym im na podstawie znajomości znaków języka migowego (treść znaków migowych może mieć inny zakres i inną funkcję ekspresywną).
10. Niewłaściwe rozumienie frazeologizmów; innowacje frazeologiczne tworzone przez analogię.
11. Błędy gramatyczne w zakresie fleksji:
    a) trudności w doborze paradygmatów deklinacji i koniugacji (np. niewłaściwe rozpoznanie rodzaju gramatycznego rzeczowników, niewłaściwy wybór tematu czasownika, mylenie aspektu czasownika),
    b) brak końcówek,
    c) wyrównywanie form przez analogię,

[29] E. Domarecka-Malinowska, *O ograniczeniach językowych uczniów głuchych*, „Biuletyn Audiofonologii" III (1991), nr 1/4, s. 57-62; L. Geppertowa, *Źródła trudności w przyswajaniu języka przez dzieci głuche*, Warszawa: PWN 1968; A. Rakowska, *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych*, Kraków: Wyd. Naukowe WSP 1992, Prace Monograficzne WSP w Krakowie 146.

d) nieznajomość wyjątków fleksyjnych i odmiany nieregularnej,
e) skłonność do stosowania we fleksji czasowników innowacji polegających na tworzeniu form analitycznych typu: *było mówi*, *będzie robi*, *potem robi*, *miał choroba,*
f) szczególne trudności z odmianą zaimków; nadużywanie lub błędne stosowanie zaimków (w języku migowym zaimki mają postać znaków wskazujących, różnie usytuowanych w przestrzeni, i nie podlegają odmianie),
g) trudności z używaniem form strony zwrotnej czasowników.

12. Błędy gramatyczne w zakresie składni i deficyty znajomości reguł łączliwości wyrazów:
    a) trudności w zakresie stosowania składni zgody (zwłaszcza wynikające z niewłaściwego ustalenia rodzaju gramatycznego i błędnego doboru paradygmatów fleksyjnych),
    b) trudności w zakresie stosowania składni rządu; wadliwe struktury wyrażeń przyimkowych (zwłaszcza niewłaściwy dobór końcówek rzeczowników),
    c) przewaga zdań pojedynczych i złożonych współrzędnie,
    d) trudności w budowaniu zdań złożonych, zwłaszcza podrzędnych,
    e) nadużywanie struktur o sztywnym szyku wyrazów.
13. Skróty myślowe wynikające z przewagi obrazowego ujmowania wiedzy o świecie spowodowane przez dominację percepcji wzrokowej; odwoływanie się do wyobrażeń przestrzennych.
14. Spójność tekstu oparta na wyobrażeniach przestrzennych; przewaga opisu nad narracją fabularną (opowiadaniem).
15. Trudności w zachowaniu czasowej spójności elementów tekstu.
16. Trudności w swobodnym przechodzeniu od mowy niezależnej do zależnej i odwrotnie.

W związku ze specyficznymi trudnościami osób z afonemią i dysfonemią znaczną zasadniczym pytaniem, które należy postawić każdorazowo przed planowaniem terapii logopedycznej dziecka, jest pytanie o hierarchię celów wychowania językowego oraz o perspektywy rozwoju i edukacji w związku z warunkami, jakie może mu zapewnić środowisko. Niektóre dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem nie są w stanie przystosować się do komunikowania wyłącznie w sposób ustno-słuchowy, właściwy wspólnocie, w której dominują ludzie słyszący. Aby umożliwić im uczestnictwo w społecznej wymianie informacji, konieczne jest zmodyfikowanie sposobu porozumiewania się w najbliższym środowisku społecznym dziecka, przez wprowadzenie takich środków przekazu, które byłyby do-

stępne dla dziecka i pozwoliły wszystkim uczestnikom wymiany informacji porozumiewać się swobodnie w ich własnym języku. Sposobem tradycyjnie uważanym za najwłaściwszy jest stosowanie pisma, albo pisma i alfabetu palcowego jako środków zastępczych wobec dźwięków mowy. Dwusetletnia praktyka wykazała, że jest to sposób częściowo skuteczny, ale niewystarczający, ponieważ nie umożliwia dzieciom niesłyszącym (głuchym) pełnego poznania warstwy semantycznej i gramatycznej języka narodowego w toku bezpośredniego komunikowania się i współdziałania z innymi ludźmi w środowisku społecznym. Niedoskonałość tradycyjnych sposobów nauczania osób z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słuchu języka narodowego i mowy ujawnia się w fakcie, iż znaczna liczba spośród nich w praktyce nie wykorzystuje umiejętności mówienia i posługuje się wyłącznie językiem migowym, umożliwiającym bezpośrednie komunikowanie się we własnym środowisku.

Współcześnie w wielu krajach trwają intensywne poszukiwania skutecznych metod kształcenia języka niesłyszących. Wykorzystuje się różne środki pomocnicze, takie jak języki migowe i systemy językowo migowe.

Wychowanie językowe dziecka z głębokim ubytkiem słuchu wymaga systematyczności i wytrwałości zarówno od samego dziecka, jak i od osób prowadzących jego terapię i tworzących środowisko, w którym się wychowuje. Duże szanse rozwoju mowy daje postępowanie oparte na uwidacznianiu struktury fonemowej sygnałów mowy, tj. metoda fonogestów i wczesne nauczanie czytania. Nauka czytania nie jest, jak błędnie sądzą niektórzy, sposobem na ominięcie bariery fonologicznej, ale umożliwia osiągnięcie swoistej zastępczej kompetencji fonologicznej. Pismo głoskowo-literowe bowiem w istocie odzwierciedla strukturę fonemową słów. Pisana odmiana języka stanowi pochodną wobec odmiany mówionej. Nierespektowanie tego faktu powoduje nie tylko nieporozumienia teoretyczne dotyczące postępowania pedagogicznego z osobami niesłyszącymi, ale również skutki błędów pedagogicznych w postaci zahamowania rozwoju i zaburzeń mowy. Warunkiem powodzenia jest przemyślane stosowanie pisma jako środka służącego do wizualizacji budowy sylabicznej i głoskowej wypowiedzeń. W taki sposób stosuje się pismo w metodzie opracowanej przez Jadwigę Cieszyńską[30] oraz we wspomnianej wyżej metodzie fonogestów, która będzie szczegółowo omówiona w kolejnych rozdziałach.

[30] J. Cieszyńska, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków: Wyd. Naukowe AP 2000.

### 6.7. Zaburzenia mowy u dzieci z postlingwalnym uszkodzeniem słuchu (ogłuchłych)

Utrata zdolności słyszenia nie powoduje utraty posiadanej kompetencji językowej. U osób, które utraciły słuch po zakończeniu rozwoju mowy, obserwuje się zaburzenia mowy dwóch kategorii: 1) trudności w odbiorze wypowiedzi ustnych, 2) zaburzenia realizacji dźwięków mowy. Ich nasilenie zależy przede wszystkim od rodzaju uszkodzenia i stopnia ubytku wrażliwości słuchowej. Nie obserwuje się natomiast trudności w rozumieniu tekstów pisanych i wyraźnych zniekształceń formy językowej wypowiedzi, które można by uznać za skutek uszkodzenia słuchu. Dzieci ogłuchłe przed opanowaniem czytania i pisania mają trudności w uczeniu się tych umiejętności metodami bazującymi na analizie fonetycznej wyrazów. Są w stanie opanować je metodami opartymi na spostrzeganiu wzrokowym w połączeniu z uczeniem się sztuki odczytywania z ust.

Trudności w odbiorze wypowiedzi ustnych mogą mieć różną postać. Biorąc za podstawę skutki tych trudności dla rozumienia treści, można wyodrębnić trzy stopnie trudności:

a) trudności w słuchowym odbiorze wypowiedzi ustnych, przy zachowaniu zdolności do ich dokładnego odbioru słuchowo-wzrokowego (czyli „słuchania wizualnego"). Możliwe jest wówczas pełne rozumienie wypowiedzi jednej osoby, mówiącej w sposób sprzyjający percepcji słuchowo-wzrokowej, tj. z wyraźną artykulacją, w dobrym oświetleniu i przy odległości umożliwiającej dobrą widoczność jej twarzy. Nasilenie trudności następuje wówczas, gdy wymowa rozmówcy jest mało wyraźna, a zwłaszcza w czasie rozmowy z kilkoma osobami jednocześnie oraz wtedy, gdy rozmowę zakłóca hałas lub inne czynniki;

b) trudności w słuchowo-wzrokowym odbiorze wypowiedzi ustnych jednej osoby w warunkach sprzyjających komunikowaniu się. W tych przypadkach trudności w odbiorze słuchowym są tak poważne, że „słuchanie wizualne" nie daje szansy na dokładne rozpoznawanie elementów strumienia mowy. Możliwe jest tylko częściowe rozumienie wypowiedzi i to w warunkach szczególnie sprzyjających. Trudności te mogą być przezwyciężane przy zastosowaniu metod wspomagających odczytywanie z ust (np. fonogestów). Ograniczenie percepcji słuchowo-wzrokowej nie ma wpływu na zdolność rozumienia tekstów pisanych lub kodowanych z zastosowaniem innych symboli służących do transpozycji fonemowej wyrazów (np. alfabetu palcowego);

c) brak słuchowej percepcji wypowiedzi ustnych (przy zachowaniu zdolności rozumienia tekstów pisanych lub kodowanych z zastosowa-

niem innych symboli służących do transpozycji fonemowej wyrazów, np. alfabetu palcowego).

Zaburzenia realizacji dźwięków mowy spowodowane ograniczeniem zdolności do samokontroli słuchowej u osób z postlingwalnym uszkodzeniem słuchu dotyczą przede wszystkim głosu (fonacji) oraz komponentów prozodycznych (suprasegmentalnych) ciągu fonicznego. Najczęściej mają postać zaburzeń natężenia głosu. Głos bywa zbyt cichy lub zbyt głośny, albo nieustabilizowany pod względem głośności i nieprzystosowany do warunków akustycznych panujących w pomieszczeniu. Osoby z uszkodzeniem przewodzeniowym, które własny głos słyszą dość dobrze na drodze przewodnictwa kostnego, a wypowiedzi cudze odbierają jako ciche, mają skłonność do ściszania głosu. Osoby z uszkodzeniem odbiorczym mówią na ogół zbyt głośno, ponieważ wtedy lepiej słyszą własny głos, a ponadto – rzutując własne problemy na rozmówcę – chcą mu ułatwić rozumienie. Informacje zwrotne otrzymywane od odbiorców mogą ułatwiać ustabilizowanie siły głosu. Mogą też – jeśli są niewłaściwe – utrudniać ją, wprowadzając negatywny czynnik emocjonalny. Wówczas natężenie głosu może podlegać zmianom w związku z różnymi napięciami mięśni krtani uzależnionymi od stanu psychicznego.

Przy poważniejszych ubytkach słuchu trudności w słyszeniu własnego głosu mogą spowodować zaburzenia jego brzmienia, a zwłaszcza wysokości i barwy. Zmniejsza się zdolność do ekspresywnego operowania skalą głosu. Głos staje się „matowy", czasem jest zbyt wysoki („piskliwy"), albo zbyt niski („głuchy" lub „dudniący").

U osób ogłuchłych nie obserwuje się na ogół nasilonych zaburzeń oddychania w czasie mówienia. Synchronizacja wydechu i artykulacji jest bowiem umiejętnością, która zdążyła się utrwalić. Zaburzenia w oddychaniu mogą pojawić się po długotrwałym zaniechaniu mówienia.

Brak lub ograniczenie kontroli słuchowej sprawia, że mowie osoby z uszkodzonym słuchem mogą towarzyszyć przypadkowe dźwięki. Pojawia się niekontrolowana chrypka, pochrząkiwanie, głośny oddech („sapanie"), „mlaskanie" itp. Szczególnie głośny, niekontrolowany oddech pojawia się w czasie zmęczenia i przypadkach chorób układu oddechowego, przy których oddychanie jest zaburzone (np. w astmie).

W niektórych przypadkach można zaobserwować charakterystyczny rezonans, który jest wynikiem nadmiernego kierowania głosu „na maskę" i wykorzystywania kości czaszki do wzmacniania głosu oraz samokontroli mówienia. Barwa głosu jest wówczas zmieniona, przypomina nosowanie otwarte, chociaż podniebienie miękkie funkcjonuje prawidłowo.

Zaburzenie lub brak akcentu oraz zaburzenie lub brak intonacji zdarzają się częściej u osób ogłuchłych w wieku młodszym niż u dorosłych. Tempo mowy zostaje zwolnione, linia melodyczna głosu „wyrównuje się" na skutek zwężenia jego skali, mowa staje się monotonna, czasem skandowana (z dzieleniem ciągu fonicznego na sylaby). Mówienie monotonne lub skandowane nie jest prostym następstwem utraty słuchu, ale wtórnym wynikiem trudności w komunikowaniu się, które powodują poszukiwanie sposobu radzenia sobie z nimi. Starając się ułatwić niesłyszącemu rozumienie wypowiedzi, ludzie słyszący często mówią wolniej, dzieląc ciąg foniczny na segmenty, przesadnie artykułując. Niesłyszący może nieświadomie przejąć taką manierę mówienia, aby przystosować się do rozmówcy, a jej utrwalenie się jest przyczyną nieprawidłowej wymowy, której nie może skorygować samodzielnie.

W niektórych przypadkach obserwuje się nadmierne przyspieszenie mówienia, które powoduje niewyraźną artykulację i opuszczenie głosek, a nawet sylab i całych wyrazów. Jest to wynik zakłócenia łączności z odbiorcą, chęć „wyrzucenia z siebie" wypowiedzi i pozbycia się napięcia związanego z rozmową. Napięcie emocjonalne może doprowadzić także do zaburzenia płynności mówienia, które jednak ma postać zbliżoną do naturalnej niepłynności mowy, a nie do jąkania. U osób z uszkodzonym słuchem nasilonego jąkania nie obserwuje się.

Wzorce fonemów na ogół nie ulegają zniekształceniom, zachowana jest zdolność do prawidłowego realizowania cech dystynktywnych głosek. W niektórych przypadkach, zwłaszcza przy uszkodzeniach postlingwalnych wczesnych, zniekształceniom podlegają drugorzędne cechy fonetyczne, co nie zmniejsza zrozumiałości wypowiedzi, ale zmienia brzmienie ciągu fonicznego, sprawia, że wymowa osób z uszkodzonym słuchem robi wrażenie „dziwnej" lub „obcej", przypomina wymowę cudzoziemców. Charakter zniekształceń zależy od rodzaju uszkodzenia i stopnia ubytku zdolności słyszenia. Przyczyną tych zniekształceń jest brak lub ograniczenie kontroli słuchowej. Osoby z uszkodzonym słuchem wypracowują sobie zwykle własną strategię samokontroli artykulacji. Wykorzystują w tym celu zmysł kinestetyczny i dotyk, co pozwala zachowywać podstawowe wzorce głosek, ale nie umożliwia kontrolowania subtelnych cech fonetycznych ciągu fonicznego. Czasem może spowodować deformację brzmienia głosek, polegającą na pojawianiu się cech dodatkowych, będących efektem przedłużania lub zbyt energicznego wykonywania ruchów artykulacyjnych, nadmiernego napięcia mięśni lub przesadnego uwidaczniania artykulacji.

## 7. Dramat niepełnosprawności słuchowo-językowej dziecka

Zrozumienie sytuacji i potrzeb dziecka z uszkodzeniem słuchu wymaga zrozumienia sytuacji rodziny, w której wszyscy słyszą, mówią i nigdy nie doświadczali problemów głuchoty, a tylko to jedno dziecko jest dotknięte ograniczeniem wrażliwości na dźwięki. Taka jest sytuacja około 95% dzieci z uszkodzeniami słuchu. Tylko 5% z nich przychodzi na świat w rodzinach, które już doświadczyły trudności wynikających z uszkodzenia słuchu u kogoś ze swoich członków.

Sytuacja rodziny wychowującej dziecko z uszkodzeniem słuchu jest trudna do zrozumienia, kiedy patrzy się na nią z zewnątrz. Wiedza społeczeństwa na ten temat jest znikoma, ponieważ dramatyczne doświadczenie takiej sytuacji jest udziałem niezbyt wielkiej liczby rodzin (liczba ta nie przekracza ogółem 2%, a doświadczanie problemów z dziećmi z uszkodzeniami głębokimi dotyczy około 0,02% rodzin). Bezpośrednie poznanie tego problemu jest dodatkowo utrudnione faktem, że uszkodzenie słuchu stanowi niepełnosprawność „niewidzialną", często niedostrzeganą przez dalsze otoczenie społeczne, a czasem wstydliwie ukrywaną przez same dotknięte nim osoby i przez ich najbliższych. Rodziny wychowujące dzieci z tym rodzajem niepełnosprawności zmysłowej żyją na marginesie społeczeństwa, przeżywając swoje trudności w osamotnieniu. Natomiast dorosłe osoby niesłyszące – broniąc się przed samotnością oraz izolacją – tworzą odrębne społeczności, wyobcowane ze wspólnoty, na której terenie mieszkają. Izolacja rodzin i odosobnienie społeczności głuchych sprawiają, że powszechne w społeczeństwie poglądy o osobach z uszkodzeniem słuchu mają postać stereotypów, uproszczonych i często bardzo odległych od prawdy, zarówno wtedy gdy są im życzliwe, jak i wówczas gdy są im obojętne lub wrogie. Uszkodzenie słuchu jest takim rodzajem niepełnosprawności, przy którym utrudnienie życia poszczególnych osób nie wynika z samych ograniczeń biologicznych organizmu, ale ze skomplikowanego spiętrzenia barier mentalnych niezmiernie trudnych do przezwyciężenia.

### 7.1. Uszkodzenie słuchu u dziecka jako przyczyna dramatycznych przeżyć słyszących rodziców

Opieka nad dziećmi dotkniętymi uszkodzeniami słuchu zależy od wiedzy, postaw oraz sytuacji społecznej i materialnej rodziców. Tymczasem około 95% dzieci takim z uszkodzeniem przychodzi na świat w ro-

dzinach, w których wszystkie inne osoby słyszą, a problemy uszkodzenia słuchu nie są znane. Jeszcze do niedawna, bo do końca XX w. sytuacja rodziców była znacznie trudniejsza niż obecnie, kiedy działa już powszechny program wykrywania uszkodzeń słuchu u noworodków. Warto zapoznać się z minioną sytuacją, ponieważ dotyczy ona nie tylko starszego pokolenia niesłyszących, ale także młodzieży i nastolatków, a jej skutki możemy obserwować u tej grupy osób. Do końca XX w. rodzice nie mieli dostępu do pełnych i rzetelnych informacji o szczególnych trudnościach i potrzebach swoich dzieci, skazani byli na samotne poszukiwania specjalistów, doradców, terapeutów i poradników dotyczących wychowania i nauczania mowy. Jeśli dodamy do tego fakt, że poradnie specjalistyczne były w kraju rozmieszczone nierównomiernie, a do doświadczonego i godnego zaufania logopedy trzeba było często dojeżdżać kilkaset kilometrów, to obraz interesującego nas stanu rzeczy rysuje się w ciemnych barwach.

Najdotkliwszy dramat powodował brak wczesnej diagnozy i nieświadomość rodziców, że ich dziecko nie słyszy. Uszkodzenie słuchu u niemowlęcia sprawia, że między nim a jego matką, powstaje niewidzialna bariera utrudniająca nawiązanie pełnej łączności. Matka karmi dziecko, pielęgnuje, bierze w objęcia, uśmiecha się do niego i mówi, pokazując mu osoby i przedmioty otaczającego świata, ale dziecko nie odbiera wszystkich bodźców płynących z otoczenia. Ani matka, ani nikt z najbliższych nie jest w stanie dostrzec, co do dziecka dociera, a co nie. Jego rozwój na początku wydaje się jednak prawidłowy. Dziecko rośnie, nawiązuje kontakt wzrokowy z matką, a potem z innymi osobami, uśmiecha się, poznaje przedmioty, badając je uważnie rączkami i wzrokiem oraz manipulując nimi. Uczy się kierować ruchami rączek, nóżek i całego ciała, a potem uczy się chodzić. Reaguje na to, co widzi, uczy się reagować na zachowania matki, na jej gesty, pieszczoty i inne czynności, ale nie odpowiada na jej słowa, tak jak czynią to dzieci słyszące.

Matki zwykle spostrzegały inność zachowania swoich dzieci, ale trudno im było uchwycić dokładnie, na czym ta inność polega. Dopóki jeszcze powszechnie nie wprowadzono metod wczesnego wykrywania uszkodzeń słuchu u noworodków i niemowląt, robiły to same matki (ponad 90% wykrytych uszkodzeń). Często zdarzało się, że matka mówiła o swoim zaniepokojeniu pediatrze, lekarz – nie dysponując metodami diagnozy – zwykle ją uspokajał. Dziecko z uszkodzeniem słuchu – wbrew stereotypowym wyobrażeniom – nie jest bynajmniej ciche i milczące, wydaje dużo dźwięków mimowolnych (głuży), więc zdaje się, że już „mówi po swojemu", czyli że uczy się mowy. Reaguje na głośne dźwięki, zwłaszcza

na trzaski i huki, słyszy głośne wołanie, reaguje na włączenie radia, telewizora itp., ale nie reaguje na cichy, łagodny głos matki, na jej pieszczotliwe słowa. Poza tym dziecko zwykle zachowuje się poprawnie, dobrze śpi, nie jest nadpobudliwe, drażliwe. Bez przeszkód uczy się czynności samoobsługowych, stopniowo uczy się samodzielnie jeść i ubierać. Robi wrażenie spokojnego i zrównoważonego. Rozpoznaje osoby bliskie, uśmiecha się do nich i nawiązuje z nimi kontakt w zabawach. Jego zabawy z użyciem przedmiotów wykazują normalny rozwój poznawczy, pierwsze konstrukcje z klocków ujawniają sprawność i pomysłowość. Bystre spojrzenia i uśmiech budzą zaufanie do jego rodzącej się inteligencji. Gesty i mimika są pełne treści i wyrazu. Dobry kontakt wzrokowy z matką i innymi osobami oraz trafne rozumienie codziennych sytuacji nie daje podstaw do podejrzeń, że dziecko ma trudności z porozumiewaniem się.

Jeśli uszkodzenie nie zostanie wykryte w pierwszych tygodniach życia i dziecko nie otrzyma protezy słuchowej, to po pewnym czasie pojawiają się zachowania niepokojące: dziecko zaczyna głośno krzyczeć, zaczyna też wypróbowywać swoje narządy mowy, wydając niskie, gardłowe dźwięki podobne do pomruków albo wysokie wibrujące piski. Skala dźwięków wydawanych przez dziecko celowo (nie mimowolnie, ale z intencją) zależy od stopnia i rodzaju uszkodzenia słuchu. Dzieci z lżejszymi uszkodzeniami słuchu wydają dźwięki bardziej zróżnicowane i podobne do dźwięków mowy. Dzięki temu są one rozumiane przez rodziców i powoli uczą się mówić samoistnie, chociaż ich wymowa jest często wadliwa i wymaga korekcji logopedycznej. Dzieci z głębszymi uszkodzeniami wydają dźwięki mniej zróżnicowane i niepodobne do mowy. Ich głos nie jest przyjemny dla ucha, budzi przykre doznania. Za takie krzyki i piski dziecko często bywa karcone, a czasem nawet karane. Rodzicom trudno zaakceptować takie zachowania, jakie są powszechnie uważane za naganne. Niełatwo im niestety odkryć, że dźwięki te są pierwszymi próbami mówienia, próbami porozumiewania się przy użyciu głosu.

Trudności dziecka wynikają z braku możliwości kontrolowania własnego głosu. Dziecko bowiem źle słyszy nie tylko matkę i innych ludzi, ale również samo siebie. Krzyki i piski jest w stanie usłyszeć lub może wyczuć towarzyszące im napięcie mięśni krtani i wibrację, więc chętnie je wydaje. Nie trwa to jednak długo. W ciągu kilku tygodni dziecko orientuje się, że wydawanie dźwięków nie przynosi mu pożytku, więc zaprzestaje tych czynności. Cichnie. Koncentruje się na tym, co widzi i rozpoczyna samotne poznawanie otaczającego świata, nie mogąc znaleźć wsparcia w słowach osób najbliższych. Nie słyszy ich pochwał i zachęty, ostrzeżeń i wyjaśnień, nie odbiera czułości zawartej w melodii i treści słów, nie

słucha piosenek, wierszyków, bajek, opowiadań i wspomnień. Żyje jakby „zamknięte w szklanym kloszu". Nie w ciszy zupełnej, bo nie jest prawdą, że nie słyszy żadnych głosów. Docierające do niego dźwięki są zubożone i zniekształcone. Są tylko niezrozumiałym hałasem. To szmery, trzaski, huki, krzyki i wibracje, których sens trudno odkryć. Nie budzą więc jego zainteresowania.

W sytuacjach typowych, najczęściej dopiero wtedy, gdy dziecko miało około 18 miesięcy, gdy słyszący rówieśnicy wypowiadali już swoje pierwsze, samodzielnie zbudowane zdania, rodzice zaczynali sobie w pełni zdawać sprawę, że z ich dzieckiem dzieje się coś złego. Dziecko bowiem nie mówi! Wtedy zaczynali poszukiwać pomocy specjalistów, którzy potrafiliby uleczyć jego chorobę, usunąć niepełnosprawność. Poszukiwania trwały zwykle dość długo. Rodzice mieli nadzieję, że znajdą kogoś, kto dysponuje radykalnym środkiem likwidacji problemu, doskonałym lekarstwem usuwającym uszkodzenie, niezawodnym sposobem przezwyciężenia jego skutków. Los dziecka zależał od tego, do jakich specjalistów dotarli. Jeśli udało się szybko znaleźć doświadczonego audiologa i została postawiona trafna diagnoza, dziecko otrzymywało protezę w postaci aparatów słuchowych wzmacniających dźwięki i można było rozpocząć próby rehabilitacji słuchu i mowy. Przy okazji jednak rodzice dowiadywali się od specjalistów, że wykrycie uszkodzenia nastąpiło o wiele za późno, że byłoby znacznie lepiej, gdyby dziecko otrzymało protezę przed ukończeniem sześciu miesięcy życia. Szok, którego doznawali rodzice z powodu samego uszkodzenia słuchu dziecka, był pogłębiony przez informację budzącą poczucie winy: nie dość, że wydali na świat dziecko kalekie, to jeszcze – z nieświadomości – zaniedbali je i nie zgłosili się w porę do specjalisty. Od tego czasu poczucie winy i lęk przed przyszłością – jak dwa mityczne potwory Scylla i Charybda – zagrażały spokojowi rodziny i zakłócały rozwój dziecka. Uwolnienie się od nich, a przynajmniej złagodzenie ich działania jest warunkiem stworzenia dziecku środowiska wychowawczego sprzyjającego rozwojowi.

Przezwyciężenie poczucia winy i lęku w ówczesnych warunkach życia rodzin w Polsce nie było łatwe. Brakowało dobrze działającego systemu opieki nad tą grupą dzieci. Rodzice, poszukując pomocy, trafiali do różnych specjalistów. Zdarzało się, że trafną diagnozę audiologiczną otrzymywali po wielu miesiącach poszukiwań. Zdarzało się również, że łudząc się możliwością wyleczenia głuchoty, trwonili czas i pieniądze na bezskuteczne próby terapii farmakologicznej, poszukiwali „niekonwencjonalnych" uzdrowicieli, starając się wykorzystać każdą – realną lub nawet wątpliwą – szansę znalezienia skutecznej pomocy. Płynęły cenne mie-

siące, dziecko pozostawało w swoim „szklanym kloszu", ale nie mogło już spokojnie poznawać otaczającego świata na własny sposób, bo było ciągle niepokojone i nękane coraz to nowymi badaniami i próbami terapii. Większość rodziców wkładała w te działania wiele wysiłku i ofiarności. W końcu musieli przyjąć do wiadomości fakt, z którego na początku nie zdawali sobie sprawy: medycyna („konwencjonalna" i „niekonwencjonalna") nie jest w stanie przywrócić zdolności słyszenia w przypadku poważnego uszkodzenia narządu słuchu.

Postęp w medycynie zarówno w zakresie diagnostyki, jak i protetyki audiologicznej sprawiał, że niektóre osoby z uszkodzeniem słuchu mogły już wtedy liczyć na bardzo skuteczną pomoc. Dotyczyło to jednak tylko niedosłyszących i słabosłyszących, tzn. takich osób, które były w stanie usłyszeć dosyć dokładnie przynajmniej dźwięki głośne. Nowoczesne aparaty słuchowe nie leczą narządu słuchu, ale wzmacniają natężenie dźwięków, przez co umożliwiają słyszenie dźwięków mowy w sposób wystarczający do rozumienia słów, ale tylko tym osobom, które zachowały wrażliwość słuchową na dźwięki o dużym natężeniu. Dzięki temu mogły one uczyć się mówić i przystosować się do wymagań życia wśród ludzi słyszących. Niektóre osoby słabosłyszące z użyciem aparatów słuchowych słyszą mowę tak doskonale, że można je uznać za funkcjonalnie słyszące. Inne odnoszą mniejsze korzyści i wówczas potrzebują pomocy logopedów oraz psychologów i pedagogów. Rodzice mogli pod kierunkiem logopedy nauczyć się sztuki wychowania słuchowo-językowego (audialno-werbalnego), czyli prowadzenia zabaw i ćwiczeń usprawniających czynności słuchowe dziecka i rozwijających mowę.

Dziecko słabosłyszące może nauczyć się słuchać ze szczególną uwagą (wsłuchiwać się) i wykorzystywać inne zmysły, zwłaszcza wzrok, czucie położenia i ruchu narządów mowy oraz dotyk, aby z ich pomocą opanować mowę. Wychowanie słuchowe nie jest łatwe, wymaga dobrego kontaktu z dzieckiem, czasu, systematyczności. Aby pełnić swoją trudną rolę, rodzice muszą się wiele nauczyć. Najtrudniejsza jest umiejętność harmonijnego godzenia pozytywnej postawy rodzicielskiej z wymaganiami, które stawia potrzeba rehabilitacji dziecka. W Polsce jest już coraz więcej specjalistów przygotowanych do wspomagania rodzin wychowujących dzieci słabosłyszące, zwłaszcza logopedów, którzy są też przygotowani do prowadzenia korekcji wadliwej wymowy. Dla rodziny z dzieckiem słabosłyszącym najważniejsze jest, aby jak najwcześniej wykryć jego uszkodzenie słuchu, wyposażyć je w dobrze dobrane protezy i rozpocząć działania wspierające jego rozwój. Zastosowanie protez i umiejętne ich wykorzystanie zwykle wystarcza do tego, aby „rozbić szklany klosz ciszy"

zamykający dziecko w swoim wnętrzu i rozwinąć wszystkie formy psychicznej łączności z nim. Skuteczność wczesnej terapii logopedycznej motywuje do dalszych wysiłków. Można powiedzieć, że w wyniku postępu w dziedzinie protetyki sytuacja rodzin wychowujących dzieci słabosłyszące poprawia się z roku na rok. Szczególnym utrudnieniem pozostaje ciągle niejednakowy dostęp do dobrze przygotowanych specjalistów.

Zupełnie inaczej jest w przypadkach rodzin wychowujących dzieci z głębokim uszkodzeniem słuchu, czyli niesłyszące. Tym dzieciom protezy słuchowe pomagają w mniejszym stopniu. Z użyciem aparatów słyszą wprawdzie znacznie więcej niż bez, ale docierające do nich dźwięki mowy są zubożone i zniekształcone. Dzięki nim osoba niesłysząca może usłyszeć głos ludzki i domyślać się, że ktoś mówi, ale nie jest w stanie rozpoznawać słów i rozumieć zdań. W przypadkach głębokich uszkodzeń słuchu od lat dziewięćdziesiątych XX w. coraz częściej stosuje się implanty (wszczepy) ślimakowe. Te nowoczesne protezy elektroniczne przetwarzają dźwięki na impulsy elektryczne, które są przekazywane bezpośrednio do nerwu słuchowego za pomocą specjalnej elektrody umieszczonej wewnątrz ślimaka lub w jego pobliżu. Dla rodziców decyzja dotycząca wszczepienia implantu stanowi trudne zadanie i dramatyczne przeżycie. Zastosowanie go wymaga bowiem skomplikowanej operacji chirurgicznej, a rokowania poprawy słyszenia nie są pewne. Implanty ślimakowe, niestety, także nie przywracają słuchu ani go nie zastępują. Sprawiają, że niektórzy niesłyszący odbierają mowę lepiej, ale nie jest to słyszenie doskonałe. Najlepsze efekty osiągają osoby, które utraciły słuch po opanowaniu mowy. Badania nad zastosowaniem implantów u dzieci są w toku i wskazują na coraz lepsze efekty. Widoczny jest szybki i bardzo wyraźny postęp zarówno w dziedzinie opieki medycznej i protetyki, jak i rehabilitacji słuchu i terapii logopedycznej. Trzeba jednakże zauważyć, że stosowanie aparatów słuchowych oraz implantów nie rozwiązuje wszystkich problemów osób z głębokimi uszkodzeniami słuchu.

Podsumowując przedstawione informacje, trzeba stwierdzić, że w przypadku dziecka, które urodziło się z poważną wadą słuchu, praca logopedyczna, nastawiona na usprawnianie słyszenia i korekcję wymowy, jest zdecydowanie niewystarczająca. Protezy słuchowe, zarówno te, które wzmacniają dźwięki, jak i wszczepy ślimakowe, są pomocne, ale – nawet przy ich zastosowaniu – rozumienie słów na podstawie samego słuchania jest trudne i wymaga ogromnego wysiłku, a przede wszystkim wymaga wcześniejszej znajomości języka. Natomiast przyswojenie języka drogą wyłącznie słuchową jest u wielu dzieci z tej grupy zupełnie niemożliwe. Trudność sytuacji rodziców polega na tym, że nie można z góry ustalić,

czy ich dziecko ma szanse osiągnąć umiejętność skutecznego wsłuchiwania się, czy też nie. Rodzice starają się za wszelką cenę zachować nadzieję, że uda się – jeśli nie szybko to w dalszej przyszłości – dobrać doskonałe protezy słuchowe i nauczyć dziecko wsłuchiwać się w dźwięki, tak samo jak czynią to słabosłyszący. Nadzieja na poprawę słyszenia jest wzmacniana przez logopedów i audioprotetyków, a zwłaszcza przez firmy handlujące aparatami słuchowymi. Ma ona swoje uzasadnienie w tym, że dynamizm rozwojowy dzieci kryje w sobie wiele tajemnic. Nadzieja ta niesie też niebezpieczeństwo zaniechania troski o wszechstronny rozwój dziecka i oczekiwania na „odzyskanie słuchu" w przyszłości. Bardzo liczne dzieci – nawet te z najgłębszymi uszkodzeniami – coraz lepiej wykorzystują swoją minimalną zdolność słyszenia, ucząc się uważnego słuchania. Nie mogą lepiej słyszeć, ale potrafią lepiej słuchać. Możliwość coraz lepszego wykorzystywania słuchu nie oznacza niestety możliwości tak dokładnego słyszenia dźwięków mowy, aby mogły tą drogą nauczyć się języka. Jego poznawanie musi odbywać się w warunkach specjalnie zorganizowanych, z pomocą dodatkowych środków i sposobów.

### 7.2. Uszkodzenie słuchu u dziecka jako przyczyna zakłócenia relacji społecznych w rodzinie

Rodzice dzieci z głębokim uszkodzeniem słuchu znajdują się więc w zupełnie innej sytuacji niż rodzice dzieci słabosłyszących. Nie tylko o wiele trudniejszej, ale zupełnie odmiennej jakościowo. Mówiąc metaforycznie, muszą nauczyć się życia i komunikowania się z dzieckiem poprzez „klosz ciszy", którego nie można rozbić ani usunąć. Wykonanie tego zadania wymaga nie tylko pogodzenia się z ograniczeniem zmysłowym dziecka, ale również ustawicznej gotowości do wspomagania go, a przede wszystkim dobrego rozumienia jego szczególnych potrzeb. Wszechstronny i pełny rozwój dziecka niesłyszącego nie zależy od tego, czy uda mu się usłyszeć nieco więcej dźwięków, ale od tego czy zdoła przyswoić język, który umożliwi mu dostęp do kultury ogólnoludzkiej.

Skoncentrowanie się na samym uszkodzeniu słuchu jako na przyczynie wszelkich trudności, uporczywe dążenie do jego przezwyciężenia, poszukiwanie coraz to nowych aparatów wzmacniających dźwięki i urządzeń wspomagających słyszenie, ciągłe usprawnianie resztek słuchu i ćwiczenia narządów mowy pomagają rodzicom rozładować własne napięcie emocjonalne i uwierzyć, że robią wszystko, co możliwe dla dobra dziecka. Dla samego dziecka jednak takie działania mogą być mało pomocne, a w niektórych przypadkach – szkodliwe. Wskutek nadmier-

nego nasilenia zabiegów medyczno-rehabilitacyjnych i logopedycznych dziecko zostaje bowiem niejako zredukowane do swojej niepełnosprawności i uprzedmiotowione, a więc pozbawione naturalnych warunków do uruchomienia procesów rozwojowych. Udziela mu się lęk i niepokój rodziców, zostaje zakłócony rozwój jego tożsamości i samooceny. Wkrótce dziecko zaczyna rozumieć, że nie jest „takie, jakie powinno być", że rodzice oczekują od niego czegoś, czemu nie może sprostać. Pojawia się więc poczucie winy i trudność w zaakceptowaniu samego siebie. To sprawia, iż dziecko żyje w ciągłym poczuciu zagrożenia. Lęk i poczucie winy – Scylla i Charybda – ujawniają w nowy sposób swoją destrukcyjną moc. Dzieje się tak zwłaszcza wówczas, gdy rygorystyczni i przekonani o swojej nieomylności specjaliści obciążają rodziców winą za brak oczekiwanych wyników rehabilitacji, twierdząc, że nie pracują z dzieckiem wystarczająco intensywnie, albo że ich postawa wobec dziecka jest nieprawidłowa. Powstaje wówczas sytuacja szczególnie trudna, wzmagająca u rodziców poczucie winy, wstyd, żal i złość. Niektórzy zniechęcają się i rezygnują, inni podejmują dalsze, często heroiczne wysiłki, zmuszając dziecko do pracy ponad jego siły, ćwiczą jego narządy mowy, uczą odczytywania z ust i czytania napisów na etykietkach. Działania te przynoszą zwykle skutki niewspółmierne do wkładu pracy, a w niektórych przypadkach prowadzą do zaburzeń nerwicowych zarówno u matek, jak i dzieci. Przed rodziną staje niezwykle trudny problem: w jaki sposób stworzyć dziecku warunki do poznania języka, a jednocześnie nie zaburzyć jego rozwoju, nie zamienić jego dzieciństwa w czas udręki i katorżniczej pracy, której wymaga realizacja programu rehabilitacji?

Trudność, jaką napotykamy w nauczaniu niesłyszących języka narodowego jako pierwszego, czyli ich wychowaniu językowym, wynika z właściwości procesu rozwoju języka dziecka. Otóż rozwój języka nie jest procesem izolowanym, nie jest w niczym podobny do procesu uczenia się wiadomości z jakiejś określonej dziedziny wiedzy czy szkolnego „przedmiotu nauczania". Pierwszego języka, czyli języka macierzystego, człowiek uczy się zupełnie inaczej niż wszelkich innych umiejętności. Inaczej niż chodzenia, pływania, jazdy na rowerze, kierowania samochodem czy gry na instrumencie. Inaczej niż języka drugiego i kolejnych – obcych. Pierwszy język pojawia się i rośnie razem z osobą. Jest zakorzeniony w biologicznej postaci organizmu, a karmi się doświadczeniem płynącym ze wszystkich czynności psychicznych dziecka wzrastającego wśród ludzi. Rozwój języka każdej jednostki odbywa się według jednego – odwiecznego i wspólnego wszystkim ludziom – wewnętrznego programu, z zachowaniem stałych i koniecznych stadiów, ale w każdym przypadku

ma charakter indywidualny i jest niepowtarzalny, autonomiczny i wymaga osobistej aktywności.

Znaczenia i funkcji pierwszych słów nie można dziecku wyjaśnić, nie można ich nauczyć przez podanie jakichś odpowiedników, definicji czy innych umownych symboli (np. obrazków lub gestów ilustrujących ich treść). Podstaw języka nie można nauczyć się przez nazywanie-etykietowanie elementów otaczającej rzeczywistości. Pierwszy język poznaje się poprzez działanie komunikacyjne, w bezpośrednich interakcjach z otoczeniem społecznym. Dziecko musi osobiście doświadczyć, jak funkcjonuje język, odkryć fundamentalne zasady władania nim i nauczyć się praktycznie je stosować. Nie uczy się ono słowa po słowie, ani zdania po zdaniu. Opanowuje język w wyniku ogromnej pracy intelektualnej, która polega na rozszyfrowaniu sposobu językowego kodowania znaczeń przez ludzi. Dobry słuch daje dostęp do elementów składowych kodu dźwiękowego. Wykorzystując właściwą sobie, dziecięcą zdolność do ejdetycznego (dokładnego, wiernego w szczegółach) zapamiętywania tego, co słyszy i widzi, dziecko słyszące od samego początku uczy się precyzyjnego kategoryzowania poznawanych zjawisk. Jego mózg jest zadziwiająco sprawnym „urządzeniem", gotowym do podjęcia złożonych czynności poznawczych, polegających na przetwarzaniu danych płynących z wrażeń zmysłowych na spostrzeżenia i wyobrażenia, a następnie na tworzeniu pojęć, które uzyskują swoje symboliczne oznaczenia językowe i pozostają na trwałe w pamięci. Warunki do tej pracy stwarza zanurzenie w strumieniu aktów komunikowania się z osobami najbliższymi w toku bezpośredniego obcowania z nimi i współdziałania w naturalnych sytuacjach codziennych.

Dziecko nie uczy się języka przez mechaniczne naśladowanie dorosłych. Zachowania językowe osób najbliższych (w pierwszym rzędzie – matki) nie są tylko prostym wzorem do naśladowania, ale dostarczają dziecku danych, na których podstawie odkrywa ono reguły językowego kodowania znaczeń i buduje sobie własny system wzorców czynności językowych. Na zbudowanie sobie zrębu własnego języka potrzebuje ono około trzech lat. Następnych dwóch lub trzech lat dziecko słyszące potrzebuje na osiągnięcie prawidłowej wymowy, a na doskonalenie kompetencji, czyli wiedzy językowej, i sprawności językowych, czyli umiejętności działania językowego, potrzeba jeszcze wielu lat kolejnych.

Z wiedzy o ontogenezie mowy i o opanowywaniu języka przez dziecko wynikają bardzo ważne dla nas wnioski. Dziecko z głęboko uszkodzonym słuchem nie słyszy dokładnie dźwięków, ale dysponuje zdolnościami językowymi oraz potencjałem intelektualnym właściwym każdemu

dziecku. Podobnie jak wszystkie inne dzieci dąży do kontaktów z najbliższymi osobami i do poznawania świata. Aby pomóc mu opanować język narodowy, trzeba sprawić, żeby mogło ono uruchomić i wykorzystać swoje wrodzone zdolności językowe. Trzeba dać mu szansę, aby zostało „genialnym lingwistą" i „małym poetą" tak samo, jak każde małe dziecko. A do tego nieodzowne jest, aby mogło na co dzień rozmawiać z ludźmi ze swego otoczenia. Rozmawiać tak, jak może. Na swój własny, niepowtarzalny sposób. Z użyciem tych zmysłów, które są sprawne, i z takim udziałem słuchu, jaki jest możliwy. Z zastosowaniem takich sygnałów i symboli, które może odbierać i wykonywać. Najpierw – jako małe dziecko – musi rozmawiać z matką, ojcem i osobami najbliższymi, a potem również z szerszą społecznością. Potrzeba kontaktu z innymi ludźmi, potrzeba rozmowy jest u każdego człowieka równie silna jak potrzeba pokarmu i miłości.

Próby prowadzenia z dzieckiem niesłyszącym rozmów w taki sam sposób jak z dzieckiem słyszącym lub słabosłyszącym nie są skuteczne. Dziecko nie słyszy i nie rozumie kierowanych do niego wypowiedzi. Sprawia to, że ludzie słyszący, także rodzice, w czasie kontaktów z nim przeżywają negatywne emocje. Ogarnia ich zniecierpliwienie, złość, a potem zniechęcenie. Są to naturalne reakcje na własną bezsilność. Za przyczynę trudności najprościej jest uznać ograniczenie samego dziecka. Nie łatwo bowiem zdać sobie jasno sprawę z tego, że głębokie uszkodzenie słuchu naszego rozmówcy stawia nas w szczególnej sytuacji współuczestnictwa w niepełnosprawności. Jeśli mój rozmówca nie słyszy, co mówię, to ja jestem pozbawiona umiejętności mówienia do niego. Nie umiem mówić, czyli uczestniczę w dramacie głuchoniemoty. Danielle Bouvet pisze: „Nie czujemy się niewidomi ani sparaliżowani wobec osoby dotkniętej tymi upośledzeniami: możemy prowadzić niewidomego zastępując mu brak wzroku, możemy wieźć sparaliżowanego, zastępując mu brak zdolności chodzenia, ale nie możemy mówić w zastępstwie głuchego. Wobec osoby głuchej sami stajemy się w pewnym sensie «głusi»: tracimy zdolność rozumienia naszego głuchego rozmówcy, gdy zwraca się on do nas, mówiąc w sposób szczególny, co jest spowodowane brakiem słuchu"[31].

Ograniczenie lub brak słyszenia jest przeszkodą w komunikowaniu się. Tę barierę trzeba i można przezwyciężyć. Rozmowa z osobą niesłyszącą nie jest łatwa. Konieczne jest świadome uczestnictwo w niepełnosprawności. Gdy rozmawiamy z niesłyszącym, nasza zwykła umiejęt-

[31] D. Bouvet, *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzykowe dziecka niesłyszącego*, tłum. T. Gałkowski, Warszawa: WSiP 1996, s. 135.

ność mówienia nie wystarcza. Konieczne jest poznanie i uwzględnianie trudności, jakie ma nasz rozmówca, oraz opanowanie sztuki mówienia w sposób dla niego dostępny. Nie chodzi tu jednak o mówienie głośne, powolne czy z przesadnie uwidocznioną artykulacją. Wprost przeciwnie. Chodzi o mówienie zgodne z zasadami wymowy prawidłowej i kultury żywego słowa, staranne, doskonałe pod względem dykcji. Tylko taki sposób mówienia daje dziecku szansę opanowania sztuki „czytania z ust", czyli rozumienia intencji rozmówcy na podstawie uważnej obserwacji czynności mówienia. Jest to umiejętność złożona. Można ją słusznie nazwać sztuką „słyszenia wizualnego". Jej opanowanie wymaga długiego czasu i wysiłku. Zanim dziecku uda się ją osiągnąć, konieczne jest wykorzystywanie w porozumiewaniu się środków pomocniczych, np. fonogestów, pisma, symboli graficznych, ilustracji, alfabetu palcowego lub języka migowego.

Znalezienie sposobu przezwyciężenia bariery, która powstaje między dzieckiem z uszkodzeniem słuchu a jego słyszącą rodziną i otoczeniem społecznym, to najważniejsza część zadania osób, które chcą dopomóc dziecku w opanowaniu języka. Trudność, na jaką napotykają rodzice, wynika z braku akceptacji dla nietypowych sposobów komunikowania się. Pozostając pod presją społeczną, rodzice krępują się używać środków pomocniczych, zwłaszcza publicznie. Dziecko niesłyszące na pozór nie różni się bowiem od pełnosprawnego, jeśli milczy i nie używa zbyt wielu gestów. Dopiero używanie gestów i niewyraźna mowa sprawiają, że jego „kalectwo" staje się widoczne. W obawie przed ujawnieniem „inności" rodzice często ograniczają swobodną aktywność dziecka, starając się przymusić je do zachowań społecznie akceptowanych. W ten sposób nieświadomie szkodzą dziecku.

Doświadczenie uczy, że dzieci niesłyszące od urodzenia są jednak w stanie opanować język. Nie tylko jeden, ale nawet kilka. Są w stanie to osiągnąć nawet wówczas, gdy nie potrafią odczytywać z ust ani mówić wyraźnie i zrozumiale dla obcych osób słyszących. Trzeba jednak wiedzieć, że głębokie uszkodzenie słuchu to taka niepełnosprawność człowieka, której nie może pokonać on sam, własnym, nawet największym, wysiłkiem. Mogą jej zaradzić tylko inni ludzie. Nie przez zabiegi medyczne, ale przez mądre działanie pedagogiczne. Głuchotę, która zamyka dostęp do dźwięków mowy, można pokonać tylko w taki sposób, który daje pełny dostęp do słów i ich sensu. A zatem można ją pokonać słowami! Ale tylko słowami przekazywanymi z miłością, umiejętnie i cierpliwie. Słowami, które usłyszy i zobaczy umysł, które dotrą do świadomości, uformują wewnętrzną mowę dziecka i otworzą go na te wartości, jakimi ludzie ob-

darzają się wzajemnie za pośrednictwem słów, udzielając sobie wiedzy zgromadzonej przez pokolenia i przez siebie samych.

Na podstawie doświadczenia można też stwierdzić, że przy autentycznej życzliwości ludzie słyszący mogą nauczyć się rozumieć nie tylko gesty i znaki migowe, ale również niewyraźną mowę osób niesłyszących. Nie tylko tych, dla których utrapieniem są wady wymowy, albo tych, którzy mówią „z dziwnym akcentem", „jak cudzoziemcy", ale również tych którzy nie są w stanie kontrolować słuchem brzmienia wymawianych dźwięków i „mówią bełkotliwie". W nauczenie się tej umiejętności trzeba jednak włożyć sporo wysiłku.

Tylko prawdziwe porozumiewanie się z innymi ludźmi daje osobie niesłyszącej szanse pełnego rozwoju i duchowej formacji. Na podstawie analizy znanych przypadków osiągnięcia przez osoby z głębokim uszkodzeniem słuchu takiego poziomu rozwoju i wykształcenia, który odpowiada ich potencjałowi intelektualnemu i uzdolnieniom, można zaryzykować uogólnienie, że doszli oni do tego dzięki szczególnym zdolnościom swoich słyszących opiekunów (najczęściej matek lub osób pełniących tę funkcję). Potrafiły one nie tyle „uczyć języka", ile raczej udostępnić go dziecku, dostosowując swój sposób mówienia do jego ograniczonych możliwości słuchowych i umiały sprawić, że dziecko, traktowane jak osoba pełnoprawnie uczestnicząca w ustawicznych rozmowach, wypracowało sobie własny sposób percepcji wypowiedzi i „zanurzyło się w języku", a następnie rozszyfrowało sposób werbalnego kodowania znaczeń i nabyło umiejętności władania systemem językowym. Większość ludzi słyszących może opanować te wszystkie umiejętności bez nadmiernego wysiłku, jeśli ich motywacja do wspierania niesłyszących jest autentyczna i oparta na pozytywnych uczuciach.

Wsparcie ze strony społeczeństwa dla rodzin wychowujących dzieci z uszkodzeniem słuchu polega zatem na zrozumieniu ich problemu i na pozytywnym stosunku do odmienności w sposobie porozumiewania się. Przecież nikt nie dziwi się, że osoba sparaliżowana jeździ na wózku inwalidzkim, a osoba niewidoma używa białej laski i bada przedmioty dotykiem. Niewyraźna mowa osoby niesłyszącej budzi często zażenowanie i zniecierpliwienie, a używanie języka migowego, obcego dla słyszących, bywa uważane za przejaw umysłowego ograniczenia głuchych. Za przejaw ograniczenia umysłowego uważane są również trudności w szybkim rozumieniu informacji podawanych ustnie, np. trudność w rozumieniu wykładów jest poważną przeszkodą w podejmowaniu przez niesłyszących studiów wyższych. Osoby niesłyszące mogą z powodzeniem korzystać z treści wykładów otrzymanych na piśmie (np.

przepisanych z nagrania magnetofonowego lub pisanych z użyciem urządzeń elektronicznych w czasie wykładu). Natomiast ich uczestnictwo w ćwiczeniach i konwersatoriach wymaga od prowadzących zajęcia i współuczestników specjalnych umiejętności porozumiewania się z niesłyszącymi[32].

Stopniowo coraz liczniejsi specjaliści – rzeczywiście, a nie tylko deklaratywnie – doceniają rolę najbliższego otoczenia społecznego, które – jako wspólnota posługująca się językiem – stanowi nieodzowne „środowisko macierzyste", umożliwiające rozwój języka dziecka, a następnie młodego człowieka z uszkodzeniem słuchu. Coraz liczniejsi dostrzegają też potrzebę wspomagania rodziny również przez środowisko lokalne i widzą konieczność stworzenia w ogólnodostępnych przedszkolach, szkołach i uczelniach wyższych warunków do wychowywania i kształcenia dzieci i młodzieży z uszkodzeniem słuchu. Jest też coraz więcej pozytywnych przykładów działań praktycznych, dzięki którym coraz liczniejsi młodzi ludzie z głębokim uszkodzeniem słuchu osiągają dostęp do języka polskiego i do pełnego wykształcenia, nie tylko zawodowego i średniego, a także wyższego, podejmując studia w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach, na Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II i na innych uczelniach. Są to ciągle jeszcze wyjątki, ale one właśnie przyczyniają się do przełamywania barier w naszych umysłach.

Rodzina osamotniona, pozostawiona sama sobie ze swym problemem, trudnym i nierozumianym przez otoczenie, nie jest w stanie poradzić sobie ze swoją sytuacją i podołać zadaniom rodzicielstwa wymagającego szczególnych umiejętności. Potrzebuje ona przede wszystkim pomocy psychologicznej, ułatwiającej przeżywanie szoku i pokonanie trudności okresu przystosowywania się do szczególnej sytuacji. Pisze o tym Dorota Kornas-Biela w artykule pt. *Rodzice wobec diagnozy uszkodzenia słuchu. Doświadczenia rodziców, pomoc specjalistów*[33]. Nie mniej ważna jest pomoc w opanowaniu umiejętności porozumiewania się z dzieckiem.

---

[32] *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wyd. KUL 2011.

[33] D. Kornas-Biela, *Rodzice wobec diagnozy uszkodzenia słuchu u dziecka. Doświadczenia rodziców, pomoc profesjonalistów*, [w:] *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, red. taż, Lublin: TN KUL 2000, s. 459-477.

Za równie ważną i nieodzowną formę pomocy, a do tej pory ciągle najtrudniejszą, należy uznać rzeczywiste przyjęcie rodziny wychowującej dziecko z uszkodzeniem słuchu do środowiska, z którego jest wyizolowana. Dzieci z uszkodzonym słuchem rzadko mają szczęście spotkać wśród otaczających je ludzi – krewnych, sąsiadów i nauczycieli – osoby, które potrafią traktować je jak pełnoprawnych i pełnowartościowych partnerów do rozmów. Życzliwość wobec nich objawia się raczej w pozornie miłosiernych próbach udzielania im pomocy doraźnej w momentach trudności w rozumieniu lub wypowiadaniu się. Wśród ludzi słyszących mało jest chętnych do bezpośredniego i częstego obcowania z niesłyszącymi dziećmi. Nie wynika to ze złej woli, ale z niedostatku wiedzy i umiejętności. Brak wiedzy powoduje zwykle lęk przed nieznanym, a brak umiejętności – lęk przed porażką. Dlatego dzieci niesłyszące nie mają skąd czerpać wzorów komunikowania się. Nie mają od kogo uczyć się języka. Dotyczy to zarówno dzieci uczęszczających do szkół powszechnych, jak i uczniów szkół specjalnych. Dotyczy to także młodzieży i dorosłych niesłyszących. Za szczególnie niepokojące należy uznać powszechne zjawisko, że z małym dzieckiem potrafi porozumieć się tylko jego matka, a z uczniem szkoły podstawowej (także specjalnej, dla niesłyszących!) – tylko jedna nauczycielka (najczęściej wychowawczyni klasy, do której dziecko uczęszcza). Wiele małych dzieci pozostaje bez możliwości rzeczywistego kontaktu z dziadkami, rodzeństwem i innymi krewnymi, a często nawet z ojcem, potem zaś nie uzyskują kontaktu z psychologiem, pedagogiem szkolnym, katechetą, a nawet z logopedą i innymi członkami szkolnej społeczności, którzy nie potrafią komunikować się z nimi, chociaż starają się „usprawniać" je i uczyć. Za szczególnie smutny należy uznać fakt, że wielu niesłyszących nie ma też możliwości pełnego kontaktu z duszpasterzem, spowiednikiem. Nie umiejąc rozmawiać z niesłyszącymi, ludzie słyszący ciągle jeszcze unikają kontaktów z nimi, albo mówią do nich, a w istocie tylko mówią w ich obecności, tworząc pozory porozumiewania się.

Niesłyszący w Polsce, zwłaszcza dzieci i młodzież, bardzo potrzebują prawdziwego otwarcia się ludzi słyszących wobec nich. Stanowią bowiem grupę ludzi niepełnosprawnych najsłabiej zintegrowaną z resztą społeczeństwa.

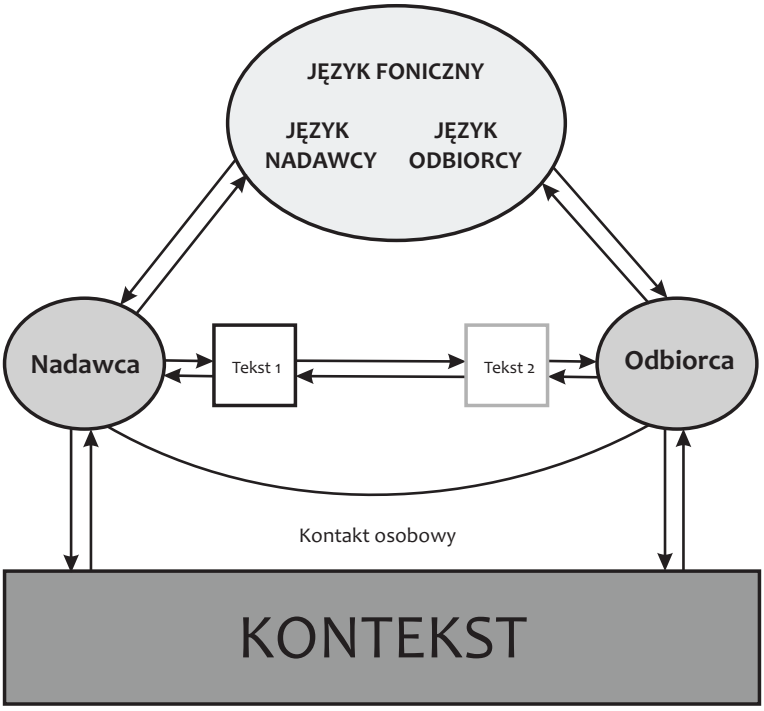
## 8. Spotkanie człowieka słyszącego z niesłyszącym w rozmowie

Spotkanie z człowiekiem innym jest fenomenem pedagogiki specjalnej. Rozmowa z człowiekiem niesłyszącym jest szczególnym rodzajem ta-

kiego spotkania, w którym możemy się nieco przybliżyć do jego tajemnicy, uczestnicząc w dramacie niepełnosprawności zmysłowej i językowej. Celem niniejszego podrozdziału jest próba opisania modelowych sytuacji, w których znajdują się dwie osoby – człowiek słyszący i człowiek niesłyszący – podejmujący rozmowę z wykorzystaniem różnych dostępnych sposobów i środków komunikowania się.

Rozmowy z ludźmi są dla nas zjawiskiem tak powszednim, że bardzo rzadko zastanawiamy się nad ich doniosłością w życiu codziennym oraz w rozwoju psychicznym i duchowym człowieka. Pedagogika teoretyczna zakłada apriorycznie istnienie dobrego kontaktu słownego między wychowawcą a wychowankiem jako warunku procesu wychowania. Sytuacje, w których ten kontakt jest utrudniony lub nietypowy, traktuje jako patologiczne i uznaje za przedmiot zainteresowania pedagogiki specjalnej. Tradycyjna pedagogika specjalna diagnozuje utrudnienia i nietypowość jako przejaw patologii i skupia się na działaniach, które zmierzają do przywrócenia stanu uznawanego za normalny, właściwy. Psychologia i psycholingwistyka poświęcają coraz więcej uwagi problemom komunikowania się, obejmując rozległe obszary zagadnień dotyczących tego zjawiska. Koncentrują się jednak raczej na problemach relacji społecznych i emocjonalnych, niż na utrudnieniach występujących w samym procesie wymiany psychicznej. Najpoważniejsze problemy wynikają z zatamowania przepływu informacji albo z odmienności umysłowego ujmowania znaczeń.

Jakie warunki muszą być spełnione, żeby dwie osoby mogły ze sobą rozmawiać? Najważniejsze jest oczywiście to, żeby obydwie osoby chciały rozmawiać, czyli wspólna wola komunikowania się. Żeby rozmawiać, ludzie winni się wzajemnie akceptować, tj. mieć uznanie dla siebie jako dla osób. Ponadto muszą mieć sobie coś do powiedzenia, tzn. potrzebne są pewne treści psychiczne (myśli, emocje, dążenia), które chcą sobie wzajemnie przekazać. Czynnikami umożliwiającymi realizację decyzji o wymianie treści psychicznych są: wspólny kontekst, wspólny kod (język) służący do utrwalania i przekazywania znaczeń oraz zdolność do zsynchronizowanego wykonywania czynności komunikowania się językowego (mówienia i rozumienia). Uproszczony model aktu komunikacji został przedstawiony i opisany na rys. 5.




Rys 5. Model interakcji językowej z użyciem języka dźwiękowego (np. polskiego). Nadawca i odbiorca pozostają w kontakcie osobowym. Nadawca buduje wypowiedź (tekst 1) w języku polskim i mówi. Treść wypowiedzi pozostaje w związku z kontekstem, czyli z rzeczywistością pozajęzykową. Nadawca i odbiorca mają wiedzę o tej rzeczywistości (przynajmniej częściowo) wspólną. Odbiorca słyszy dźwięki mowy i – dzięki temu, że włada tym samym językiem – buduje we własnej świadomości replikę wypowiedzi (tekst 2). Tekst 1 i tekst 2 nie są identyczne. Zrozumienie przez odbiorcę tekstu 1 (wypowiedzianego przez nadawcę) jest tym pełniejsze, im tekst 2 jest bardziej zbliżony do tekstu 1 pod względem treści. Używanie wspólnego języka pozwala na kontrolowanie przez nadawcę i odbiorcę, czy rozumienie jest poprawne.

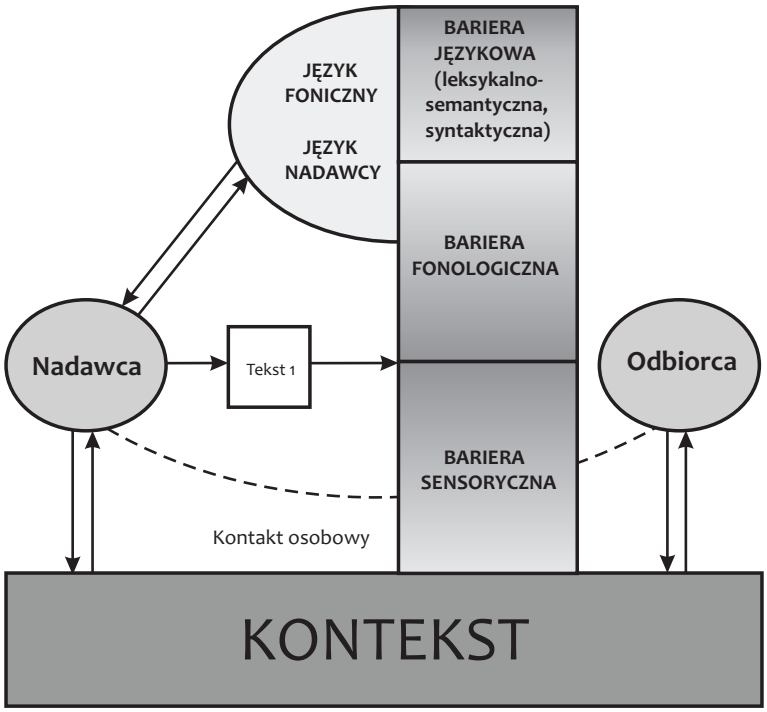
Wspólny kontekst oznacza spotkanie się dwóch osób w określonej integralnej rzeczywistości: przyrodniczej, społecznej i kulturowej oraz osobowej, czyli biopsychicznej i duchowej. Aby móc podjąć rozmowę, obydwie osoby muszą mieć pewną wspólną wiedzę o tej rzeczywistości, podobny sposób orientowania się w niej oraz kategoryzowania istniejących w niej przedmiotów i zjawisk. Inaczej mówiąc, muszą mieć podobną zdolność odzwierciedlania rzeczywistości i tworzenia sobie jej obrazu w umysłach. Z tą zdolnością bezpośrednio łączy się wspólny

język, co stanowi jednocześnie warunek i rezultat podobnego kategoryzowania przedmiotów i zjawisk występujących w otaczającym świecie. Język bowiem opiera się na specyficznie ludzkim, logiczno-symbolicznym ujmowaniu wiedzy o świecie. Często mówiąc o wspólnym języku, mamy na myśli tylko – postrzegane w sposób uproszczony – „narzędzie komunikacji", czyli zbiór słów i reguł gramatycznych, które pozwalają budować poprawne zdania. W istocie jednak język to nie jest narzędzie. Język to kod semiotyczny, który pozwala przede wszystkim budować zdania sensowne, a zatem – prawdziwe. Tak rozumiany język jest prymarnie procedurą kognicji, a dopiero wtórnie – elementem komunikacji. Posługiwanie się tym samym (wspólnym) systemem językowym oznacza więc nie tylko umiejętność budowania i rozumienia zdań jako struktur leksykalno-gramatycznych, ale przede wszystkim umiejętność współdziałania ludzi w swoistej, interpersonalnej przestrzeni kognitywnej, którą stanowi specyficzny byt kulturowy: językowy obraz świata, czyli wiedza o świecie zawarta w języku, a wypracowana przez ciąg wielu pokoleń jego użytkowników. Rozmowy są możliwe dzięki wspólnotowemu, społecznemu charakterowi tego obrazu. Aby uczestniczyć w rozmowie na prawach pełnoprawnego partnera, trzeba językiem władać biegle, tj. dysponować kompetencją (wiedzą) językową i być w stanie wykorzystywać ją w praktyce, czyli mieć takie sprawności językowe, które w danej społeczności są powszechne i akceptowane, tj. umieć rozmawiać tak samo jak inni.

Trzecim czynnikiem warunkującym swobodną rozmowę jest zdolność obydwu rozmówców do zsynchronizowanego wykonywania czynności komunikowania się językowego (np. mówienia i rozumienia). Zdolność ta polega na tym, że bardzo szybki proces budowania wypowiedzi i mówienia przez jednego rozmówcę odbywa się dokładnie w takim czasie, jaki jest potrzebny drugiemu na usłyszenie i zrozumienie tej wypowiedzi. Osoby władające tym samym językiem potrafią bardzo szybko przetwarzać informację w kierunku od intencji (sensu, myśli) do realizacji słownej (wypowiedzi) oraz w kierunku odwrotnym – od wypowiedzi do zawartego w niej sensu, czyli – przede wszystkim – intencji nadawcy. Z punktu widzenia ludzi słyszących jest to zjawisko tak oczywiste, że nie zdajemy sobie sprawy z jego ważności. Nie zastanawiamy się, jak to się dzieje, że człowiek potrafi w ciągu sekundy wyartykułować lub zidentyfikować co najmniej 30 fonemów, czyli zbudować i wypowiedzieć lub odebrać i zrozumieć strukturę składniową składającą się z czterech do siedmiu wyrazów. Dopiero, kiedy spotykamy się z problemem głuchoty, ujawnia się doniosłość tej ludzkiej zdol-

ności. Osoba z uszkodzeniem słuchu wprawdzie zwykle częściowo słyszy dźwięki, ale nie jest w stanie odbierać i identyfikować wszystkich dźwięków mowy. Właśnie dlatego nie jest w stanie przetwarzać zawartej w nich informacji natychmiast, w czasie ich słuchania. Musi wykorzystywać dodatkowe informacje przekazywane gestem i mimiką, domyślać się, dedukować, wykorzystując kontekst i własną o nim wiedzę, albo pytać i domagać się powtórzeń. To właśnie ta niezdolność do synchronizacji czynności mówienia i odbierania, będąca konsekwencją ograniczenia pola słuchowego, jest przyczyną dyskomfortu w czasie rozmowy osoby słyszącej i niesłyszącej. To właśnie to ograniczenie stawia ludzi z uszkodzeniami słuchu w podwójnie niekorzystnej sytuacji. Po pierwsze dociera do nich mniej informacji. Po drugie są postrzegani jako mniej sprawni intelektualnie, mniej „bystrzy". Istotnie owo specyficzne ograniczenie „bystrości" jest faktem. Jednakże nie jest ono bynajmniej skutkiem ograniczenia sprawności umysłowej, ale pochodną spowolnienia procesu komunikowania się. Proces ten wymaga bowiem od nich czynności dodatkowych, kompensujących ograniczenie słyszenia lub nawet zastępujących słuchanie.

Niepełnosprawność osoby z uszkodzonym słuchem polega więc na ograniczeniu dostępu do osób i do wartości kultury na skutek ograniczenia możliwości sprawnej wymiany znaczeń w synchronicznie zharmonizowanej rozmowie (w toku eurytmicznego dyskursu). Korzenie trudności, na jakie napotyka osoba niesłysząca od urodzenia, tkwią głęboko. Sięgają one samych podstaw procesu rozwoju języka dziecka. Dziecko słyszące osiąga kompetencje i sprawności wystarczające do rozmawiania w języku ojczystym z osobami najbliższymi w rodzinie w trzecim roku życia. Proces ich nabywania rozpoczyna się w życiu płodowym, a szczególną intensywność osiąga w ciągu dwóch pierwszych lat życia. Potem trwa jeszcze wiele lat, ale wówczas polega głównie na doskonaleniu kompetencji i sprawności. Warunkiem rozwoju kompetencji i sprawności językowych dziecka jest „zanurzenie w strumieniu aktów komunikowania się", tj. ustawiczne obcowanie z ludźmi mówiącymi. Dzięki temu zanurzeniu dziecko stopniowo opanowuje „normę eurytmiczności mowy" i przystosowuje się do zasad dialogu przyjętych w danym środowisku językowym. Dziecko niesłyszące nie jest w stanie osiągnąć tych samych etapów rozwoju umiejętności komunikowania się przy użyciu języka fonicznego w tym samym czasie co dziecko słyszące. Sytuację dziecka z głęboko uszkodzonym słuchem obrazuje model opisany na rys. 6.

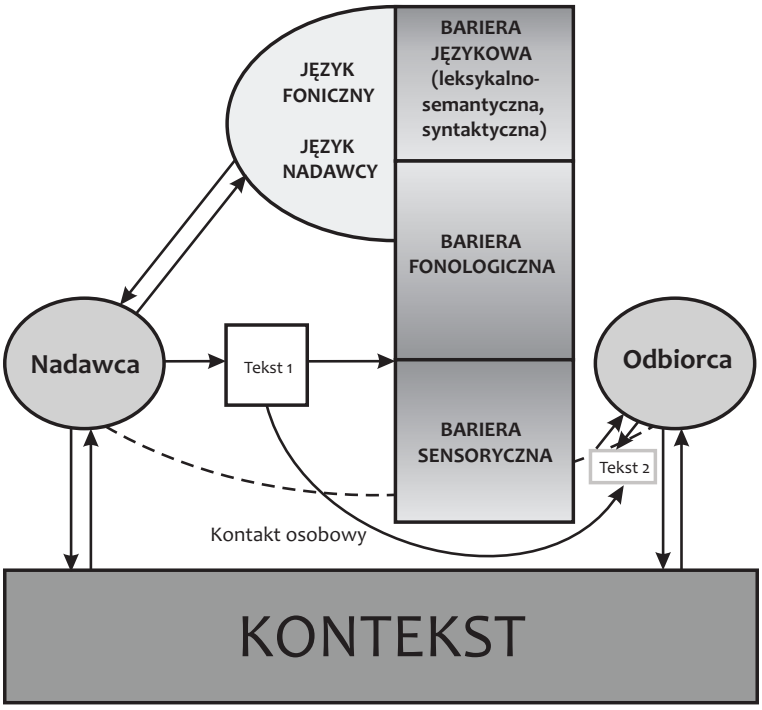



Rys. 6. Model nieudanej próby interakcji językowej osoby słyszącej i mówiącej (nadawcy) z osobą niesłyszącą (odbiorcą), która nie zna języka dźwiękowego. Nadawca i odbiorca pozostają w kontakcie osobowym utrudnionym przez barierę komunikacyjną. Nadawca buduje wypowiedź (tekst 1) w języku polskim i mówi. Treść wypowiedzi pozostaje w związku z kontekstem, czyli z rzeczywistością pozajęzykową. Odbiorca także posiada pewną wiedzę o rzeczywistości, jednakże nie słyszy dźwięków mowy lub słyszy je w postaci zniekształconej (bariera sensoryczna), a wskutek tego nie może opanować umiejętności morfonologicznego kodowania znaczeń (bariera fonologiczna). Brak kompetencji fonologicznej blokuje opanowywanie języka. Brak znajomości języka dźwiękowego uniemożliwia proces rozumienia, czyli tworzenia repliki wypowiedzi nadawcy we własnej świadomości. Treść wypowiedzi zbudowanej przez nadawcę jest dla adresata niedostępna.

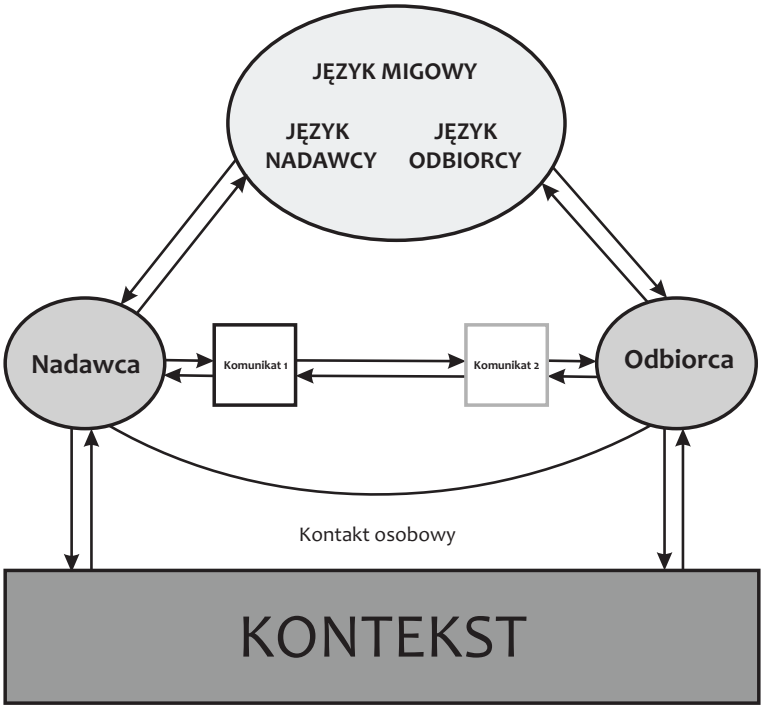
Dla niesłyszących prowadzenie rozmów z innymi osobami i dyskurs wewnętrzny są tak samo ważne jak dla wszystkich innych ludzi. Od najwcześniejszego dzieciństwa dziecko z uszkodzeniem słuchu dąży do kontaktu z matką oraz innymi osobami bliskimi i do komunikowania się z nimi. Na pozór wydaje się, że problem polega tylko na tym, iż dziecko nie słyszy dźwięków, wobec czego działania protetyczne, terapeutyczne i rehabilitacyjne zwykle zmierzają do jak najlepszego udostępnienia mu

samych dźwięków i do nauczenia go korzystania z nich. Na ogół zakłada się, że dziecko może nauczyć się mówić dzięki stopniowemu poznawaniu wyrazów. Dźwięki mowy traktowane są przy tym tak, jakby to one były wyrazami, bytami autonomicznymi, znakami, funkcjonującymi każdy z osobna i niezależnie od siebie wzajemnie. W istocie jednak dźwięki mowy uzyskują pełne znaczenie dopiero wówczas, gdy występują w strumieniu żywej mowy. Żeby zrozumieć istotę trudności dziecka z uszkodzeniem słuchu w opanowywaniu języka, czyli uczeniu się czynności językowych, trzeba jasno uświadomić sobie, czym jest strumień żywej mowy. Na pozór wydawać by się mogło, że chodzi tu wyłącznie o tzw. ciąg foniczny, kontinuum złożone z segmentów fonetycznych – głosek. Ciąg foniczny jest tylko zewnętrzną postacią strumienia mowy, jego szatą, zjawiskiem fizycznym podpadającym pod zmysły. Nieporównywalnie ważniejszy z psycholingwistycznego i logopedycznego punktu widzenia jest ukryty pod strumieniem fonicznym strumień intencji i sensu. Dla dziecka z uszkodzeniem słuchu brzemienny w konsekwencje jest fakt, iż to właśnie w strukturze ciągu fonicznego zawiera się klucz do szyfru kodowania znaczeń, a mianowicie tajemniczy fenomen – nie tylko fonetyczny, ale także w szerokim rozumieniu lingwistyczny – sylaba. Badania lingwistyczne, koncentrujące się na składni i semantyce tekstów, nie doceniają roli sylaby w ludzkich czynnościach językowych. Natomiast badania fonetyczne zatrzymują się z pokorą przed tajemnicą sylaby – niepozornego dźwięku artykułowanego, dostępnego już niemowlęciu, ale ukrywającego przed badaczami swoją istotę. Dostęp do sylaby nie zawsze można uzyskać z zastosowaniem protez słuchowych. Często zdarza się, że mimo poprawy słyszenia dziecko nie uzyskuje dostępu do struktury języka, słyszy dźwięki, głosy, ale nie słyszy sylab. Taką sytuację przedstawia model opisany na rys. 7.

W takiej sytuacji pojawia się pilne i dojmujące zapotrzebowanie na inny język. Na w pełni dostępny dla wzroku – język gestowo-mimiczny, migowy. Jeśli tego języka używają rozmówcy dysponujący nie tylko wspólnym kodem, ale również zdolnością do zsynchronizowanego wykonywania czynności komunikowania się językowego (migania i rozumienia) oraz wspólnym kontekstem – podobną wiedzą o świecie, to interakcje przebiegają bez przeszkód i nie powodują zburzeń relacji. Model i opis takiej sytuacji przedstawia rys. 8.




Rys. 7. Model próby interakcji językowej osoby słyszącej i mówiącej (nadawcy) z osobą niesłyszącą (odbiorcą), która nie zna języka dźwiękowego, ale wykorzystuje „resztki słuchowe" z użyciem protezy i częściowo słyszy dźwięki mowy. Nadawca buduje wypowiedź (tekst 1) w języku polskim i mówi. Treść wypowiedzi pozostaje w związku z kontekstem, czyli z rzeczywistością pozajęzykową. Odbiorca również posiada pewną wiedzę o rzeczywistości, jednakże dźwięki mowy docierają do niego w postaci niekompletnej (bariera sensoryczna), a wskutek tego nie może opanować umiejętności morfonologicznego kodowania znaczeń (bariera fonologiczna). Brak kompetencji fonologicznej blokuje opanowywanie języka. Niekompletne wrażenia słuchowe pozwalają odbiorcy tworzyć sobie wyobrażenia zastępcze słów. Dzięki nim stara się on zbudować replikę wypowiedzi nadawcy we własnej świadomości. W umyśle odbiorcy powstają niekompletne wyobrażenia treści teksu 1 (tekst 2). Pełna treść wypowiedzi zbudowanej przez nadawcę jest dla adresata niedostępna.



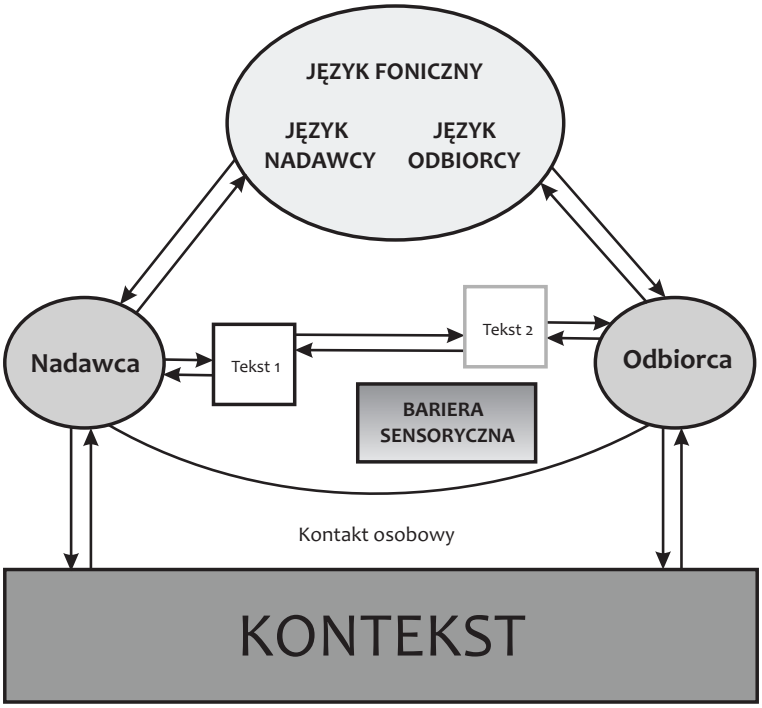

Rys. 8. Model interakcji językowej z użyciem języka migowego (klasycznego). Nadawca i odbiorca pozostają w kontakcie osobowym. Nadawca buduje komunikat (1) w języku migowym i miga. Treść tekstu pozostaje w związku z kontekstem, czyli z rzeczywistością pozajęzykową. Nadawca i odbiorca mają wiedzę o tej rzeczywistości (przynajmniej częściowo) wspólną. Odbiorca widzi znaki i dzięki temu, że włada tym samym językiem, buduje we własnej świadomości replikę komunikatu (2). Komunikat 1 i komunikat 2 nie są identyczne. Zrozumienie przez odbiorcę komunikatu 1 (wykonanego przez nadawcę) jest tym pełniejsze, im komunikat 2 jest bardziej zbliżony do komunikatu 1 pod względem treści. Używanie wspólnego języka pozwala na ustawiczne kontrolowanie przez nadawcę i odbiorcę, czy komunikat został zrozumiany poprawnie.

Na pozór, taka właśnie sytuacja jest pożądana i należy dążyć do stworzenia wszystkim niesłyszącym dzieciom takich właśnie warunków życia i rozwoju. Niestety, tę szlachetną ideę można tylko „między bajki włożyć". Takie szczęśliwe sytuacje zdarzają się tylko w nielicznych rodzinach, w których większość osób nie słyszy, a wszyscy doskonale migają. Mogą zaistnieć także pomiędzy niesłyszącymi przyjaciółmi lub osobami, które darzą się miłością, np. współmałżonkami. Każdy, kto choć trochę zna zjawiska zachodzące w małych grupach społecznych, wyizolowanych z większych wspólnot, z łatwością może się domyśleć, że w społeczność-

ciach ludzi niesłyszących, do których należą osoby bardzo różniące się od siebie poziomem i sposobem komunikowania językowego, takie sytuacje są bardzo rzadkie.

Interakcje osób, które dysponują kodami niekompletnymi, znają tylko przypadkowe elementy kodów – drastycznie ubogi słownik lub znikoma liczba migów – a w dodatku nie mają umiejętności tworzenia zdań, przebiegają zupełnie inaczej. Wtedy dochodzi do tak skomplikowanej wymiany znaczeń, że trudno ją przedstawić na przejrzystym schemacie. Dochodzi do prób komunikowania się bez zrozumienia. Bariera między rozmówcami, zamiast się zmniejszać, rośnie. Sytuacje takie, liczne i wielorakie, są udziałem samych osób niesłyszących, a także ich słyszących rozmówców. Sytuacje takie są powszednie w szkołach specjalnych i przedszkolach, a zdarzają się także w gabinetach logopedycznych i poradniach psychologicznych. Wszędzie, gdzie pojawiają się dzieci, a także osoby dorosłe z uszkodzonym słuchem.

Wychowanie językowe dziecka nie może bazować na tego typu interakcjach społecznych. Konieczna jest przede wszystkim poprawa warunków komunikacji. Nie ulega wątpliwości, że coraz lepsze protezy słuchowe przyczyniają się do korzystnych zmian. Jednakże wiele dzieci z uszkodzonym słuchem nie może pokonać bariery fonologicznej, nie uzyskuje dostępu do języka i pozostaje w sytuacji przedstawionej na rys. 6. Tej grupie należy zaproponować postępowanie wspomagające. Jedną z metod takiego postępowania może być metoda fonogestów, która zostanie przedstawiona w dalszych częściach monografii. W tej części rozważań o interakcji człowieka słyszącego i niesłyszącego w rozmowie postulowany jest model przedstawiający sytuację pożądaną (rys. 9.), w której dziecko z uszkodzonym słuchem, mimo że nie jest uwolnione od uszkodzenia słuchu, może pokonać barierę fonologiczną i przezwyciężyć afonemię. Dzięki temu może – po wielu latach rozmów, tak samo jak dziecko słyszące – przyswoić język wspólnoty ludzi mówiących, rozwinąć swoją mowę wewnętrzną w języku narodowym i mieć zdolność prowadzenia w tym języku rozmów z innymi ludźmi w sposób synchroniczny i eurytmiczny.




Rys. 9. Model interakcji językowej z użyciem języka dźwiękowego (polskiego) z fonogestami. Nadawca buduje wypowiedź (tekst 1) w języku polskim, mówi i uzupełnia mowę fonogestami. Treść wypowiedzi pozostaje w związku z kontekstem, czyli z rzeczywistością pozajęzykową. Nadawca i odbiorca mają wiedzę o tej rzeczywistości (przynajmniej częściowo) wspólną. Odbiorca używa protezy słuchowej, dzięki czemu słyszy niektóre elementy dźwięków mowy, widzi ruchy artykulacyjne oraz fonogesty i – ponieważ włada tym samym językiem – buduje we własnej świadomości replikę wypowiedzi (tekst 2). Bariera sensoryczna zostaje częściowo zmniejszona przez zastosowanie protez, a bariera fonologiczna i językowa zostaje zupełnie zlikwidowana przez zastosowanie fonogestów. Tekst 1 i tekst 2 nie są identyczne. Zrozumienie przez odbiorcę tekstu 1 (wypowiedzianego przez nadawcę) jest tym pełniejsze, im tekst 2 jest bardziej zbliżony do tekstu 1 pod względem treści. Używanie wspólnego języka i mówienie z fonogestami pozwala na kontrolowanie przez nadawcę i odbiorcę, czy rozumienie jest poprawne.

***

Kolejne rozdziały monografii będą poświęcone omówieniu i analizie poszukiwań specjalistów – teoretyków, badaczy i praktyków – zmierza-

jących do opracowania metod wychowania językowego niesłyszących, czyli przemyślanych sposobów obdarowania ich językiem i „udzielenia im mowy”[34].

Myślą przewodnią przeglądu jest dążenie do wyłonienia i wskazania przede wszystkim tych rozwiązań metodycznych, które mogą przyczynić się do rozwijania indywidualnego podejścia do specjalnych potrzeb poszczególnych osób z uszkodzeniami słuchu, a jednocześnie tworzenie „klimatu społecznej akceptacji” wobec nich według społecznego modelu niepełnosprawności[35].

---

[34] J. Siestrzyński, *Teoria i mechanizm mowy z zastosowaniem do nauki czytania dla wszystkich, do nauki wymawiania dla głuchoniemych dzieci z dodanymi oraz uwagami nad sposobem uczenia tychże*, 1820, kopia maszynopisu w zbiorach prywatnych K. Krakowiak.

[35] J. Kirenko, *W stronę społecznego modelu niepełnosprawności*, [w:] *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Z. Palak, Lublin: Wyd. UMCS 2001, s. 61-68.

ROZDZIAŁ III

# DZIEDZICTWO PEDAGOGIKI NIESŁYSZĄCYCH

Od zarania dziejów niektórzy ludzie musieli borykać się z uszkodzeniami słuchu. Ich miejsce w społecznościach, postawy innych osób wobec nich i sposoby odnoszenia się do nich zależały przede wszystkim od czynników moralno-obyczajowych i ekonomicznych. Ich sytuacja w poszczególnych społecznościach i kulturach była więc różna i w ciągu wieków podlegała licznym przemianom w zależności od panujących i zmieniających się przekonań, wierzeń, zwyczajów, wyznawanej religii, a także poglądów filozoficznych i wiedzy naukowej oraz innych elementów kultury. Kazimierz Kirejczyk[1], a za nim ks. Jerzy Bryła[2], podzielili dzieje przemian w sytuacji niesłyszących na cztery okresy:

1) od starożytności do XV w.,
2) wieki: XVI-XVIII, do 1770 r.,
3) od 1770 r. do końca drugiej wojny światowej,
4) od zakończenia drugiej wojny światowej do czasów współczesnych autorom podziału, tj. do lat siedemdziesiątych XX w.

Pod koniec XX w. rozpoczął się nowy okres, w którym dokonują się radykalne przemiany, następujące w wyniku szybkiego rozwoju wiedzy medycznej oraz intensywnego postępu technologicznego w produkcji elektronicznych protez i innych urządzeń wspomagających słuch, a zwłaszcza nowoczesnych aparatów słuchowych oraz implantów ślimakowych, a także dzięki wczesnemu wykrywaniu uszkodzeń słuchu u małych dzieci i opiece logopedycznej. Na te przemiany nakładają się procesy kulturowe, jakie niesie globalizacja i chaos mentalny spowodowany przez „wody potopu informacyjnego".

[1] K. Kirejczyk, *Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1967, s. 38-40.

[2] J. Bryła, *Głusi słyszą*, Kraków: Wyd. św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej 1998, s. 49-52.

Nauczyciele niesłyszących i lekarze – ciągle poszukując metod przydatnych dla konkretnych uczniów i pacjentów – wypracowali różne sposoby postępowania przynoszące ulgę w cierpieniu i poprawę losu niesłyszących. Celem rozdziału trzeciego jest dokonanie przeglądu najważniejszych idei oraz programów edukacji i rehabilitacji osób z uszkodzonym słuchem, znanych i stosowanych w krajach naszego kręgu kulturowego i w Polsce w ciągu dziejów. Zadaniem, które postawiła sobie autorka, jest uporządkowanie informacji, nie tylko w ujęciu chronologicznym, ale także według ich wartości w aktualnych zastosowaniach praktycznych. Uporządkowanie w taki sposób, aby czytelnik mógł zaznajomić się z najcenniejszymi osiągnięciami surdopedagogiki. Każda z koncepcji została poddana analizie i ocenie ze względu na jej przydatność w działaniach pedagogicznych i ze względu na inspiracje wynikające z doświadczenia w jej stosowaniu, a następnie przedstawiona w ujęciu syntetycznym.

Dzieje edukacji osób niesłyszących można przedstawić jako historię składającą się z prób urzeczywistnienia pięciu marzeń o skutecznym sposobie przezwyciężenia „bariery ciszy". Treść jednego, dwóch, trzech, czterech albo wszystkich pięciu marzeń, można znaleźć u podstaw każdej z koncepcji postępowania pedagogicznego, każdego z programów rehabilitacji medycznej i logopedycznej, każdej refleksji lingwistycznej dotyczącej kształcenia języka niesłyszących.

Pierwsze marzenie zostało sformułowane w XVI w. przez Girolama Cardana (1501-1576), który jako pierwszy opisał w kategoriach naukowych związek przyczynowo-skutkowy między głuchotą a niemotą. Doceniał on umysłowy potencjał osób niesłyszących i proponował, żeby zamiast słuchania uczyć ich czytać, a zamiast mówienia – pisać.

Drugie marzenie można nazwać marzeniem ks. Charles'a Michela de L'Épe'ego (1712-1789), twórcy pierwszej publicznej szkoły dla głuchych w Paryżu. Wyraża się ono w poszukiwaniu języka zastępczego, dostępnego dla wzroku, czyli języka migowego, umożliwiającego ludziom niesłyszącym porozumiewanie się i rozwój umysłowy w warunkach specjalnie dla nich zorganizowanych.

Trzecie marzenie urzeczywistniał Samuel Heinicke (1727-1790), twórca publicznej szkoły dla głuchych w Lipsku, który uczył niesłyszących mówić, ćwicząc czynności artykulacyjne na podstawie naturalnego pokazu tych czynności i posługując się modelami narządów mowy. Podobne dążenie opisał żyjący wcześniej Juan Pablo Bonet (1579-1629), który jednak nie wcielał zamysłu w działanie, a jedynie rozważał jego możliwość, obserwując działalność nauczycieli pracujących z synami rodziny

Velasco, a mianowicie hiszpańskiego benedyktyna, o. Pedra Ponce de Leona (1520-1584) oraz Manuela Ramireza de Carrióna (1579-1652?).

Czwarte marzenie – doktora Jana Siestrzyńskiego (1788-1824), polskiego lekarza, twórcy podstaw fizjologii mowy i logopedii – przejawia się w dążeniu do tego, żeby słowa wypowiadane w języku dźwiękowym uczynić widzialnymi dla niesłyszących, tak aby mogli „poznawać mowę przez oczy" i, żyjąc wśród ludzi słyszących, rozwijać się i kształcić tak samo jak oni. W tym celu opracował on system specjalnych gestów pomocniczych, ułatwiających rozpoznawanie dźwięków mowy, którym nadał nazwę „znaków ręczno-ustnych". Siestrzyński ostrzegał przed stosowaniem znaków zastępczych. Poszukiwał sposobu „udzielania głuchoniemym mowy", którą uważał za dobro należne wszystkim ludziom. Marzenie Siestrzyńskiego znalazło nową realizację w XX w. w metodzie Cued Speech, opracowanej przez Roberta Orina Cornetta (1913-2002).

Piąte marzenie można określić mianem marzenia Aleksandra Grahama Bella (1847-1922), który starał się zbudować dla ukochanej narzeczonej (a potem żony) urządzenie pomagające jej słyszeć dźwięki. Nie udało mu się tego dokonać samemu (chociaż w wyniku prób wynalazł telefon), jednakże po upływie wieku jego pomysł okazał się realny: wynaleziono aparaty słuchowe, a następnie implanty ślimakowe oraz inne urządzenia wspomagające działanie uszkodzonego narządu słuchu.

## 1. Najstarsze przejawy troski o ludzi niesłyszących

Współczesna wiedza o sytuacji niesłyszących w kulturach pierwotnych i w starożytności jest znikoma, ponieważ nie istnieją źródła, które świadczyłyby o jakichkolwiek próbach ich nauczania i wychowania. Możemy tylko domyślać się, że jako ludzie niereagujący na głosy otaczającego świata przyrody i sygnały ostrzegające byli oni narażeni na liczne niebezpieczeństwa, a jako niemówiący byli uważani raczej za jednostki gorsze, albo – ze względu na ich „tajemniczość" – za nacechowane właściwościami magicznymi.

W kulturze greckiej i rzymskiej niesłyszący nie spotkali się ze zrozumieniem ani życzliwością i troską. Już same słowa używane do ich nazywania, κωφός (gr. 'głuchy') i *surdŭs* (łac. 'głuchy, niewrażliwy na dźwięki') oraz podobne wyrażenia w innych językach miały związek z przypisywaniem niesłyszącym ograniczonych możliwości umysłowych. Do takiego poglądu przyczynili się też najsłynniejsi przedstawiciele starożytnej filozofii. Platon (IV w. p.n.e.) sądził, że głusi są pozbawieni boskiego

pierwiastka obecnego w człowieku. Natomiast Arystoteles (IV w. p.n.e.), którego poglądy miały najsilniejszy wpływ na rozwój myśli naukowej w następnych epokach, uważał, że głusi z powodu braku słuchu nie różnią się niczym od zwierząt[3]. Ten pogląd bardzo długo ciążył nad osobami z uszkodzonym słuchem i uzasadniał ich dyskryminację. Głusi byli usytuowani poza prawem, pozbawieni dostępu do edukacji i prawa dziedziczenia, izolowani i ubezwłasnowolnieni[4].

Na tym tle za zupełnie wyjątkową należy uznać obronę głuchoniemych zawartą w Starym Testamencie: „Nie będziesz złorzeczył głuchoniememu. Nie będziesz kładł przeszkody przed niewidomym, ale będziesz się bał Boga twego. Ja jestem Pan!" (Kpł 19,14). Tak oto sam Bóg bierze głuchoniemego i niewidomego w opiekę. „Gdyby ktoś ich krzywdził, musi wiedzieć, że rychło przyjdzie mu się zmierzyć z samym Bogiem"[5]. Opis uzdrowienia głuchoniemego przez Jezusa Chrystusa, zawarty w Nowym Testamencie, daje chrześcijanom jasno określony wzór miłosierdzia i troski o człowieka pozbawionego słuchu oraz odpowiedzialności za niego i dążenia do tego, żeby „otworzył się" i mówił.

Rozważania o koncepcjach edukacji i rehabilitacji niesłyszących należy zatem rozpocząć od przypomnienia tego opisu i jego pedagogicznej analizy. „Przyprowadzili Mu głuchoniemego i prosili Go, żeby położył na niego rękę. On wziął go na bok, osobno od tłumu, włożył palce w jego uszy i śliną dotknął mu języka; a spojrzawszy w niebo, westchnął i rzekł do niego: «Effatha», to znaczy: «Otwórz się!». Zaraz otworzyły się jego uszy, więzy języka się rozwiązały i mógł prawidłowo mówić. [Jezus] przykazał im, żeby nikomu nie mówili. Lecz im bardziej przykazywał, tym gorliwiej to rozgłaszali. I pełni zdumienia mówili: «Dobrze uczynił wszystko. Nawet głuchym słuch przywraca i niemym mowę»" (Mk 7,32-37).

Pedagog – nie podejmując się oczywiście pogłębionej egzegezy teologicznej – musi zwrócić uwagę na trzy ważne momenty wydarzenia opowiedzianego przez św. Marka: 1) fakt, że głuchoniemy, w przeciwieństwie do wielu innych pragnących uzdrowienia, nie przyszedł do Jezusa sam, ale

---

[3] T. Adamiec, *Głuchoniemi i ich świadectwa życia od starożytności do końca XVIII wieku – przegląd problematyki*, [w:] *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących*, red. M. Świdziński, T. Gałkowski, Warszawa: UW, PKA, Instytut Głuchoniemych im. ks. J. Falkowskiego 2003, s. 237.

[4] D. Zielińska-Dryl, *Osoba niesłysząca jako wyzwanie*, [w:] *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: Wyd. KUL 2006, s. 44-51, „Nie głos, ale słowo…" 1.

[5] Ks. H. Witczyk, *Jezus wobec cierpienia niesłyszących*, [w:] *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: Wyd. KUL 2006, s. 18, „Nie głos, ale słowo…" 1.

„przyprowadzili go" inni; 2) Jezus postąpił z nim w sposób szczególny – „wziął go na bok, osobno od tłumu", a następnie użył znaków dostępnych dla człowieka, który nie słyszy dźwięków mowy, a mianowicie „włożył palce w jego uszy i śliną dotknął mu języka"; 3) Jezus przemówił do głuchoniemego. Komentatorzy pouczają, że: „[…] odejście na bok miało na celu uniknięcie ostentacji lub niepotrzebnych komentarzy ze strony pogańskich, w większej części, mieszkańców Dekapolu, którzy mogliby uznać gest Jezusa za swoistą magię"[6]. Należy jednak zastanowić się, czy nie uczynił tak również po to, aby nie naruszając wolności i godności głuchoniemego, dopomóc mu w zrozumieniu sensu znaku, jakim było uzdrowienie? Jego również – jak wszystkich innych – Jezus nie uzdrowił wbrew jego wolnej woli. Oczekiwał od niego wiary i współdziałania. Trzeba było na to więcej czasu i spotkania na osobności. Potrzebny był dotyk i gesty. Dopiero potem Jezus: „spojrzawszy w niebo, westchnął i rzekł do niego: «Effatha», to znaczy: «Otwórz się!»". Następnie sprawił, że: „otworzyły się jego uszy, więzy języka się rozwiązały". A więc nie poprzestał na gestach (migach), najpierw „westchnął", a potem przemówił do niego i sprawił, że głuchoniemy „mógł prawidłowo mówić". Jakie przesłanie wynika z tego fragmentu Ewangelii dla ludzi obcujących z niesłyszącymi – rodziców, przyjaciół oraz dla profesjonalistów uprawiających zawodowo surdopedagogikę (pedagogikę niesłyszących) i logopedię? Oto najważniejsze wnioski:

1. Niesłyszący potrzebuje pomocy – trzeba go „przyprowadzić" i poświęcić mu czas, aby mógł uzyskać dostęp do prawdy o własnej godności i odkryć, że może odbierać i rozumieć słowa, a także mówić.
2. Niesłyszący potrzebuje wyrozumiałości dla jego ograniczenia i szacunku dla sposobu porozumiewania się.
3. Jezus pragnie, aby niesłyszący „otworzył się" i mówił.

A zatem każda osoba niesłyszącą powinna być traktowana jako *homo loquens* (człowiek mówiący), obdarzony darem języka. Trzeba bowiem pamiętać, że to właśnie język jest tym atrybutem, który decyduje o rozwoju naszego człowieczeństwa, ponieważ włącza nas do wspólnoty społecznej, czyni nas zdolnymi do życia w psychicznej i duchowej łączności z innymi osobami: z ludźmi w rozmowie i z Bogiem w modlitwie. „Za jego pomocą człowiek wypowiada prawdę o świecie i o sobie samym, i pozwala innym mieć udział w owocach swoich poszukiwań w różnych dziedzinach"[7].

[6] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, wyd. piąte, Poznań: Wyd. Pallottinum 2008, s. 1166.

[7] Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków: Znak 2005, s. 81.

Wspieranie rozwoju człowieka niesłyszącego to przekraczanie barier w komunikowaniu się z nim i udostępnianie mu języka ludzkiej wspólnoty. Jedyną drogą do codziennego, stopniowego osiągania tego celu jest świadome i solidarne współuczestnictwo w utrapieniach jego niepełnosprawności[8]. Jeśli mój syn, brat lub student nie słyszy, to ja nie umiem mówić. Aby wyzwolić się z kalectwa, musimy nauczyć się rozmawiać. Nauczyć musi się zarówno niesłyszący, jak i jego słyszący przyjaciele. Doświadczanie niepełnosprawności słuchu ujawnia wartość troski o jakość relacji między ludźmi i wskazuje na potrzebę dbałości o wzajemne rozumienie się. Uczy wyrozumiałości dla niedoskonałości mowy i jednocześnie ukazuje ważność starań o kulturę słowa. Tak możemy dzisiaj rozumieć ewangeliczne wskazania.

Mimo ich wyrazistości, wiele czasu upłynęło od powstania Markowego tekstu do pojawienia się warunków sprzyjających podejmowaniu przez ludzi zadań wynikających z opisanego wzoru. Jednakże już w średniowieczu, w niektórych środowiskach, sytuacja niesłyszących nieco się poprawiła w porównaniu z epoką poprzednią, ponieważ zaczęły powstawać pierwsze formy opieki i pomocy charytatywnej, polegającej na tworzeniu przytułków. Przy istniejących wówczas klasztorach zakładane były szpitale (hospicja), w których przebywali razem starcy, kalecy, niewidomi i głuchoniemi. Z zapisków klasztornych i żywotów niektórych świętych dowiadujemy się, że usiłowano także uczyć głuchych modlitwy, zachęcano ich do uczestnictwa we mszach św., a nawet próbowano podejmować zabiegi zmierzające do przywrócenia im zdolności mówienia. Jednakże – co dopiero współcześnie jest w pełni zrozumiałe – wszelkie próby nauczania mowy dorosłych głuchoniemych kończyły się zwykle niepowodzeniem, ponieważ nie zdawano sobie sprawy z tego, że niemota jest konsekwencją głuchoty zaistniałej w dzieciństwie, a nie wad w budowie narządów mowy. Stosowane wówczas podcinanie niesłyszącym języków nie mogło więc dawać pomyślnych rezultatów.

Informacje o pracy pedagogicznej z dziećmi niesłyszącymi są bardzo nieliczne. Historycy wychowania wspominają jedynie, że arcybiskup Yorku, Johan Beverley, w XII w. podjął udaną próbę nauczania głuchoniemego mówienia łatwych wyrazów i prostych zdań, poprzez wymawiane i łączenie poszczególnych głosek[9]. Twierdzą też, że już w XI w. opracowano w Anglii system gestów – migów, służących do porozumiewania się z głuchymi. Je-

[8] Zob. Jan Paweł II, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie. Przemówienie Ojca Świętego do uczestników kongresu Papieskiej Rady ds. Rodziny*. 4 XII 1999, zob. http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/przemowienia/dziecko_niepelnosprawne_04121999.html (15 XII 2012).

[9] Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa: WSPS 1998, s. 198.

den z najwcześniejszych zachowanych opisów ich nauczania, pochodzi dopiero z 1538 r.[10] Przedstawia pojedynczy przypadek niesłyszącego chłopca, którego nauczono czytania i pisania. Osiągnięcie to zostało określone przez autora jako „cud". Aż do XVIII w. opisy nauczania głuchych dotyczą wyłącznie kształcenia indywidualnego, pojedynczych uczniów z zamożnych rodów w Hiszpanii, Anglii, Francji czy w Niemczech[11]. Można przypuszczać, że praktyczne działania były liczniejsze niż opisy. W każdym razie pierwsze próby i poszukiwania rozwiązań na tym polu nie zostały opisane.

## 2. Pierwsi nauczyciele i teoretycy nauczania niesłyszących

Za twórcę podwalin dla refleksji teoretycznej o możliwościach nauczania osób z uszkodzonym słuchem można uznać Girolama Cardana (Hieronimus Cardanus, 1501-1576), człowieka odrodzenia, filozofa przyrody, lekarza i matematyka z Padwy, który jako pierwszy opisał problemy głuchoty w kategoriach naukowych. Był on też prawdopodobnie pierwszym działającym w sposób przemyślany, nauczycielem głuchych[12].




Il. 1. Girolamo Cardano
(1501-1576)

[10] B. Szczepankowski, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa: WSiP 1999, s. 204.

[11] W Polsce opisywany jest przypadek głuchoty na dworze króla Stanisława Augusta Poniatowskiego (*Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, red. S. Mauersberg, Warszawa: PWN 1990, s. 35).

[12] Tamże, s. 26.

Cardano obalił krzywdzący pogląd Arystotelesa, stwierdzając z całym przekonaniem, że głusi mogą prawidłowo rozwijać się i osiągnąć wysoki poziom rozwoju umysłowego, jednak pod warunkiem, że pomogą im w tym osoby słyszące. Jego zainteresowanie tymi problemami wynikało z faktu, że był ojcem głuchego syna, co jest bardzo znamienne, ponieważ właśnie bliski i długotrwały kontakt z niesłyszącym dzieckiem pozwolił mu dostrzec i zrozumieć racjonalność jego zachowania. Cardano nie ograniczył się jednak do obserwacji własnego syna, skoro dostrzegł istnienie różnicy między przewodzeniowym i odbiorczym uszkodzeniem słuchu, a zarazem ujawnił istnienie różnych stopni ubytku zdolności słyszenia. Stwierdził, że stopień głuchoty zależny jest od rodzaju uszkodzenia narządu słuchu i od czasu, w którym ono nastąpiło. W związku z tym, podzielił głuchych na trzy kategorie: 1) głusi od urodzenia, 2) ogłuchli przed nauczeniem się mowy, 3) ogłuchli po opanowaniu mowy (podział ten jest aktualny do dziś).

Najważniejsze odkrycie Cardana polegało na tym, iż na podstawie własnych badań ustalił, że niemota jest skutkiem głuchoty, a nie – jak sądzono w średniowieczu – wynikiem wadliwego działania narządów mowy. Jego zdaniem nauczanie powinno opierać się na wzroku i wykorzystywać inne, prawidłowo funkcjonujące zmysły. Najważniejsza, według niego, była jednak nauka czytania i pisania, a nie mowy. Twierdził, że zamiast słuchania i mówienia niesłyszących należy uczyć czytać i pisać, dążąc do tego, by „głuchy słyszał za pomocą czytania, a mówił za pomocą pisma" – w ten sposób lepiej mógł się porozumiewać, nie używając głosu, który zwykle był bardzo zniekształcony. Cardano nie dostrzegł jeszcze możliwości odczytywania mowy z ruchów warg. Jego odkrycia rozpoczęły jednak okres owocnych prób praktycznych w tym zakresie.

Surdopedagogika jako rodzaj działalności praktycznej (zaczątek nauki stosowanej) istnieje i odnosi sukcesy również od XVI w., tj. od czasów, gdy o. Pedro Ponce de Leon (1520-1584), hiszpański benedyktyn, rozpoczął indywidualne kształcenie niesłyszących. Według tradycji surdopedagogiki o. Ponce de Leon uznawany jest za pierwszego nauczyciela głuchych, który uczył mówienia. Kształcił niesłyszących od urodzenia synów szlacheckich, a m.in. potomków konstabla Kastylii, Juana Fernándeza de Velasco y Towara, którym pomagał stawać się ludźmi mówiącymi i samodzielnymi.



Il. 2. O. Pedro Ponce de Leon
(1520-1584)

O. Ponce de Leon nie zostawił niestety opisu swej pracy na piśmie. Na podstawie pośrednich źródeł ustalono[13], że prawdopodobnie stosował następujący schemat postępowania z osobami niesłyszącymi: początkowo pokazywał im przedmioty i oznaczał je odpowiednimi gestami, później podpisywał je, prawdopodobnie stosując jednocześnie alfabet palcowy, tj. umowne układy palców odpowiadające literom, a dopiero na etapie końcowym nauczał mowy. Istnieją przypuszczenia, że preferował nauczanie niesłyszących już od bardzo wczesnego dzieciństwa, a chcąc uświadomić im istnienie głosu, przykładał swe usta do ich ciemienia, głośno krzycząc i mówiąc. Umiał zatem wykorzystywać aktywność ucha wewnętrznego w przypadkach uszkodzeń przewodzeniowych. Odnotowano, że wykształcił dwunastu głuchych uczniów. Naśladowcy i kontynuatorzy benedyktyna, pracujący indywidualnie z niesłyszącymi uczniami, najpierw w Hiszpanii, a potem w innych krajach Europy, osiągali podobne rezultaty. Przez cały XVII i pierwszą połowę XVIII w. działali w Europie nauczyciele stosujący przekazywane w tajemnicy metody indywidualnego nauczania głuchych.

[13] Wzmianki o sposobie pracy o. Pedra Ponce de Leona znajdują się m.in. w dziełach historyka Ambrosie de Monalesa, w notatkach kaznodziei króla hiszpańskiego Johanesa de Cartannizza oraz w książce lekarza królewskiego Franciszka Valesinsa – cyt. za: K. Kirejczyk, *Ewolucja systemów kształcenia*, s. 52.

Autorem pierwszego opisu ówczesnych metod nauczania niesłyszących był Juan Pablo Bonet (1579-1629). Jego dzieło, wydane w 1620 r., nosi tytuł *Reduction de las letras y arte para ensenar a abla los mundos* (*O redukcji liter i sztuce nauczania mowy głuchoniemych*), składa się z trzech części i zawiera: 1) opis powstawania poszczególnych dźwięków mowy, czyli początki fonetyki; 2) metodykę artykulacji, alfabet palcowy i reguły nauki odczytywania z ust; 3) reguły gramatyczne oraz wskazówki nauczania mowy, czytania i pisania.



Il. 3. Juan Pablo Bonet
(1579-1629)

Sam Bonet nigdy nie był nauczycielem niesłyszących, a nawet miał bardzo niewielkie doświadczenie w kontaktach z nimi. Był sekretarzem na dworze konstabla Kastylii, Juana Fernándeza de Velasco y Towara. Miał więc okazję przypatrywać się nauczaniu jego synów. Rzeczywistymi nauczycielami młodych niesłyszących arystokratów byli wówczas dwaj inni Hiszpanie: najpierw, wspomniany już, o. Pedro Ponce de Leon, a potem Manuel Ramirez de Carrión (1579-1652?). Z dużym prawdopodobieństwem można domniemywać, że Bonet opisał ich metodę.

Bonet uważał, że w nauczaniu głuchych powinna obowiązywać określona kolejność postępowania. Radził zaczynać od zapoznania ucznia z literami i odpowiadającymi im znakami palcowymi[14] oraz nauki pisania

[14] Ponieważ Bonet zalecał stosowanie od początku nauczania daktylografii (alfabetu palcowego), a jego książka zawiera ilustracje ułożeń dłoni w jednoręcznym alfabecie palcowym, odpowiadających dźwiękom mowy, był on niekiedy uważany za twórcę alfabetu palcowego, a nawet zwolennika wczesnego stosowania języka migowego i wynalazcę tego

liter. Następnie należy powiązać w świadomości dziecka litery z dźwiękami oraz test „pisany palcówką" z tekstem mówionym. Kolejnym etapem jest nauka „wymawiania liter", wyrazów i zdań, a następnie stosowanie ćwiczeń wykorzystujących wyuczone umiejętności w praktyce oraz pisanie i czytanie tekstów. Zdaniem Boneta głusi powinni mieć świadomość budowy i działania narządów mowy, dlatego radził używać jako pomocy naukowej języka zwierzęcego lub modelu języka wykonanego ze skóry.

Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że – mimo wykorzystania gestów i daktylografii – najważniejszym celem nauczania głuchych synów rodu de Velasco i innych niesłyszących arystokratów nauczanych w trybie indywidualnym była nauka artykulacji. Wymuszała to ich sytuacja prawna. Musieli uczyć się mówić, ponieważ ówczesne prawo nie przewidywało możliwości dziedziczenia majątku przez osobę, która nie mówiła[15]. Niesłyszący, nawet jeśli umiał czytać i pisać, ale nie potrafił mówić – nie był osobą w świetle prawa. Taka sytuacja trwała aż do XVIII w. Głuchoniemi nie mogli także zakładać i prowadzić warsztatów rzemieślniczych, kupować nieruchomości, a nawet podpisać aktu ślubu.

O. Pedro Ponce de Leon, który jest uznawany za „ojca metody głosowej", nazywanej także w przyszłości oralną (ustną), zapoczątkował również nurt tzw. wychowania słuchowego, który stanowi jedną z najbardziej aktualnych i żywo rozwijających się tendencji w obecnej surdopedagogice[16]. Za twórcę teoretycznych podstaw metody głosowej uważany jest natomiast flamandzki lekarz, chemik i filozof, znany z działalności eksperymentatorskiej w badaniach przyrodniczych, Jan Baptysta Helmont (1577-1644), który uzasadniał też tezę o możliwości przyswojenia przez osoby niesłyszące umiejętności mówienia i czytania na podstawie obserwacji ruchu warg. Sporządził on 36 miedziorytów, przedstawiających układy narządów mowy przy wymawianiu poszczególnych głosek i wykorzystywał je do nauki odczytywania z ust. Wykonał także dla każdej głoski gipsowe modele układu narządów mowy, które miały służyć nauce artykulacji. Opracował również wskazówki do nauki mówienia i rozumienia wypowiedzi słownych.

---

języka. Błąd wynikał z pomylenia alfabetu palcowego (układów palców odpowiadających literom, umożliwiających „pisanie w powietrzu" wyrazów i zdań w języku dźwiękowym) z językiem migowym, który jest systemem językowym autonomicznym i odmiennym od języków dźwiękowych. Mylenie tych pojęć zdarzało się często, nawet autorom encyklopedii, i do dzisiaj zdarza się również osobom ograniczającym się do wiedzy potocznej (np. dziennikarzom).

[15] T. Adamiec, *Głuchoniemi i ich świadectwa życia*, s. 256.

[16] A. Löwe, *Wychowanie słuchowe. Historia – metody – możliwości*, tłum. D. Lewandowska, Warszawa: PWN 1995, s. 16.

Opis teorii Helmonta jest zawarty w słynnym dziele Johanna Konrada Ammana (1669-1724), lekarza szwajcarskiego, który działał jako pedagog w Amsterdamie. Tytuł jego dzieła bardzo trafnie określa cel oddziaływań pedagogicznych: *Surdus loquens* (*Głuchy mówiący*, 1692). Tok postępowania proponowany i zapewne wypróbowany przez Ammana był następujący: wydobywanie głosu z jednoczesną jego kontrolą za pomocą ręki przyłożonej do krtani, nauka wymowy głosek z wykorzystaniem lustra, łączenie głosek w sylaby, a następnie sylab w słowa (ale bez sylabizowania), poznawanie znaczeń słów, nauka czytania, nauka pisania, poznawanie reguł gramatycznych, nabywanie umiejętności prowadzenia „przyjemnych" rozmów i dyskusji. Według Ammana wychowanie powinno przede wszystkim koncentrować się na rozwijaniu artykulacji, ponieważ mowa – jak uważał – stanowi najważniejszą cechę charakteryzującą człowieka. Osiągnięcia Ammana miały ogromne znaczenie dla rozwoju metod pracy z dziećmi niesłyszącymi. On jako pierwszy udowodnił możliwość osiągnięcia przez nie wysokiego poziomu rozwoju z wykorzystaniem mowy dźwiękowej z pominięciem innych form porozumiewania się.

Działania zmierzające do rozwinięcia funkcji mowy, a potem także czynności uszkodzonego słuchu podejmowali coraz liczniejsi lekarze i nauczyciele w różnych krajach. Z uwagi na szczególne zasługi i zróżnicowanie poglądów – wyznaczających różne drogi poszukiwania rozwiązań skutecznych – warto wspomnieć przykładowo przynajmniej kilka najsłynniejszych postaci wymienianych przez historyków pedagogiki specjalnej.

John Wallis (1616-1703), angielski matematyk, kryptolog, logik i językoznawca, opisał – na podstawie własnego doświadczenia – sposób nauki mowy bazujący na właściwym układzie narządów artykulacyjnych. Zwrócił też uwagę na rolę pisma w rozwoju językowym niesłyszących oraz zalecił daktylografię, która – według niego – bardziej nadawała się do bezpośredniego porozumiewania się niż pismo. Natomiast sceptycznie wypowiedział się na temat możliwości nauczenia niesłyszących odczytywania mowy z ust.

George Dalgarno (1626-1687), intelektualista szkocki pracujący w Oksfordzie, zainteresowany problemami lingwistycznymi, autor dzieła *Didascalocophus or the Deaf and Dumb Man's Tutor* (*Didascalocophus, czyli nauczyciel głuchoniemych*, 1680), swe poglądy oparł na eksperymentalnym badaniu i poznawaniu zmysłów, w wyniku czego połączył wiedzę medyczną z teorią i praktyką nauczania niesłyszących. Dowiódł, że niemota jest wynikiem głuchoty, a mowa i rozwój dziecka niesłyszącego zależą w dużym stopniu od czasu i stopnia utraty słuchu. Powtórzył też drugą tezę Girolama Cardana, że rozwój niesłyszących nie jest możliwy bez pomocy ludzi

słyszących. Twierdził jednak – w przeciwieństwie do Włocha – że w pracy z głuchoniemymi należy stosować nie tylko pismo, ale również różne inne sposoby porozumiewania się: mowę dźwiękową, mimikę, gesty (migi) i daktylografię. Według niego matka lub opiekunka dziecka niesłyszącego powinna mieć „rękę tak samo zwinną, jak zwykle bywa język".

Za pierwszego lekarza, który próbował pokonywać samo uszkodzenie słuchu, jest uważany Francuz, Jean Gaspard Marie Itard (1774-1838), słynny w literaturze psychologicznej jako opiekun dzikiego dziecka, Victora. W pracy z głuchoniemymi koncentrował się nie tyle na nauczeniu ich mówienia, ile raczej na polepszeniu funkcjonowania uszkodzonego zmysłu. Na podstawie własnych obserwacji dokonał podziału niesłyszących według stopnia ubytków słuchu oraz prowadził ćwiczenia stymulujące zachowane resztki słuchowe. Podobne działania podjął również francuski nauczyciel, R. Ernaud[17] (1740-1800), który również zmierzał do uaktywniania zmysłu słuchu. Stosował specjalne ćwiczenia stymulujące ten zmysł. W swej pracy stosował równocześnie nauczanie mowy ustnej, czytania i pisania. Odrzucił natomiast alfabet palcowy, gdyż po próbach jego wykorzystania, uznał, że jest on zbędnym balastem przeszkadzającym w nauczaniu mowy.

Natomiast udoskonalenie i rozpowszechnienie alfabetu palcowego przypisuje się innemu nauczycielowi działającemu we Francji. Był nim Jacob Rodriguez Pereira (1715-1780)[18], założyciel znanego rodu bankierów, potomek portugalskich Żydów, który schronił się we Francji przed inkwizycją. W swojej epoce uchodził za najwybitniejszego nauczyciela głuchych. Jego uczniowie podobno przyswajali umiejętność mówienia na bardzo wysokim poziomie. Niestety, niewiele wiadomo o szczegółach stosowanej przez niego metody, ponieważ utrzymywał ją w ścisłej tajemnicy. Od swoich uczniów żądał przysięgi, że nie zdradzą nikomu jego sposobów postępowania. Motywację do zajęcia się kształceniem niesłyszących Pereira wyniósł z doświadczenia rodzinnego, miał bowiem niesłyszącą siostrę, którą uczył mówić, używając alfabetu manualnego jako środka pomocniczego. Wiadomo, że korzystał z jednoręcznego alfabetu palcowego, zaadaptowanego dla potrzeb dydaktycznych przez własne modyfikacje ułożenia rąk (każdy znak odpowiadał innemu dźwiękowi), z dodatkowymi 30 znakami dla oznaczenia cyfr i znaków przestankowych. Na tym właśnie polegała jego reforma daktylografii. Nie wiadomo, czy używał też jakichś innych znaków migowych, ale już samo używanie rąk w komunikowaniu

[17] Nie udało się odnaleźć imienia.

[18] B. Szczepankowski, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi*, s. 206-207.

się sprawiło, że Pereira jest przez późniejszych zwolenników języka migowego uznawany za prekursora i patrona metod manualnych. Prawdopodobnie uczył on według następującego schematu kolejności działań: palcowanie (miganie?) i jednoczesne mówienie, mówienie bez palcowania (migania?), ćwiczenia w powtarzaniu wypowiedzianych słów, nauka czytania, nauka pisania, przyswajanie zasad gramatyki, uczenie się umiejętności dyskutowania.

Do drugiej połowy XVIII w. kształcenie niesłyszących odbywało się wyłącznie w trybie indywidualnym. Prowadzone było przez specjalistów, którzy poznali metody nauczania głuchoniemych tak samo, jak ówcześni rzemieślnicy uczyli się u majstrów cechowych arkanów swojego fachu, traktując te metody jak „sztukę tajemną" i zwykle ukrywając je przed ewentualnymi konkurentami. Niektórzy z nich, pracując samodzielnie, dochodzili do spostrzeżeń i rozwiązań podobnych do wypracowanych przez poprzedników. Indywidualne uczenie niesłyszących mowy prowadziło do zadowalających rezultatów, ale było bardzo kosztowne, dostępne wyłącznie dla osób pochodzących z rodzin należących do elit. Warto uświadomić sobie, że jeszcze do połowy XVIII w. aż 99,9% osób głuchych od urodzenia nie miało żadnych szans na naukę szkolną, opanowanie umiejętności czytania i pisania, zdobycie wykształcenia[19]. Aby zmienić tę sytuację, zaczęto tworzyć szkoły publiczne, specjalizujące się w nauczaniu dzieci głuchych, ale nastąpiło to już w następnym okresie, a mianowicie w oświeceniu.

## 3. Pierwsze szkoły dla niesłyszących i stosowane w nich metody nauczania

Zorganizowane, grupowe nauczanie dzieci niesłyszących zapoczątkowali dwaj założyciele publicznych szkół specjalnych: ks. Charles Michel de L'Épée (1712-1788), który w 1770 r. założył szkołę w Paryżu, i Samuel Heinicke (1727-1790), założyciel szkoły w Lipsku (w 1778 r.)[20]. Obaj zaczynali pracę, zgodnie z ogólną wskazówką Girolama Cardana, od nauki czytania i pisania, ale – wobec braku oczekiwanych efektów – wypracowali własne metody postępowania.

[19] O. Sacks, *Zobaczyć głos. Podróż do świata ciszy*, tłum. A. Małaczyński, Poznań: Wyd. Zysk i S-ka 1998, s. 33.

[20] W 1760 r. szkołę dla głuchych w Edynburgu założył Tomasz Braidwood. Po dwóch latach została ona jednak zamknięta i nie wywarła żadnego wpływu na dalszy rozwój surdopedagogiki.

### 3.1. Narodziny metody migowej

Za początek nowej epoki w dziejach wychowania niesłyszących powszechnie uważany jest rok 1770, kiedy to ks. Charles Michel de L'Épée (1712-1789) założył w Paryżu Instytut Głuchoniemych – szkołę o charakterze publicznym. Rozpoczął się wtedy – trwający do dziś – rozwój szkół specjalnych dla niesłyszących we wszystkich krajach kręgu kultury europejskiej. Twórcy i organizatorzy tych szkół najczęściej znali poglądy mistrzów indywidualnego nauczania i wykorzystywali je w tworzeniu własnych programów, chociaż – jak się okazało – nie było to proste, ponieważ nauczanie grupowe w środowisku skupiającym dużą liczbę osób z różnymi rodzajami i stopniami uszkodzenia słuchu tworzy zupełnie inne warunki komunikowania się interpersonalnego niż nauczanie indywidualne w środowisku, w którym osoba niesłysząca żyje wśród ludzi słyszących.



Il. 4. Ks. Charles Michel de L'Épée
(1712-1789)

Ks. de L'Épée był duchownym katolickim, a jednocześnie filantropem, działającym w czasach ekspansji francuskiej myśli oświeceniowej. Pozostawał zapewne pod wpływem dualistycznej koncepcji filozoficznej Kartezjusza. Według filozofii kartezjańskiej logiczna struktura języka istnieje poza człowiekiem, a stosunek myślenia i języka pojmowany jest mechanicystycznie. W praktyce pedagogicznej oznacza to możliwość dowolnego łączenia rzeczy i znaków, bez obaw o językowy rozwój ucznia. Ks. de

L'Épée znał też ideę naturalnego wychowania Jeana-Jacques'a Rousseau[21]. Obserwował przejawy „naturalnego" rozwoju niesłyszących. Odkrył, że głusi żebracy samoistnie porozumiewają się przy użyciu migów i zaadoptował ten sposób komunikowania się do postępowania pedagogicznego, tworząc warunki rozwoju języka migowego.

Ks. de L'Épée uważał, że niesłyszący „są obdarzeni rozumną duszą". Jego celem pedagogicznym było „rozwiniecie ich rozumu, przekazanie im pojęć i nauczenie całego języka", aby mogli „zarządzać swym majątkiem i stać się pożytecznymi członkami społeczeństwa"[22]. W nauczaniu niesłyszących położył nacisk na metodę migową, jako na metodę zgodną z naturą człowieka niesłyszącego. Nie był przeciwny temu, żeby niesłyszący, którzy mają odpowiednie uzdolnienia, uczyli się mówić, tym bardziej, że w jego koncepcji migi stanowiły tylko pewną specjalną postać słów. Mowę głuchych traktował jako coś wtórnego z punktu widzenia intelektualnego i duchowego (podkreślał, że Bóg rozumie mowę nawet wypowiedzianą w myślach, a metody sztucznego porozumiewania się utrudniają zbawienie duszy). Dlatego preferował naukę pisania i migów, przy czym obie formy językowe traktował jednakowo, postrzegając je zarówno jako cel, jak i środek nauczania. Za główną zaletę migów uważał to, że istniała możliwość ich opanowania poprzez naśladownictwo: znaki mogły być postrzegane wzrokowo i jednocześnie możliwa była samokontrola w czasie posługiwania się nimi.

Migi tworzone spontanicznie przez niesłyszących okazały się jednak niewystarczające do celów edukacyjnych. Zawierały one bowiem głównie gestowo-mimiczne znaki pojęć dotyczących przedmiotów i zjawisk dostępnych dla zmysłów człowieka niesłyszącego. Dlatego ks. de L'Épée i jego następcy starali się udoskonalać je i wzbogacać, dodając tzw. znaki metodyczne, które miały na celu upodobnić je do języków dźwiękowych. Celem miała być „gramatyzacja" języka migowego, na wzór języka fonicznego. Wykorzystywali również alfabet palcowy w celu pokazywania słów, które nie miały odpowiedników migowych.

Ks. de L'Épée wyróżnił następujące rodzaje znaków migowych:

a) podstawowe (określające podstawowe pojęcia),
b) naturalne – oddające zewnętrzne podobieństwo przedmiotu bądź zjawiska,

[21] Koncepcja wychowania swobodnego, zgodnego z naturą, przedstawiona przez J.J. Rousseau w jego dziele pt. *Emil*, zakładała opieranie się na możliwościach rozwojowych wychowanków.

[22] Cyt. za: B. Hoffmann, *Rewalidacja niesłyszących*, Warszawa: PWN 1979, s. 126.

c) sztuczne – wskazujące pojęcia, które nie podlegają percepcji zmysłowej,
d) metodyczne (określające leksykalne, gramatyczne i syntaktyczne aspekty przekazywanych treści językowych),
e) skrócone (odnoszące się do skrótów znaków metodycznych).

Ks. de L'Épée nie był – oczywiście – świadomy zjawisk socjolingwistycznych, jakie uruchomił, organizując szkołę dla niesłyszących. Nie mógł zaobserwować zjawiska rodzenia się w nowej, małej społeczności ludzi komunikujących się na swój sposób, za pomocą autonomicznego języka migowego, tworzących własny, samodzielny system gramatyczny, własne sposoby kodowania znaczeń, ujmowanych inaczej niż w języku dźwiękowym. Był przekonany, że migi i słowa od strony znaczeniowej są tożsame i tak samo odnoszą się do rzeczywistości. Nie brał pod uwagę możliwości, że znaki mimiczne używane przez niesłyszących mogą mieć inne znaczenia niż słowa. Na tym polegał poznawczy błąd szlachetnego i zasłużonego twórcy szkolnictwa dla niesłyszących.

Z czasem sam ks. de L'Épée zauważył, że używane przez jego uczniów migi spełniają swe zadanie jedynie przy myśleniu obrazowym, a przy myśleniu pojęciowym zawodzą. Wtedy zaczął stosować daktylografię jako środek pomocniczy w nauczaniu czytania. Ta stopniowa zmiana poglądów stała się przedmiotem krytyki. Zaczęto mówić, że „metoda paryska jest nie tylko bezużyteczna, lecz także w postępach czynionych przez głuchych uczniów absolutnie szkodliwa"[23]. Był to początek wielkiej i zażartej dyskusji dotyczącej metod oralnych i migowych (mimicznych).

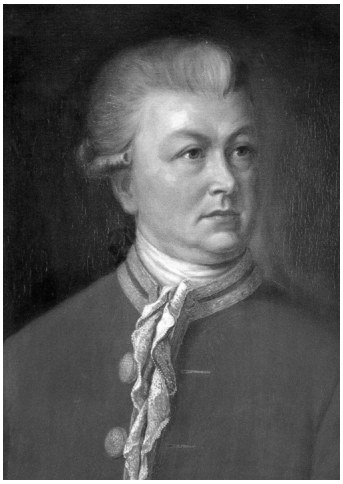
Metodę księdza de L'Épée'ego rozwinął jego uczeń, ks. Roch-Ambroise Cucurron Sicard (1742-1822). Kontynuował on dzieło mistrza, zwracając uwagę przede wszystkim na prawidłowość form gramatycznych i rozbudowując system „znaków metodycznych". W nauczaniu stosował znaki metodyczne, pismo i daktylografię, ale coraz mniej posługiwał się migami w odniesieniu do pojęć abstrakcyjnych, ponieważ – według niego – zbyt opóźniały one konwersację. Sicard zmodyfikował metodę swego mistrza, zwracając większą uwagę na aktywizację uczniów, a także na operatywne posługiwanie się przez nich pismem, co zakładało dokładne rozumienie przekazywanych treści. Coraz większe znaczenie przywiązywał do gestów związanych z naturalnym językiem głuchych. W tej postaci metoda de L'Épée'ego została upowszechniona w innych krajach Europy i w Stanach Zjednoczonych jako metoda francuska (lub paryska). Była

[23] O. Périer, *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Aspekty medyczne, wychowawcze, socjologiczne i psychologiczne*, tłum. T. Gałkowski, Warszawa: WSiP 1992, s. 188.

też nazywana migową lub mimiczną. Współcześnie używa się niekiedy – niezbyt precyzyjnego – terminu metoda manualna.

### 3.2. Narodziny metody ustnej

Założyciel szkoły w Lipsku, Samuel Heinicke (1727-1790) wybrał zupełnie inną drogę. On także był człowiekiem oświecenia. U podstaw jego poglądów pedagogicznych leżały idee neohumanizmu oraz idealizmu. Pozostawał pod wpływem filozofii Immanuela Kanta, który uważał, że głuchoniemi z powodu braku mowy nie posiadają rozumu. Heinicke mowę uznawał za najważniejszą właściwość człowieka. Wypracował teoretyczne i praktyczne podstawy jej nauczania. Uznawał migi za niedoskonałą formę komunikowania się. Starał się więc kształcić niesłyszących, stosując wyłącznie porozumiewanie się ustne i praktycznie udowodnił, że potrafi wielu niesłyszących nauczyć mówić oraz czytać i pisać. On także – podobnie jak Cardano – zainteresował się możliwością kształcenia niesłyszących kierowany motywami osobistymi, ponieważ miał syna z wadą słuchu. W swojej szkole starał się rozwijać głos, mowę i artykulację, odrzucając znaki migowe de L'Épée'ego, ale jednocześnie akceptując naturalne gesty i daktylografię. Dążył do tego, aby niesłyszący najpierw uczyli się mówić, a dopiero później czytać. Odwrotną kolejność uważał za sprzeczną z naturalnym procesem uczenia się języka. W nauce mówienia Heinicke przywiązywał dużą wagę do czytania z ruchu warg i artykulacji, którą umiejętnie rozwijał, używając metod pokazowych.



Il. 5. Samuel Heinicke
(1727-1790)

Heinicke dostrzegał społeczne skutki głuchoty oraz izolację dotkniętych nią ludzi. Za podstawowe zadanie w pracy pedagogicznej uważał przeciwdziałanie izolacji niesłyszących przez nauczanie ich mowy i języka artykułowanego, którym posługuje się większość społeczeństwa. Podstawowe założenia metody Heinickego, dotyczące kształcenia dzieci niesłyszących, można przedstawić w następujących punktach:

1. Nauczanie należy zaczynać od opanowania mowy. Uczniowie od samego początku powinni mieć dostęp do języka. Na początku powinni opanować samogłoski.
2. Brak słuchu należy zastąpić aktywizacją innych zmysłów.
3. W toku kształtowania pojęć należy postępować od poznawania konkretów do abstraktów.
4. Po poznaniu wyrazów, należy ćwiczyć mowę dialogową, a dopiero później swobodną konwersację.
5. Nie należy stosować migów, gdyż mowa ustna i migowa wzajemnie się wykluczają. Dopuszczalne jest natomiast używanie daktylografii jako środka pomocniczego przy pisaniu tego, co się mówi.

Heinicke dążył do wykorzystywania w nauczaniu mowy wszystkich zmysłów. Ciekawostką w jego metodzie była próba zastępowania zmysłu słuchu smakiem. Opracował on tzw. skalę smakową. Polegała ona na przypisaniu poszczególnym samogłoskom odpowiedników smakowych. Zażycie danej substancji miało ułatwić wywołanie odpowiedniej samogłoski, np. ocet – *a*, wermut – *e*, woda – *u*. Wrażenie smakowe miało kojarzyć się z określonymi ruchami ust (np. kwaśny smak powodował szerokie otwarcie ust, co jest podstawą artykulacji głoski *a*). Używał też specjalnych urządzeń („machin") i modeli do obrazowania ruchów narządów mowy. Heinicke, podobnie jak jego poprzednicy, ukrywał swoje sposoby nauczania niesłyszących. Informację o tym znaleziono w zapiskach Stanisława Poniatowskiego (bratanka króla), który zwiedzał szkołę w Lipsku w roku 1784[24].

Kontynuatorem i reformatorem metody niemieckiej był Maurycy Hill (1785-1874), który jeszcze radykalniej dążył do rozwijania mowy. Uważał, że mowa musi być niezbędną częścią wszystkich działań dziecka głuchego i powinna stanowić codzienny sposób porozumiewania się z otoczeniem. Dążył do unikania izolacji niesłyszących, postulował ich nauczanie w szkołach razem ze słyszącymi. Może być uznany za prekursora integracji edukacyjnej oraz nauczania włączającego.

[24] Cyt. za: E. Nurowski, *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*, Warszawa: PWN 1983, s. 22-23.

### 3.3. Rozwój szkolnictwa i spór o metody

W toku dalszego rozwoju metod nauczania głuchych w Europie dwie metody, francuska (migowa, mimiczna) i niemiecka (głosowa, oralna, ustna), odegrały rolę zasadniczą, chociaż były zdecydowanie przeciwstawne. Od nich wzięły początek różne, powstające później systemy. Pierwsze szkoły – paryska i lipska – znajdowały naśladowców w innych krajach. Wkrótce powstały następne: w Wiedniu – 1779 r., w Berlinie – 1788 r., w Holandii – 1790 r., w Anglii – 1784 r., w Hiszpanii – 1784 r., w Danii – 1807 r., w Szwecji – 1809 r., w USA – 1817 r., w Polsce – 1817 r. Na przełomie XIX i XX w. sieć szkół dla głuchych w Europie i w Stanach Zjednoczonych była już rozbudowana i dynamicznie się rozwijała. W Niemczech w tym czasie działało ponad 90 zakładów (blisko sześć tys. uczniów), we Francji – 67 zakładów, w Anglii – 46, we Włoszech – 35, w USA – 55[25]. Dla rozwoju edukacji ważne było też wprowadzanie w poszczególnych krajach obowiązku szkolnego dla głuchych. W 1817 r. jako pierwsza wprowadziła go Dania, w 1874 r. – Niemcy, w 1890 r. – Szwecja, 1894 r. – Anglia, 1911 r. – Prusy i Poznańskie, 1922 r. – Węgry, 1929 r. – Czechosłowacja.

W pierwszej połowie XIX w. w większości szkół dla niesłyszących stosowano metodę ks. de L'Épée'ego. Metoda niemiecka miała znacznie mniej naśladowców. Jednakże zwolennicy metody oralnej, którzy zakładali własne szkoły, osiągali w niektórych przypadkach budzące podziw rezultaty, jakkolwiek nie udawało im się nauczyć mówić wszystkich swoich uczniów. Efekty pracy zwolenników metody francuskiej polegały na dobrym przygotowaniu do zawodu, ale nie były uznawane za wystarczające z powodu braku mowy.

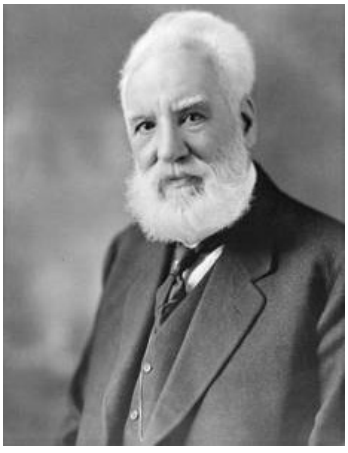
Dlatego zwolennicy dwóch metod od początku toczyli spór, który nie wygasł aż do współczesności. Spór ten od początku budził silne emocje, a nawet zacietrzewienie niektórych jego uczestników. Nigdy też nie doczekał się rozstrzygnięcia w dyskusji naukowej na bazie badań empirycznych, których wyniki byłyby porównywalne. W 1880 r. odbył się w Mediolanie kongres nauczycieli szkół dla głuchych, na którym uznano metodę oralną za korzystniejszą i zalecono jej stosowanie. W niektórych szkołach metoda migowa została od tamtej pory kategorycznie zakazana. W skrajnych przypadkach zakazywano migania w sposób drastyczny – zmuszając uczniów do siedzenia na dłoniach.

W ciągu całego XX r. w szkołach dla niesłyszących formalnie dominowała metoda oralna, chociaż uczniowie nigdy nie pozwolili odebrać sobie

[25] *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, s. 77.

wygodnego dla nich sposobu komunikowania się, jaki stanowiło używanie migów i języka migowego. Miganie bowiem pozwalało im na twórczą aktywność językową, na nieskrępowane i swobodne akty porozumiewania się. W społecznościach skupiających dużą liczbę osób niesłyszących język migowy ustawicznie się rodził i rozwijał.

W niektórych szkołach również poszukiwano rozwiązań pośrednich. Już w w. XIX w szkole wiedeńskiej Michael Venus (1774-1852) usiłował łączyć obydwie metody. W Stanach Zjednoczonych, gdzie pierwsza, założona przez Thomasa Hopkinsa Gallaudeta (1787-1851), szkoła powstała w r. 1817, na początku stosowano głównie metodę migową. Jednakże już syn założyciela szkoły, Edward Miner Gallaudet (1837-1917) uznał, że migi mogą być środkiem pomocniczym w nauczaniu mowy. Po kongresie mediolańskim w USA nie odrzucono języka migowego, akceptowano obydwie metody i dążono do ich połączenia. W wyniku takiego postępowania powstała tzw. metoda kombinowana. Na świecie stosowano wiele odmian tej metody. Polegają one na różnych sposobach wykorzystywania migów i języka migowego przy jednoczesnym uczeniu mowy.



Il. 6. Aleksander Graham Bell
(1847-1922)

Natomiast dalszy rozwój metod oralnych nastąpił w związku z rozwojem środków technicznych wspomagających słyszenie i wzbudzających nadzieje na pokonanie głuchoty metodami medycznymi i technicznymi. Za prekursora wynalazków tego rodzaju uznaje się Aleksandra Grahama Bella (1847-1922), który starał się zbudować urządzenie pomagające słyszeć dźwięki. Dopiero po upływie wieku pomysł okazał się realny. Po-

wstały aparaty słuchowe, które zaspokoiły potrzeby wielu osób z uszkodzeniami słuchu, zwłaszcza mniejszego stopnia. Dzięki temu mogły powstać programy tzw. wychowania słuchowego, czyli działań pedagogicznych mających na celu uaktywnienie posiadanych przez dziecko resztek słuchu i wykształceniu zdolności ich wykorzystywania dla lepszej orientacji w otoczeniu oraz rozwoju mowy.



Il. 7. Armin Löwe
(1922-2001)

Jednym z głównych twórców metodyki wychowania słuchowego był niemiecki pedagog Armin Löwe (1922-2001), który nie tylko stosował własne sposoby rozwijania funkcji słuchowych u dzieci, ale również uzasadnił je teoretycznie. Ponadto opisał w ujęciu historycznym metody stosowane w różnych krajach[26]. Wychowanie słuchowe jest do tej pory z powodzeniem stosowane indywidualnie, w rehabilitacji domowej i w terapii logopedycznej.

Jednocześnie rozwinęła się metodyka nauczania języka. Wyróżnia się trzy podejścia metodyczne: kreatywne (oparte na programowaniu zasobu słów i wzorców zdań, które uczeń ma opanować w założonej z góry kolejności), imitatywne (oparte na naśladowaniu przez dziecko mowy potocznej otoczenia), reflektywne (łączące naśladowanie z programowaniem). Twórcą najszerzej znanej i stosowanej metody reflektywnej, zwanej metodą macierzyńską, jest holenderski pedagog ks. Anthony van Uden (1912-2008). Metoda macierzysta jest metodą nauczania języka przez

[26] A. Löwe, *Wychowanie słuchowe*.

konwersację. Ks. van Uden podstawowy cel wychowania słuchowo-językowego określał w sposób następujący: „Humanizację dziecka z uszkodzonym słuchem można realizować poprzez zapobieganie niemocie, głuchocie i unikanie języka migowego, wychodząc od tworzenia «mowy wewnętrznej», poprzez ukierunkowane zabawy i cybernetyczne metody rehabilitacji językowej”[27].

Oryginalny wkład ks. van Udena do refleksji nad metodyką wychowania językowego dzieci niesłyszących polega na zwróceniu uwagi na rolę zachowań obserwowanych u matek niemowląt i małych dzieci, które zwykle w czasie, kiedy dzieci zaczynają wyrażać swoje intencje krzykiem i nieartykułowanymi dźwiękami albo pierwszymi słowami, niezrozumiałymi dla otoczenia – domyślają się intencji dziecka i „podpowiadają” mu właściwe słowa i zdania, niejako mówią za dziecko, co stanowi dla niego wzór właściwych zachowań językowych. Ks. van Uden zalecał taki sposób zachowywania się w czasie konwersacji z niesłyszącymi dziećmi, aż do czasu, kiedy nauczą się mówić prawidłowo. Był zwolennikiem wychowania słuchowego, wykorzystywania muzyki i rozwijania poczucia rytmu.



Il. 8. Ks. Anthony van Uden
(1912-2008)

[27] Cyt. za: tamże, s. 97.

Żadna z dotychczasowych koncepcji nie przyniosła całościowego rozwiązania problemów edukacji niesłyszących. Badania wyników nauczania, diagnozy psychologiczne i bezpośrednia obserwacja zachowań uczniów szkół specjalnych powodowały niezadowolenie i zmartwienie pedagogów, a zwłaszcza psychologów. W reakcji na te niepokojące spostrzeżenia pojawiła się najpierw w Stanach Zjednoczonych, a potem w innych krajach fala pomysłów udoskonalenia procesu komunikowania się z niesłyszącymi uczniami, objętych potem wspólną nazwą „totalnej komunikacji"[28]. Koncepcja komunikacji totalnej nie stanowi jednolitej metody. Opiera się na założeniu, że w komunikowaniu się z niesłyszącymi należy stosować wszystkie dostępne środki i sposoby. Stosuje się język narodowy w postaci mówionej i pisanej, gesty i mimikę („mowę ciała"), alfabet palcowy, pomoce wizualne i środki techniczne, a także naturalny język migowy i tzw. system językowo-migowy, czyli specjalnie opracowany sztuczny język, w którym komunikat składa się z wypowiedzi ustnej w języku narodowym i ciągu znaków języka miganego (tj. znaków zapożyczonych z języka migowego i znaków alfabetu palcowego) wykonywanych w kolejności odpowiadającej szykowi zdania w języku narodowym. Zaleca się korzystanie z protez (aparatów słuchowych, implantów ślimakowych oraz systemów FM, służących do bezprzewodowego przekazywania dźwięków bezpośrednio do protez). Badania nad skutecznością stosowania tej koncepcji prowadzone pod kierunkiem Orina Cornetta w Uniwersytecie Gallaudeta w Waszyngtonie wykazały bardzo poważne niedostatki edukacyjne. Okazało się mianowicie, że głusi studenci nie umieli czytać, bo nie znali w wystarczającym stopniu języka angielskiego. Umiejętność komunikowania się w sytuacjach codziennych, którą daje język migowy, chociaż bardzo ważna, nie jest bowiem jednoznaczna z umiejętnością korzystania z wiedzy, którą można uzyskać tylko dzięki pełnej znajomości języka dźwiękowego, używanego przez całe społeczeństwo w dwóch odmianach: mówionej i pisanej.

Niezadowolenie z wyników nauczania w szkołach specjalnych (przy podwyższeniu poziomu aspiracji uczniów i nauczycieli) było też motywem zwrócenia się ku tradycyjnej metodzie manualnej i językowi migowemu. Po 100 latach od kongresu w Mediolanie, w 1980 r., na Międzynarodowym Kongresie Edukacji Głuchych w Hamburgu wyrażono wolę

[28] Zob. A. Korzon, *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*, Kraków: Wyd. Naukowe WSP 1996; zob. również: J. Lillo, *Różne środki porozumiewania się manualnego i ich zastosowanie w kształceniu głuchych*, [w:] *Integracja społeczna głuchych. Wybrane zagadnienia*, red. I. Stawowy-Wojnarowska, Warszawa: IKN 1983, s. 63-107.

powrotu do wykorzystywania tzw. alternatywnych sposobów komunikowania się, a zwłaszcza języka migowego, tworzonego samoistnie przez samych niesłyszących.

Wśród znanych propagatorów języka migowego w Europie trzeba wymienić, polecając uwadze czytelników, dzieło niemieckiego badacza komunikacji migowej niesłyszących dzieci, Sigmunda Prilwitza pt. *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*[29]. Punktem wyjścia do rozważań autora jest negatywna ocena skuteczności wyłącznie oralnego sposobu komunikowania się z małymi, niesłyszącymi dziećmi. Potwierdzenie tej tezy stanowią opisane w książce obserwacje. Prillwitz nie neguje wartości celów edukacji oralnej. Stwierdza natomiast brak jej efektywności. Komunikowaniu się z użyciem „języka mówionego" przeciwstawia niewerbalny sposób porozumiewania się jako skuteczniejszy i bardziej odpowiedni dla niesłyszących, zwłaszcza w najwcześniejszym okresie rozwoju. Teoretyczne podłoże do uzasadnienia tego twierdzenia autor buduje na gruncie badań psychologicznych i psycholingwistycznych, wykazujących na wtórny charakter rozwoju języka dziecka wobec jego wczesnego rozwoju poznawczego. Przyczyn opóźnień i zaburzeń rozwoju dzieci niesłyszących Prillwitz upatruje w niedoborze komunikacji, a nie w braku kompetencji językowej. Przewodnią tezą jego dzieła jest twierdzenie, że integracja niesłyszących ze społeczeństwem „nigdy nie będzie pełna, jak w przypadku innych niepełnosprawnych, nawet jeśli pomoc z zewnątrz będzie im udzielona w sposób przemyślany i zorganizowany". Szansę dla rozwoju i samorealizacji głuchych autor dostrzega wyłącznie we „wspólnocie niesłyszących", tj. w odrębnym środowisku społecznym, „w którym nie są już właściwie upośledzeni". „Tutaj niesłyszący jest równym pośród równych, ponieważ wszyscy dysponują tym samym, sprawnie funkcjonującym językiem". W tym miejscu należy podkreślić, że terminem „język migowy" Prillwitz obejmuje całe spektrum „środków komunikacji niewerbalnej", a nie tylko język migowy w znaczeniu konwencjonalnego systemu językowego używanego w społecznościach, w których żyją głusi.

Francuska ortofoniska (logopedka), Danielle Bouvet, rozczarowana metodą oralną, zorganizowała eksperyment polegający na nauczaniu niesłyszących uczniów jednej klasy z zastosowaniem dwóch języków, przez dwie nauczycielki: słyszącą i mówiącą oraz niesłyszącą i migającą, a jego wyniki przedstawiła w dziele zatytułowanym *Mowa dziecka. Wychowanie*

[29] S. Prillwitz, *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*, tłum. T. Duliński, Warszawa: WSiP 1996; zob. rec. K. Krakowiak, *S. Prillwitz: Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących, tłum. T. Duliński, Warszawa: WSiP 1996*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej" 1997, nr 1 (151), s. 145-150.

*dwujęzykowe dziecka niesłyszącego*[30]. Na podstawie zachęcających wyników swojego eksperymentu Bouvet sformułowała zalecenie, aby rodzice jak najwcześniej zapewniali swoim dzieciom z uszkodzonym słuchem niesłyszące opiekunki, które pomogą im w wychowaniu dziecka i umożliwią mu przyswojenie języka migowego. Pomysł taki dla wielu rodziców jest trudny do zaakceptowania.

Zwrot ku metodzie migowej ma też związek ze zjawiskami społecznymi zachodzącymi we współczesnym świecie. Po pierwsze rewolucyjny rozwój wielorakich form komunikowania się i wymiany wiedzy między odległymi od siebie społecznościami sprawił, że zarówno specjaliści, jak i sami niesłyszący dowiedzieli się o sposobach komunikowania się w różnych krajach oraz o formach i metodach edukacji tam stosowanych. Zapoznanie się z dawnymi doświadczeniami amerykańskimi przyczyniło się do zainteresowania językiem migowym w krajach europejskich, w tym również w Polsce. Po drugie korzystne zmiany w opiece nad niesłyszącymi umożliwiły wielu z nich osiągnięcie dosyć wysokiego poziomu umiejętności mówienia i edukacji, a to właśnie – paradoksalnie – sprawiło, że lepiej uświadamiają sobie swoją sytuację i dotkliwiej odczuwają trudności oraz przykrości w relacjach z osobami słyszącymi, zwłaszcza w toku nauki w placówkach ogólnodostępnych, a następnie przy próbach samodzielnego funkcjonowania i podejmowania pracy zawodowej. Komplikacje i dyskomfort odczuwane przez niesłyszących w relacjach ze słyszącymi stanowią przyczynę przeświadczenia, że korzystniejsze jest dla nich życie we wspólnotach grupujących samych niesłyszących. To zjawisko jest przyczyną, że po „ucieczkach ze świata ciszy" następują „ucieczki do świata ciszy"[31].

W drugiej połowie, a zwłaszcza w dwóch ostatnich dekadach XX w., nastąpił przyspieszony rozwój diagnozy uszkodzeń narządu słuchu, jak również poprawa w zaopatrywaniu dzieci, u których wykryto takie uszkodzenia, w nowoczesne protezy w postaci aparatów słuchowych oraz implantów ślimakowych. Sytuacja wielu osób z uszkodzonym słuchem zmieniła się korzystnie. Dotyczy to zwłaszcza dzieci, które uzyskują szan-

[30] D. Bouvet, *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzykowe dziecka niesłyszącego*, tłum. T. Gałkowski, Warszawa: WSiP 1996.

[31] Szerzej na ten temat: K. Krakowiak, *Ucieczki do i ze „świata ciszy". Uwarunkowania życiowych wyborów młodzieży z niepełnosprawnością słuchu w Polsce*, [w:] *Młodzież a kultura życia w kontekstach społecznych*, red. F.W. Wawro, Lublin: Wyd. KUL 2008, s. 163-180; taż, *Ucieczki do i ze „świata ciszy" – w poszukiwaniu wspólnoty*, [w:] *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie. Dla terapeutów, nauczycieli, wychowawców i rodziców*, red. J. Kobosko, Warszawa: Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat" 2009, s. 181-198.

se rozwoju funkcji słuchowych, a zwłaszcza słuchu fonemowego (fonematycznego) i przyswojenia języka dźwiękowego, gdy są otoczone wczesną profesjonalną opieką. Niektóre z nich podejmują z powodzeniem naukę w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych, a potem nawet studia na wyższych uczelniach. Rehabilitacja słuchu i mowy wymaga jednak wysiłku i dużego nakładu pracy ze strony niesłyszących oraz ich rodziców. Nie wszyscy osiągają oczekiwane efekty.

W tym samym czasie powstawały więc i rozwijały się także koncepcje wspomagania mowy gestami ułatwiającymi identyfikację elementów ciągu fonicznego, a jednocześnie usprawniającymi komunikowanie się, a dzięki temu przyspieszającymi naturalne przyswajanie języka i uczenie się mowy. Najszersze zastosowanie znalazła metoda Cued Speech (CS, pl. metoda fonogestów) opracowana w Stanach Zjednoczonych przez Roberta Orina Cornetta (1913-2002)[32].



Il. 9. Robert Orin Cornett
(1913-2002)

Cornett opracował specjalny system gestów ułatwiających osobom głuchym dokładne odczytywanie z ust wypowiedzi w języku angielskim. W tym samym roku jego metoda została użyta w pracy z pierwszym dzieckiem niesłyszącym, 24-miesięczną Leah Henegar. W roku następnym zorganizowano pierwsze szkolenie dla stu nauczycieli, a następnie

[32] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. i tłum. E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wyd. KUL 2009.

wprowadzono CS do programów szkolenia rodziców i nauczania dzieci. W ciągu następnych dwudziestu lat metoda została zaadaptowana do kilkudziesięciu języków używanych przez duże społeczności na świecie i jest znana w wielu krajach.

Metoda Cued Speech w swojej istocie przeciwstawia się przypadkowości w doborze środków komunikacji, co jest praktycznie nieuchronne w totalnej komunikacji. Jest metodą komunikowania się ustno-słuchowego wspomaganego gestami pomocniczymi. Pod wieloma względami przypomina metodę „znaków ręczno-ustnych" Jana Siestrzyńskiego. Jej celem jest kształcenie umiejętności „słuchania wizualnego", czyli wzrokowo-słuchowej percepcji wypowiedzi ustnych i przyswajanie przez niesłyszące dzieci języka fonicznego. W sposób konsekwentny łączy cele wychowania słuchowo-językowego z realistycznym sposobem widzenia faktu ograniczenia percepcyjnego osób głuchych, właściwym zwolennikom wykorzystywania wzroku do odbierania wypowiedzi ustnych i wspomagania bezpośredniej komunikacji językowej ekspresją gestowo-mimiczną.

## 4. Metody nauczania niesłyszących stosowane w Polsce

Założycielem pierwszej na ziemiach polskich szkoły dla niesłyszących, Instytutu Głuchoniemych w Warszawie (1817), był ks. Jakub Falkowski (1774-1848), przedstawiciel zakonu pijarów, którzy położyli wielkie zasługi w tworzeniu polskiego szkolnictwa w okresie oświecenia.



Il. 10. Ks. Jakub Falkowski
(1775-1848)

Nauczaniem głuchoniemych ks. Falkowski zainteresował się w związku ze spotkaniem siedmioletniego głuchoniemego Piotra Gąsowskiego, pochodzącego z zaprzyjaźnionej rodziny. Nie od razu jednak podjął się systematycznego nauczania go. Najpierw starał się zdobyć potrzebną wiedzę. W czasie pobytu w Berlinie i Lipsku usiłował poznać metody tam stosowane. Ponieważ jednak tamtejsi nauczyciele zazdrośnie strzegli swojej sztuki przed obcymi, udało mu się jedynie powierzchownie zapoznać z ich osiągnięciami. W 1804 r. Jakub Falkowski wrócił do kraju i zajął się nauczaniem chłopca. Nie od razu odniósł sukces. Na początku stosował stare metody, które miały przywrócić słuch i mowę (czyścił i kaleczył uszy, podcinał język). Zupełnie nie miał kontaktu z podopiecznym. Potem zaczął stosować to, co podpatrzył w Lipsku i próbował nauczyć dziecko wymawiania samogłosek. Pokazywał mu w lustrze układy ust oraz litery na tablicy, a chłopiec naśladował nauczyciela, ale – niestety – nie wydawał głosu. Pewnego dnia rozgoryczony i zniecierpliwiony Falkowski uderzył ucznia dłonią w plecy, co spowodowało, że ten wykrzyknął z bólu: *a!* Po tym wydarzeniu chłopiec zaczął mówić. Falkowski stopniowo wprowadzał sylaby, a potem całe wyrazy i dłuższe teksty. Piotr zaczął mówić i rozumieć mówiących. Dzięki opisaniu[33] i przedstawieniu tego osiągnięcia Izbie Edukacyjnej i członkom Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Warszawie[34], ks. Falkowski został mianowany dyrektorem nowej szkoły dla niesłyszących powstającej w Warszawie. Chcąc się dobrze przygotować do tej roli, wyruszył, razem z kilkoma uczniami, w podróż do Wiednia, gdzie działała słynna wówczas szkoła dla niesłyszących, w której poszukiwał wzorów. Podróżował przez Kraków. Przebywając tam, uzyskał stopień doktora na Akademii Krakowskiej.

Ks. Falkowski nie stał się jednak twórcą oryginalnej metody nauczania niesłyszących. Pracując z następnymi uczniami, podobnie jak jego poprzednicy w innych krajach, zaczynał od nauczania czytania, pisania i mowy, ale wobec niezadowalających efektów wybrał metodę francuską[35]. Podróżując po Europie, poszukiwał wprawdzie sposobów nauczania mowy, ale ani w Lipsku i Berlinie, ani w Wiedniu nie udało mu się dotrzeć do otaczanych tajemnicą arkanów tej sztuki. Zresztą, nawet gdyby mu się to udało, byłyby to metody nauczania mówienia po niemiecku, nie koniecznie w całości przydatne do uczenia mówienia po polsku. Jego zasługa polegała na pozyskaniu sprzymierzeńców dla idei kształcenia nie-

[33] Główna praca: J. Falkowski, *De instructione surdorum et mutorum* (1816).

[34] W. Nowicki, *Ksiądz Jakub Falkowski, założyciel Instytutu Warszawskiego Głuchoniemych. Przyczynek do dziejów dobroczynności*, Warszawa: Gebethner i Wolff 1876, s. 19.

[35] E. Nurowski, *Surdopedagogika polska*, s. 30-33.

słyszących, zorganizowaniu placówki i zdobyciu funduszy na zbudowanie jej siedziby, co w czasach Królestwa Kongresowego stanowiło zadanie trudne i wymagało ogromnego nakładu pracy.



Il. 11. Instytut Głuchoniemych w Warszawie w XIX w.

Współpracownikiem ks. Jakuba Falkowskiego i pierwszym nauczycielem mowy w Instytucie Głuchoniemych w Warszawie był Jan Siestrzyński (1788-1924), lekarz, litograf, twórca podstaw fizjologii mowy, autor pierwszego opisu wymowy polskiej i prekursor logopedii. Siestrzyński był autorem dzieła pt. *Teoria i mechanizm mowy z zastosowaniem do nauki czytania dla wszystkich, do nauki wymawiania dla głuchoniemych dzieci z dodanymi oraz uwagami nad sposobem uczenia tychże* (1820)[36], będącego rozprawą z dziedziny fizjologii mowy i metodyki nauczania głuchych. Dzieło to zawiera szczegółowy opis systemu fonetycznego polszczyzny, oryginalną i nowatorską koncepcję metody nauczania czytania oraz pomysł kształtowania umiejętności wymawiania „liter" (tj. wzorcowych głosek) przez dzieci głuche. Siestrzyński dysponował znaczą wiedzą medyczną na temat głuchoty. Miał świadomość zróżnicowania ich potrzeb i możliwości. Troszcząc się o ich przygotowanie do życia i pracy zawodowej, nauczył się nieznanej wówczas w Polsce sztuki litografii i uczył jej niesłyszących, sądząc, że jest to umiejętność bardzo dla nich odpowiednia i pozwoli im zarabiać na utrzymanie[37].

[36] Tamże.

[37] J. Siestrzyński, *O litografii*, z rękopisu Biblioteki Ordynackiej Krasińskich wydał i opracował J. Muszkowski, Warszawa: Tłocznia W. Łazarskiego 1928.



Il. 12. Jan Siestrzyński
(1788-1824)

We wstępie do drugiej części swojego głównego dzieła Siestrzyński zwierza się, że po opracowaniu metody nauczania czytania przyszło mu na myśl, iż: „[…] i głuchoniemym tym sposobem mowę udzielić by można”[38]. Słowo „udzielić” znamionuje postawę autora wobec niesłyszących. Udzielając komuś czegoś, czyli dzieląc się z nim tym, co posiadamy, pozostajemy z nim w relacji współdziałania, wymiany, wzajemnego obdarowania się. Nie ma w tej postawie poczucia wyższości, chęci przymusu, narzucania czegoś lub nacisku. W dalszej części wstępu autor relacjonuje przebieg swojego gromadzenia wiedzy koniecznej do podjęcia pracy pedagogicznej z głuchoniemymi. Wspomina swoje piesze podróże do szkół dla niesłyszących w różnych miastach europejskich i spotkania z pracującymi tam nauczycielami. Na szczególną uwagę zasługuje wspomnienie spotkania z dyrektorem[39] Instytutu w Lipsku, który przedstawił mu swoje poglądy i doświadczenia. Widać więc, że Siestrzyński miał sposobność lepszego poznania metody niemieckiej niż ks. Falkowski i dobrze z tej sposobności skorzystał. Oceniając to spotkanie, Siestrzyński pisze: „[…] temu to mężowi winienem najprzód, że nie stałem się naśladującym i wykonującym tylko, ale sam nad rzeczą myśleć i ile możności mowy było dla niej działać nie przestałem. Sam on bowiem wzywał i zachęcał mię ten

[38] Tenże, *Teoria i mechanizm mowy z zastosowaniem do nauki czytania dla wszystkich, do nauki wymawiania dla głuchoniemych dzieci z dodanymi oraz uwagami nad sposobem uczenia tychże*, 1820, kopia maszynopisu w zbiorach prywatnych K. Krakowiak, s. 156 (2).

[39] Niestety nie podał jego nazwiska; był to następca i kontynuator Samuela Heinickego.

mąż, który dla prawdy jeszcze żyje. Szacunek i wdzięczność, które mu winienem i któren czuć dla niego nie przestanę, za to w hołdzie ode mnie w piśmie tym niechaj przyjmie”[40].

W tej ocenie ujawnia się problem istotny i aktualny dla surdopedagogiki i surdologopedii aż do naszych czasów: podejmując się pracy w tej dziedzinie nie można naśladować gotowych wzorów zagranicznych, nie można mechanicznie przenosić sposobów uczenia języka ani wywoływania i korekcji głosek z metodyki stosowanej w innych krajach, przy nauczaniu innych języków. Siestrzyński rozumiał to doskonale. Dlatego nie stosował metody niemieckiej. Wzorował się na niej, ale stworzył własną, dostosowaną do języka polskiego.

Siestrzyński ostrzegał przed stosowaniem znaków zastępczych. Na podstawie obserwacji uważał ówczesne migi za zbyt wieloznaczne, aby mogły dobrze służyć do porozumiewania się. Zalecał nauczanie języka używanego powszechnie, w sposób zgodny z fizjologią mowy i zdolnościami niesłyszących. Uzasadniał tę tezę następującym argumentem: „[…] czyż może być ten największy dar, mowa, człowiekowi niepotrzebnym?”[41]. Radził rozpoczynać „udzielanie mowy” niesłyszącym jak najwcześniej. W swojej pracy wykorzystywał w sposób przemyślany, w atrakcyjnych zabawach, ćwiczenia uprawniające „resztki słuchowe”. Stosował różnorakie proste urządzenia służące do poprawy słyszenia (rogi, trąbki). Naukę mówienia rozpoczynał od naśladowania dźwięków natury. Stosował różne formy pokazu artykulacji. Przede wszystkim jednak stosował metodycznie przemyślany sposób wspomagania mowy specjalnymi gestami pomagającymi odczytywać wypowiedzi z ust. Gestów wspomagających było niewiele (prawdopodobnie siedem). Każdy z nich towarzyszył kilku „literom” (czyli głoskom). Rola gestów polegała na uzupełnianiu wymawianych głosek tak, żeby usta i ręka dawały łącznie informację pełną i pewną, pozwalały zidentyfikować każdą „literę”. A zatem jego metoda opierała się na założeniach podobnych do opracowanej dopiero w 1966 r. w Stanach Zjednoczonych przez Orina Roberta Cornetta Cued Speech (metody fonogestów)[42], co świadczy o wyjątkowej intuicji logopedycznej tego badacza.

Na skutek braku zrozumienia dla genialnej myśli lingwistycznej i pedagogicznej Siestrzyńskiego (który – niestety – wykazywał ks. Falkowski), z powodu niekorzystnych okoliczności historycznych, jego praca nie do-

[40] J. Siestrzyński, *Teoria i mechanizm mowy*, s. 157 (3).

[41] Tamże, s. 163 (11).

[42] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce*.

czekała się publikacji, same zaś „znaki ręczno-ustne" zaginęły. Wybór metody migowej, którego dokonał ks. Falkowski, uniemożliwił zastosowanie metody Siestrzyńskiego na szerszą skalę. Wydarzenia społeczno-polityczne już wkrótce spowodowały, że – po powstaniu listopadowym, a zwłaszcza styczniowym – na ziemiach polskich nie troszczono się o „udzielanie" niesłyszącym mowy w języku polskim.

Natomiast język migowy był kultywowany z należytą pieczołowitością, co zaowocowało opracowaniem i wydaniem w 1879 r., przez ks. Józefa Hollaka i ks. Teofila Jagodzińskiego bogatego słownika języka migowego[43]. Kolejne zakłady dla głuchoniemych na ziemiach polskich powstały we Lwowie (1830) i w Poznaniu (1832). Stosowano w nich metodę francuską. W instytucie warszawskim z metody migowej zrezygnowano dopiero 1915 r. Natomiast program nauczania języka polskiego opracował i ogłosił Aleksander Manczarski (1896-1984) dopiero w 1929 r.

Dzieło Jana Siestrzyńskiego odnalazł i utrwalił dla potomności w postaci maszynopisu Tytus Benni (1877-1935), językoznawca zasłużony dla rozwoju edukacji niesłyszących, docent Uniwersytetu Jagiellońskiego, a następnie profesor Uniwersytetu Warszawskiego, kierownik Katedry Fonetyki i Instytutu Fonetycznego. Kontynuował on badania nad dźwiękami mowy rozpoczęte przez Siestrzyńskiego, stworzył naukowe podstawy opisowej fonetyki artykulacyjnej języka polskiego. Jego dzieło, *Fonetyka opisowa języka polskiego z obrazami głosek polskich podług M. Abińskiego*[44], przez wiele dziesięcioleci stanowiło podręcznik fonetyki dla nauczycieli mowy pracujących z uczniami niesłyszącymi. Badania nad artykulacją prowadzone przez Benniego miały związek z jego pracą jako wykładowcy Seminarium Nauczycieli dla Głuchoniemych, a następnie w Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Interesował się on również wizualnym aspektem czynności mówienia i opracował charakterystykę głosek polskich ze względu na możliwość ich rozpoznawania dzięki wzrokowej obserwacji ruchów narządów mowy[45]. Warto odnotować, że zamieszczone w *Fonetyce opisowej języka polskiego* obrazy głosek polskich według Michała Abińskiego, czyli schematyczne rysunki przekrojów narządów mowy przedstawiające idee układów artykulacyjnych, przez wiele lat służyły

[43] Ks. J. Hollak, ks. T. Jagodziński, *Słownik mimiczny dla głuchoniemych i osób z nimi styczność mających*, Warszawa: Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych 1879. Uwspółcześniona wersja ukazała się w 2011 r.

[44] T. Benni, *Fonetyka opisowa języka polskiego z obrazami głosek polskich podług M. Abińskiego*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1959.

[45] Tenże, *Czytanie z ust dla ogłuchłych w wieku późniejszym*, „Szkoła Specjalna" 1926/1927, nr 3, s. 65-154.

logopedom do demonstracji przy wywoływaniu głosek i do ćwiczeń artykulacyjnych.

W okresie II Rzeczpospolitej interesującą koncepcję wychowania osób z uszkodzonym słuchem zaproponowała Maria Grzegorzewska (1888-1967). U podstaw jej metody leżało przekonanie o konieczności wszechstronnego rozwoju głuchych, co stanowi cel nauczania i wychowania. Treści nauczania należy czerpać z otaczającego i interesującego dziecko środowiska, najpierw bliższego, a później coraz dalszego i szerszego. Grzegorzewska[46] nie uważała za konieczne dokładnego opracowywania metodyki nauczania mowy. Według niej mowa dzieci głuchych powinna narodzić się i rozwinąć samoistnie pod naporem zainteresowań i potrzeb dziecka. W związku z tym w procesie nauczania głuchych niedopuszczalne jest używanie migów, a stosowanie daktylografii jest zbędne. Naukę czytania i pisania wprowadza się od początku, w toku opracowywania kolejnych treści tematycznych. Te zalecenia pozostają w związku z opracowaną przez nią oryginalną metodę nauczania, która nosi nazwę metody ośrodków pracy. Zgodnie z jej założeniami praca nauczyciela nigdy nie ograniczała się tylko do nauczania, ale obejmowała całokształt problemów wychowawczo-rewalidacyjnych. Metoda ośrodków pracy jest do tej pory powszechnie stosowana w szkolnictwie specjalnym.

Prace Grzegorzewskiej zarówno z zakresu pedagogiki specjalnej, jak i pedeutologii mają dla refleksji nad problemami wychowania językowego dzieci z uszkodzonym słuchem nieocenioną wartość. Przede wszystkim znajdujemy w nich wszechstronne i wielorako potwierdzone uzasadnienie szacunku dla osoby dotkniętej ograniczeniem sprawności, wyrażone najkrócej w zdaniu „Nie ma kaleki – jest człowiek". Po drugie znajdujemy tu wzorzec integralnego połączenia pracy naukowej i badawczej z praktyką wychowawczą. Według Grzegorzewskiej pedagogika powinna służyć aktualnej rzeczywistości wychowawczej, a pedagog, obok wiedzy fachowej, zobowiązany jest posiadać kwalifikacje moralne, pozwalające mu zajmować właściwe stanowisko wobec pracy wychowawczej, mieć odwagę wypowiadania swego zdania i realizowania przekonań.

W rozważaniach na temat roli i zadań nauczyciela Grzegorzewska na pierwszym planie stawiała pytanie o wartość nauczyciela jako człowieka. Do nieodzownych cech jego osobowości zaliczała: miłość rozumianą jako dojrzały stosunek do ludzi, dobroć, przyjaźń, stale rozwijane bogactwo

[46] M. Grzegorzewska, *Nowe drogi w nauczaniu głuchoniemych*, „Szkoła Specjalna" 1932/1933, nr 1, s. 1-14; nr 2, s. 98-108. Taż, *Wyobrażenia zastępcze jako jedna ze swoistych form kompensacji w przystosowywaniu się głuchych do świata słyszących*, „Szkoła Specjalna" 1959, nr 6, s. 313-320.

osobowości i poziom jego rozwoju, cechy moralne oraz odpowiedzialność za własną pracę. Wyróżniła dwa typy nauczycieli „wyzwalającego" i „hamującego". Nauczyciel wyzwalający działa przez miłość, sympatię i chęć pomocy, natomiast nauczyciel hamujący poprzez nastrój obcości, chłód i styl zachowania, który nazwała „stylem zmechanizowanego robota". Nauczyciel jako człowiek tworzący wartości życia musi być etyczny, uspołeczniony i pełny, czyli kierujący się miłością. Powinien oddziaływać własnym przykładem, pamiętając, że „dobroć rodzi dobroć", budzić czynną dobroć w człowieku. Na niej musi się opierać życzliwy stosunek nauczyciela do dziecka.



Il. 13. Maria Grzegorzewska
(1888-1967)

Maria Grzegorzewska podkreślała znaczenie aktywności wychowanka, zwracając uwagę na znaczenie wpływów i podniet działających w środowisku społecznym, w rodzinie, w grupie rówieśniczej i w zbiorowości lokalnej, w instytucjach wychowania pozaszkolnego. Wśród jej zaleceń na przypomnienie zasługuje hasło: budzić, rozwijać i wzbogacać zainteresowania.

Poglądy Grzegorzewskiej, zwłaszcza dotyczące roli nauczyciela, nie straciły aktualności, a nawet w naszych czasach nabrały nowego znaczenia, wobec wszechobecnych współcześnie zjawisk, które Jan Paweł II określił mianem „cywilizacji śmierci". Myślą przewodnią wszelkich działań na rzecz poprawy jakości życia osób niepełnosprawnych, a zatem także osób z uszkodzeniami słuchu może być jej aforyzm: „Każdy człowiek ma prawo do miejsca w społeczeństwie i do osobistego szczęścia".

***

W światowym i polskim dziedzictwie pedagogiki niesłyszących można odnaleźć nie tylko zalążki koncepcji uznawanych współcześnie za słuszne, ale również dojrzałe i wypróbowane metody postępowania rehabilitacyjnego, które zawierają bogate zasoby rozwiązań pedagogicznych, pomysłów oraz inspiracji zasługujących na praktyczne zastosowanie w domach rodzinnych, gabinetach logopedycznych, przedszkolach i szkołach. Dziedzictwo to jest, niestety, skażone „grzechem pierworodnym" złej atmosfery sporu o metody. Sam problem sporu dotyczy pytania fundamentalnego dla życia człowieka z głęboko uszkodzonym słuchem. Jest nim pytanie o to, w jakim języku powinien on komunikować się i myśleć, czyli o to, jak powinien funkcjonować jego umysł, jaką postać powinna mieć jego mowa wewnętrzna, mowa dialogu intrapersonalnego. Zarówno w XVIII w., jak i współcześnie ludzie nie dysponują pełną wiedzą o językowym funkcjonowaniu ludzkiego mózgu. Ani wówczas, ani współcześnie – mimo ogromnego rozwoju wielu nauk – nie operujemy jeszcze wystarczającą wiedzą, aby przypisywać sobie prawo do decydowania o losie dziecka, narzucając mu jako język prymarny inny niż ten, którego używa jego wspólnota rodzinna. Istnieje jednak wystarczająco bogata i sprawdzona wiedza, która pozwala przyjąć jako pewnik tezę, iż człowiek w ciągu swojego życia potrzebuje znajomości wielu języków, ale jako dziecku jest mu konieczna do istnienia znajomość języka tej wspólnoty ludzkiej, w której wyrasta i która otacza go troską i miłością. Wychowanie językowe powinno być zatem prowadzeniem i wspieraniem, a – w razie potrzeby – także wspomaganiem dziecka z uszkodzonym słuchem w toku jego rozwoju, zmierzającego do przyswojenia tego języka. Uczenie się języków kolejnych, zarówno fonicznych, jak i migowych, to cele ważne, ale nie pierwszoplanowe.

Problem wyboru, albo raczej doboru metod wychowania językowego jest na tyle doniosły, że zasługuje na poważny namysł, dyskusje, a nawet spory, ale prowadzone bez negatywnych emocji, z użyciem precyzyjnego języka naukowego, z jasną argumentacją, popartą dowodami wynikającymi z badań empirycznych i analiz opartych na doświadczeniu.

ROZDZIAŁ IV

# WSPÓŁCZESNE KONCEPCJE I METODY WYCHOWANIA JĘZYKOWEGO NIESŁYSZĄCYCH

Zdobywanie wiedzy, zarówno przez poszczególnych ludzi, jak i przez grupy zespolone wokół określonej problematyki naukowej, ma cechę podstawową, którą jest wyrazista zależność między liczbą tez sprawdzonych i uzasadnionych a liczbą pytań wyrastających przed umysłami dążącymi do zrozumienia rzeczywistości. Im więcej wiemy, tym lepiej widzimy rozległe obszary problemów oczekujących na wyjaśnienie.

Rozdział czwarty dotyczy stanu współczesnej wiedzy o wychowaniu językowym niesłyszących i koncentruje się na problemach odnoszących się – bezpośrednio lub pośrednio – do przyswajania, uczenia się i nauczania języka polskiego. Celem, który stawia sobie autorka, jest rozpoznanie głównych problemów, najważniejszych nurtów poznawczych i koncepcji wyjaśniających zjawiska ważne dla tych procesów, a także wskazanie najcenniejszych osiągnięć surdopedagogiki i surdologopedii. Podobnie jak w rozdziale trzecim, każda z przytoczonych koncepcji została poddana analizie i ocenie ze względu na jej przydatność w działaniach pedagogicznych i na inspiracje wynikające z doświadczenia w jej stosowaniu.

## 1. Założenia antropologiczne współczesnych koncepcji wychowania językowego

Przed prezentacją, analizą i oceną współczesnych koncepcji i metod wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu należy rozpoznać i opisać ich fundamentalne założenia. Celem niniejszego podrozdziału jest wyodrębnienie i skategoryzowanie fundamentalnych założeń antropologicznych zawartych (ukrytych) w głównych koncepcjach współczesnej pedagogiki niesłyszących. Zadaniem, które stawia

sobie autorka, jest ujawnienie tych założeń i rozważenie problemu konsekwencji, jakie dla rozwoju i wychowania dzieci z uszkodzeniami słuchu może mieć ich bezrefleksyjne przyjęcie i budowanie na nich programów rehabilitacji, rewalidacji, wychowania i kształcenia.

Pytania o podstawowe założenie filozoficzne dotyczące człowieka, które nazywamy założeniem antropologicznym, można formułować na różne sposoby. Aby lepiej określić podjęty problem, sformułujmy kilka pytań przykładowych: kim jest człowiek niesłyszący w świetle współczesnej wiedzy o problemach uszkodzeń słuchu? Czym – w świetle tej wiedzy – różni się on od człowieka korzystającego sprawnie ze wszystkich zmysłów? W jaki sposób ograniczenie dostępu do fal akustycznych dotyka istoty ludzkiego istnienia w świecie? W jaki sposób ograniczenie wrażeń płynących z jednego zmysłu dotyka osoby jako członka rodziny, społeczności, narodu i szeroko rozumianego społeczeństwa ludzkiego?

1. Co wiemy o świecie wewnętrznym ludzi niesłyszących? Czy jest on podobny do tego, który mają osoby słyszące? Czy jest to może jakiś „świat ciszy", złożony wyłącznie z wyobrażeń konkretno-obrazowych, świat nienazwany i nieuporządkowany w sposób logiczno-językowy, pozbawiony wymiaru transcendentnego i społecznej pamięci pokoleń?
2. Jaka wiedza o świecie jest dostępna ludziom, którzy na skutek uszkodzenia słuchu mają ograniczony dostęp psychiczny do innych ludzi? Jaki obraz świata tworzą sobie niesłyszące dzieci? Czy jest to obraz świata wypełniony wyłącznie konkretami podpadającymi pod zmysły, pozbawiony logicznego porządku opartego na kategoryzacji i odkrywaniu związków między spostrzeżeniami? W jaki sposób odbywa się proces kategoryzacji spostrzeżeń niesłyszącego dziecka bez udziału języka?
3. Czy wiedza osób niesłyszących o świecie musi być drastycznie ograniczona przez niedobór doświadczenia słuchowego, tak jak wykazuje to doświadczenie nauczycieli i badania wyników nauczania w szkołach specjalnych? Czy możliwe jest rzeczywiste wyrównanie tych niedostatków na drodze lepiej prowadzonej rehabilitacji i kształcenia specjalnego?

Przedstawiona lista pytań ujawnia procedurę przechodzenia od problemu antropologicznego do pytań o założenia psychologiczne i psycholingwistyczne, które stoją u podstaw koncepcji pedagogicznych, same zaś są zbudowane na określonych tezach antropologicznych. Na podstawie lektury licznych prac z zakresu audiofonologii, surdopedagogiki i logopedii opublikowanych w Polsce i na świecie w ciągu ostatnich 30 lat oraz

w wyniku obserwacji działań praktycznych i dyskusji dotyczących rehabilitacji, wychowania i kształcenia osób niesłyszących, można wyodrębnić trzy typy założeń antropologicznych, które leżą u podstaw koncepcji pedagogicznych, opisywanych i znajdujących swoje aplikacje w praktyce. W celu ich uporządkowania i dokonania charakterystyki, można im nadać następujące umowne nazwy: biologizm, socjologizm, personalizm.

Proponowany podział opiera się na analizie obrazu człowieka z uszkodzeniem słuchu zawartego w podejmowanych problemach badawczych i wynikach badań, w refleksjach psychologicznych i pedagogicznych oraz w programach rehabilitacji, rewalidacji i nauczania. Założeniem wstępnym niniejszej kategoryzacji jest teza, że obraz ten wynika ze stosunku do niesłyszących, a zarazem implikuje tę relację. Podział i ustalenie terminologiczne nie oznacza twierdzenia, iż istnieją trzy osobne koncepcje, jasno formułowane przez poszczególnych autorów przed podejmowaniem działań. Zwykle jednak – stosując rozumowanie dedukcyjne – można zidentyfikować fundamentalne tezy antropologiczne, przyjmowane bez ich wypowiadania, ponieważ oparte na nich postawy wobec osób niesłyszących stanowią dość wyrazistą konkretyzację przyjętych założeń.

### 1.1. Biologizm

Postawa określona jako biologizm ma u swoich źródeł postrzeganie człowieka niesłyszącego jako organizmu żywego, którego ważny organ jest uszkodzony, wobec czego cały organizm funkcjonuje wadliwie, nie potrafi samoistnie przystosować się do środowiska, a w jego rozwoju obserwuje się liczne dysfunkcje i deficyty. Dobrze funkcjonujący słuch, zwłaszcza w zakresie percepcji dźwięków mowy, uważany jest za najważniejszą cechę organizmu ludzkiego. Człowiek jest biologicznie przystosowany do rozwoju językowego, a dzięki temu może sprawnie komunikować się z innymi przedstawicielami swojego gatunku i funkcjonować w społeczności na sposób specyficznie ludzki. Przy takim założeniu uszkodzenie słuchu może być postrzegane jako utrata konstytutywnego atrybutu gatunku *homo sapiens*. Teza zawarta w poprzednim zdaniu nie jest na ogół formułowana *expresis veribis*, ale przenika wszystkie rozważania i działania powstające w nurcie biologizmu. W tych działaniach chodzi bowiem zwykle o swoistą „hominizację" osób z uszkodzeniami słuchu, zwłaszcza dzieci z głębokimi uszkodzeniami prelingwalnymi.

Wszechobecny we współczesnej surdopedagogice nurt biologizmu ma swoje źródła w naukach medycznych. Z nich czerpie przesłanki, narzę-

dzia pojęciowe i terminologię, kliniczne metody badań i style opisu oraz interpretacji wyników. Na nich buduje także swój system wartości, krystalizujący się w kategoriach zdrowia i choroby, uszkodzenia narządu, jego sprawności lub niesprawności, leczenia, protezowania, rehabilitacji oraz w kategoriach normy i odchylenia od niej. Postrzegany przez pryzmat tych kategorii człowiek niesłyszący (i słabosłyszący) jest człowiekiem nieuleczalnie chorym, z odchyleniem od normy, niepełnosprawnym, potrzebującym terapii, rehabilitacji, specjalnych zabiegów wychowawczych oraz działań rewalidacyjnych, które mają doprowadzić go do osiągnięcia stanu zbliżonego do normy.

Koncepcje oparte na podejściu nacechowanym biologizmem otwierają obszary nadziei, wskazując środki zaradcze w postaci zabiegów uzdrawiających (leczenia, protezowania, rehabilitacji) oraz ściśle z nimi związanych zabiegów rewalidacyjnych, których celem jest usprawnianie całego organizmu i kompensacja niedoborów jego sprawności przez umiejętności zastępcze tak, aby jednostka uzyskała nie tylko zdrowie, ale również pożądaną siłę, moc i skuteczność działania (łac. *vālĭdūs* – ‘mocny, silny, żwawy, zdrowy, mający przewagę, wpływowy, skuteczny’), a zatem żeby mogła funkcjonować w sposób określony w modelu przyjmowanym jako wzorzec normy. Dla dzieci z uszkodzeniami słuchu najważniejszym składnikiem modelu normy jest sprawność słyszenia i umiejętność mówienia.

Właściwy dla biologizmu redukcjonizm antropologiczny wyraża się w konsekwentnej interpretacji wszystkich czynności psychicznych człowieka niesłyszącego w ścisłej zależności od funkcji słuchowych i czynności mowy, przy czym czynności mowy są zwykle postrzegane jako takie funkcje organizmu, których centralne ogniwo stanowią czynności słuchowe. Język, przy którego udziale wykonywane są czynności mowy, jest postrzegany wyłącznie w aspekcie sygnałów akustycznych i czynności artykulacyjnych, bez pogłębionego rozumienia jego złożonej struktury semiotycznej, uwarunkowanej nie tylko biologicznie, ale również społecznie i kulturowo. Dopiero nowoczesne badania nad mózgiem oraz badania psychologii poznawczej pozwalają zorientowanym biologicznie surdopedagogom uzyskać nieco wglądu w złożoność czynności językowych człowieka i dzięki temu zbliżyć się do refleksji nauk humanistycznych, która od wieków była skoncentrowana na ponadbiologicznych sferach ludzkiego życia.

Wiele spośród koncepcji, które mają u podstaw antropologiczne założenie biologizmu, wskazuje na rolę środowiska społecznego w rozwoju dziecka z uszkodzeniem słuchu, podkreślając zwłaszcza rolę matki-reha-

bilitantki oraz specjalistów zaangażowanych w działania terapeutyczne, rehabilitacyjne i edukacyjne. Środowisko społeczne jest traktowane również jako źródło wartości określanej mianem normy. Jego zadaniem jest dostarczenie przykładów do naśladowania i wzorców osobowych, z którymi dziecko niesłyszące powinno się identyfikować, aby osiągnąć stan zbliżenia do normalności.

Programy postępowania pedagogicznego zbudowane na podłożu biologizmu zachęcają przejrzystą motywacją haseł humanitarnych. Uzyskują uzasadnienie praktyczne w rozwoju nowoczesnych metod postępowania medycznego i technologii protetycznych. Budzą zaufanie dzięki porządkowi ideowemu, który bazuje na dramatycznym napięciu między ideą dobra, przypisaną działaniom uzdrawiającym, i zła – obciążającego zaniedbanie. Siła oddziaływania tego schematu moralnego jest tak potężna, że nie pozwala dostrzec faktów, które wyraźnie wskazują na to, iż nie wszystkie działania w zamierzeniu dobre przynoszą oczekiwane efekty. Fascynacja nowoczesnością techniki nie pozwala patrzeć realistycznie na rzeczywistą bezsilność medycyny wobec najpoważniejszych uszkodzeń słuchu, ani przewidywać skutków ubocznych i szkodliwości stosowanych metod. Hiperaktywność rehabilitacyjna i poszukiwanie supernowoczesnych środków technicznych uspokaja wprawdzie sumienia rodziców, ale skazuje ich i ich niesłyszące dzieci na przeciążenie psychiczne i wynikające z niego zaburzenia w funkcjonowaniu. Rzekome moralne piękno ideału matki-rehabilitantki odwraca uwagę od faktu, że matka – obciążona ponad ludzkie siły obowiązkami wynikającymi z tego wzorca – jest ubezwłasnowolniona, zredukowana do przedmiotu, który służy jedynie do zaspokajania doraźnych potrzeb dziecka, a więc traci wszystkie atrybuty dojrzałego macierzyństwa, a jej dziecko – mimo pozornego bohaterstwa matki – zostaje w rezultacie psychicznie osierocone, a jednocześnie pozbawione autonomii osobowej pod wpływem jej nadopiekuńczych oddziaływań. Nie mniejsze zagrożenie wynika również z połączenia degradującego człowieka redukcjonizmu ukrytego w samym biologizmie z redukcjonizmem narzuconym przez ekonomiczne uwarunkowania procesu rehabilitacji, czyli na sprowadzaniu osób niesłyszących do roli klientów wobec specjalistów i konsumentów wytworów nowoczesnej techniki protetycznej.

Współczesne koncepcje surdopedagogiczne, które starają się przezwyciężyć redukcjonizm biologizmu, opierają się na założeniu podkreślającym szczególną ważność procesu socjalizacji w rozwoju dziecka niesłyszącego, a zarazem wskazującym konsekwencje negatywnych oddziaływań społecznych i niewłaściwych warunków wychowania.

### 1.2. Socjologizm

Najważniejszym składnikiem założenia antropologicznego, któremu w tych rozważaniach nadajemy miano socjologizmu, jest uznanie ważności społecznych uwarunkowań życia i rozwoju psychicznego człowieka. Założenie to można rozpoznać u podstaw dwóch przeciwstawnych i zwalczających się nurtów współczesnej myśli surdopedagogicznej. Dla odróżnienia można je określić jako 1) socjologizm integracyjny i 2) socjologizm etnologiczny. Docenianie roli środowiska społecznego w rozwoju psychicznym jednostki łączy się w każdym z tych nurtów z innym systemem wartości i inną koncepcją organizacyjnego rozwiązania problemu osób niesłyszących.

Założenie socjologizmu integracyjnego jest modyfikacją założenia biologizmu. W tym ujęciu człowiek niesłyszący jest postrzegany jako jednostka, której organizm funkcjonuje wadliwie, co powoduje utrudnienia w jej funkcjonowaniu społecznym. Modyfikacja polega na uzupełnieniu listy przyczyn niepełnosprawności. Samo uszkodzenie słuchu jest postrzegane jako przyczyna pierwotna, ale za przyczyny nie mniej ważne uznawane są czynniki społeczne: napiętnowanie i dystans, odrzucenie przez rodzinę i środowisko, izolacja, bariery mentalne i brak środków do komunikowania się, niekorzystne wzorce identyfikacji osobowej, złe warunki wychowania i kształcenia w szkołach specjalnych itp. Rozszerzenie założenia antropologicznego pozwala na pełniejszy obraz człowieka z uszkodzeniem słuchu i jego problemów. Pozwala odrzucić uproszczony sposób interpretowania zjawiska w ujęciu przyczynowo-skutkowym (przyczyna: wada organizmu – skutek: niepełnosprawność) i poszukiwać jego wyjaśnienia w ujęciu kompleksowym, a przynajmniej bardziej wielostronnym.

Przedstawiciele nurtu integracyjnego zakładają, że ludzie z uszkodzeniami słuchu są pełnoprawnymi członkami społeczeństwa, a więc powinni żyć, wychowywać się i kształcić razem ze słyszącymi, nie w internacie, ale we własnych rodzinach, nie w przedszkolach i szkołach specjalnych, ale w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych. Podkreślają, że głównym powodem dystansu społecznego do osób z niepełnosprawnością słuchową jest segregacja, która doprowadziła do zamknięcia ich w gettach i utrudniła ludziom słyszącym poznanie ich problemów. Segregacja i kolektywistyczny styl wychowania w szkołach specjalnych stanowią również główną przyczynę ograniczeń rozwoju i niedoborów edukacyjnych u osób niesłyszących.

Ponieważ jednak w praktyce okazuje się, że nauka w szkołach ogólnodostępnych sprawia zbyt duże trudności zarówno samym niesłyszącym

uczniom, jak i nauczycielom zwolennicy integracji postulują tworzenie nowego typu placówek specjalnych: przedszkoli oraz szkół i klas integracyjnych. Rozwój tych placówek, przemiany ich koncepcji organizacyjnych oraz stosowanych w nich sposobów komunikowania się z niesłyszącymi i metodyki nauczania, a także tocząca się wokół nich dyskusja świadczy o rozwoju refleksji pedagogicznej i o poszukiwaniu jak najlepszych rozwiązań. W toku tych poszukiwań ujawniają się jednak na konkretnych przykładach dramaty dzieci z niepełnosprawnością słuchu, które w środowisku ludzi słyszących napotykają na niezliczone bariery, nawet wówczas, gdy są w nim traktowane tolerancyjnie, z dobrą wolą i życzliwością. Najtrudniejszy problem stanowi ograniczenie możliwości swobodnego komunikowania się, czyli prowadzenia synchronicznego, eurytmicznego dyskursu przez osoby słyszące i osoby z uszkodzeniami słuchu.

Przeciwnicy integracji interpretują założenie socjologizmu inaczej. Odwołują się do tradycji szkół specjalnych oraz środowisk skupiających dużą liczbę osób głuchych i głuchoniemych. Generalizując wnioski wynikające z obserwacji życia w tych środowiskach, podkreślają korzyści, które daje niesłyszącym wspólnota osób połączonych podobnymi problemami. Poszukują argumentów uzasadniających potrzebę istnienia takich wspólnot. Wysuwając argumenty teoretyczne, koncentrują uwagę na przesłankach wynikających z badań i odkryć etnologicznych i etnolingwistycznych. Z badań tych wynika teza o wielości i różnorodności kultur oraz o wykorzystywaniu przez nie różnego typu języków. W świetle tych tez podkreślana jest rola wielorakich języków jako ekwiwalentnych środków społecznego komunikowania się.

Przeniesienie tych tez z etnologii do surdopedagogiki daje podstawę do optymistycznego wniosku, iż osoby niesłyszące mogą i powinny posługiwać się językiem dostępnym dla ich zmysłów, którym jest język migowy. Dzięki temu zostaje odrzucone przeświadczenie o kardynalnej roli słuchu dla rozwoju człowieka, wobec czego teza biologizmu dotycząca uszkodzenia organizmu może być zmodyfikowana przez jej odwrócenie: uszkodzenie jednego organu zmysłu nie prowadzi do ograniczenia człowieka, ale tworzy nową jakość, sprawia, że człowiek jest „sprawny w pełni, ale inaczej". Najwyrazistsze określenie tej inności zawiera się w tezie, iż „język migowy jest ojczystym językiem wszystkich głuchych".

Przy takim założeniu człowiek niesłyszący nie jest postrzegany jako niepełnosprawny, jeśli żyje w społeczności ludzi podobnych do niego. Uznaje się, że społeczność złożona z osób niesłyszących wytwarza samowystarczalną kulturę, opartą na własnym językowym obrazie świata i na

własnym systemie wartości. Społeczności głuchych przypisuje się, przez analogię, cechy grup etnicznych, czyli tzw. mniejszości językowych.

Socjologizm etnologiczny łączy się często z relatywizmem epistemologicznym i etycznym, wyrażającym się w założeniu, że nie istnieją wartości uniwersalne, do których dostęp jest ważny dla rozwoju każdego człowieka. Zwolennicy takiego sposobu myślenia twierdzą, że niesłyszący mogą być szczęśliwi, żyjąc we własnym środowisku, w którym się wzajemnie dobrze rozumieją. Nie odczuwają niepełnosprawności (to ludzie słyszący wśród głuchych są niepełnosprawni) i nie podlegają poniżającym zabiegom rehabilitacji i rewalidacji. Dzięki takim środowiskom głusi uzyskują autonomię. Nie muszą pozostawać we władzy paternalistycznie nastawionych specjalistów, którzy nie są w stanie zrozumieć świata głuchych, ponieważ sami są obarczeni swoistym „kalectwem", określonym przez Harlana Lane'a[1] jako „audyzm". Takie ograniczenie słyszących specjalistów i rodziców polega na postrzeganiu rzeczywistości w sposób, w którym dominuje słuch, co prowadzi do przeceniania jego roli.

Według ideologii powstającej na założeniu socjologizmu etnologicznego dziecko niesłyszące jest pełnoprawnym członkiem społeczności głuchych, wobec czego dla pełnego rozwoju nie jest mu konieczny język ludzi słyszących, czyli – narodowy. Osoby niesłyszące, które sprawnie migają i bez przeszkód porozumiewają się w środowisku samych niesłyszących, nie odczuwają żadnych ograniczeń w komunikowaniu się, ani przykrości spowodowanych przez niezrozumiałą i wadliwą wymowę oraz błędy językowe, co jest ich ciągłym utrapieniem w kontaktach ze słyszącymi. Język migowy daje im poczucie bezpieczeństwa, chroni przed przeżywaniem poczucia niższości, daje poczucie atrakcyjności towarzyskiej, a przede wszystkim umożliwia uczestnictwo we wspólnocie, która może zaspokoić podstawowe potrzeby psychiczne. Postrzegana w tym aspekcie wartość języka migowego wydaje się nieoceniona. Język migowy umożliwia niesłyszącym tworzenie własnej kultury i godne życie w „świecie ciszy".

Ideologowie tego nurtu surdopedagogiki głoszą, że ludziom głuchym nie jest potrzebny nie tylko Strauss i Beethoven, ale również Szekspir, Biblia i filozofia. Subkultura zaspokaja ich wszystkie potrzeby, wobec czego rehabilitację i kształcenie specjalne (organizowane przez słyszących), można uznać za zbyteczne. Kształcenie jest możliwe, jeśli głusi chcieliby uczyć się języka narodowego w piśmie jako obcego i poznawać inną kulturę, kulturę ludzi słyszących, ale nie jest konieczne. W tym miejscu spo-

[1] H. Lane, *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*, tłum. T. Gałkowski, J. Kobosko, Warszawa: WSiP 1996.

tykają się etnologiczne przesłanki o pluralizmie kultur z hasłami antypedagogiki. To połączenie okazuje się bardzo wygodne propagandowo. Po pierwsze pomaga niesłyszącym uwolnić się od poczucia niższości i uzyskać konieczną im do życia godność. Jednocześnie jednak potwierdza prostodusznie życzeniowe myślenie niektórych z nich, że mogą być dumni z własnej odmienności. Z drugiej zaś strony pozwala grupom słyszących działaczy, pracujących na rzecz wyizolowanych środowisk skupiających niesłyszących, umocnić racje swoich działań i uzyskać znaczne fundusze państwowe na tę działalność i na propagowanie języka migowego. Działa tu znany mechanizm polegający na powoływaniu do istnienia przedmiotu własnej działalności przez lobby profesjonalistów. Mechanizm ten bazuje na wzajemnym uzależnieniu podopiecznych i opiekunów, którzy nie mogą egzystować bez siebie. Z tego uzależnienia wynikają najtrudniejsze problemy losu niesłyszących. Zależność od życzliwości, troski i rzetelności osób obcych, często odczuwających dystans społeczny w odniesieniu do ludzi głuchych, powoduje dotkliwe ograniczenie wolności osobistej i wielorakie blokady w rozwoju psychicznym. Swoista reglamentacja dostępu do wiedzy, będąca konsekwencją korzystania z pomocy tłumaczy, prowadzi do tworzenia sobie fałszywego obrazu świata oraz do wyobcowania i wrogości wobec ludzi słyszących, nawet własnych rodziców. W niektórych przypadkach dochodzi do manipulacji całymi środowiskami ludzi niesłyszących, którzy łatwo popadają w umysłowe zniewolenie przez osoby słyszące i ogłuchłe, narzucające im własne poglądy i postawy.

Antropologiczne założenie biologizmu stanowi podstawę fałszywej i krzywdzącej wizji człowieka niesłyszącego, redukując jego wizerunek do obrazu niepełnosprawności i ograniczeń. Odwrócenie tego założenia prowadzi do powstania wizji równie fałszywej i niebezpiecznej, w której niepełnosprawność i ograniczenia zostają ukryte pod złudną maską „inności kulturowej". Jeśli przyjmuje się za Lane'em, że deprecjacja głuchych dokonywana przez słyszących specjalistów działających w nurcie biologiczno-rehabilitacyjnym odbywa się w „masce dobroczynności", to trzeba zgodzić się, iż istnieje niebezpieczeństwo ich deprecjacji w „drugiej masce dobroczynności" – w masce „inności kulturowej". Zagrożenie to wynika przede wszystkim ze zjawisk, które można nazwać „złudzeniem pełnosprawności" i „złudzeniem autonomii". Podleganie tym złudzeniom – jak każda ucieczka od prawdy daje doraźne korzyści, ale w ostatecznym rozrachunku utrudnia przystosowanie się do rzeczywistości, ogranicza wolność osoby i zaburza jej integralny, wielopłaszczyznowy rozwój, zwłaszcza rozwój ku wartościom. Pułapka złudzenia pełnosprawności i autonomii zagraża zwłaszcza tym niesłyszącym i słabosłyszącym, którzy łączą

swoje cele życiowe z autonomią całej grupy i tracą więź emocjonalną z rodzinami, z których pochodzą.

Warto przy okazji uświadomić sobie, że dążenie do grupowej autonomii niesłyszących jest z jednej strony reakcją na faktyczny paternalizm specjalistów, których postawy wobec podopiecznych motywowane są założeniem biologizmu, a z drugiej – jest jednym z charakterystycznych zjawisk współczesnej kultury światowej. W epoce postmodernizmu przejawy różnego rodzaju unifikacji i globalizacji ścierają się z dążeniami do odrębności i autonomii rozmaitych grup etnicznych, środowiskowych, wiekowych (np. subkultury młodzieżowe) lub wyodrębniających się ze względu na jakieś cechy wspólne i dla osiągnięcia jakichś celów (np. subkultury homoseksualistów).

Powstawanie subkultur i małych wspólnot jest zjawiskiem społecznym, które współcześnie budzi szczególne zainteresowanie niektórych ugrupowań politycznych ze względu na łatwość, z jaką poddają się one manipulacji. Takie wspólnoty często ulegają wpływowi ideologów, którzy dążą do politycznego wykorzystania energii społecznej wyzwolonej przez frustrację i w tym celu podsycają negatywne emocje. Niektórzy niesłyszący, u których przykre doznania w relacjach interpersonalnych, zwłaszcza przeżywane w dzieciństwie i w okresie adolescencji, spowodowały wysoki poziom nieufności i podejrzliwości wobec słyszących, ulegają manipulacyjnym zapewnieniom, że – ze względu na swoje szczególne właściwości – mają prawo do specjalnych przywilejów. Nie dostrzegają, niestety, zagrożenia, które niesie podsycanie konfliktu pogłębiającego trudności w relacjach interpersonalnych. Nie uświadamiają sobie, że wyrażana przez nich wrogość wobec słyszących przyczynia się do pogłębienia dystansu społecznego i obojętności wobec ich potrzeb.

Liczne zagrożenia, które powstają w wyniku bezrefleksyjnego przyjmowania założenia socjologizmu etnologicznego, wynikają przede wszystkim z fałszywego obrazu osób z uszkodzeniami słuchu oraz ich sytuacji w społeczeństwie. Szczególną uwagę należy zwrócić na trzy z tych zagrożeń.

Pierwsze zagrożenie, najłatwiejsze do zauważenia, dotyczy przede wszystkim osób niesłyszących żyjących w krajach ekonomicznie słabych, w których nie ma pełnego zabezpieczenia socjalnego dla poszczególnych grup społecznych. W nurcie socjologizmu etnologicznego powstają wprawdzie hasła o samowystarczalności kultury głuchych i o ich autonomii, ale jednocześnie dobitnie formułowane są roszczenia wobec państwa, które powinno dać im do dyspozycji tłumaczy ustawicznie uła-

twiających kontakty z obcojęzyczną społecznością ludzi słyszących[2]. Jakie są konsekwencje braku możliwości opłacania tłumaczy? Jakie mogą być konsekwencje korzystania z pomocy tłumaczy mało kompetentnych, pracujących dorywczo, wykonujących swoje zadania w sposób zarobkowy i sformalizowany? Wielu osobom z uszkodzonym słuchem konieczna jest pomoc tłumaczy, ale kompetentna i dostosowana indywidualnie, a nie sformalizowana, ujednolicona i przez to uproszczona, a w rezultacie – pozorna.

Drugie zagrożenie – znacznie poważniejsze – polega na społecznym osieroceniu dzieci niesłyszących. Wiadomo bowiem, że około 95% dzieci niesłyszących i słabosłyszących przychodzi na świat w rodzinach, w których wszystkie inne osoby słyszą i mówią, używając języka dźwiękowego. Włączenie się tych dzieci do społeczności osób niesłyszących oraz ich identyfikacja z nią następuje więc praktycznie dopiero w wieku szkolnym, tj. po tym okresie rozwoju, którego najważniejszym procesem jest przyswajanie języka. Aby język migowy był językiem ojczystym dziecka, powinno uczyć się go od matki, a mówiąc właściwie – od rodziców, w naturalnym środowisku rodzinnym. To oni komunikują się z dzieckiem, używając języka, w którym sami poznawali świat, w którym myślą i wyrażają emocje oraz komunikują uczucia, poglądy i wolę. Rodzice udostępniają dziecku wszystkie składniki tego języka. Jeśli oni sami są niesłyszący i biegle władają językiem migowym, ten język staje się językiem ojczystym dziecka. Słyszący rodzice (podobnie jak słyszący nauczyciele) nie są w stanie zreorganizować i przestawić wszystkich czynności językowych swojego mózgu tak, aby posługiwać się językiem migowym. Mogą nauczyć się tylko jakiejś zubożonej jego namiastki. W jaki sposób język migowy może stać się językiem ojczystym niesłyszących dzieci urodzonych w rodzinach słyszących? W jaki sposób można uniknąć deficytów psychicznych wynikających z opóźnienia rozwoju językowego?

Język migowy nie ma odmiany pisanej. Dorobek cywilizacji, a w tym dorobek naukowy ludzkości został utrwalony w piśmie. Aby uzyskać dostęp do tego dorobku, trzeba władać językiem narodowym przynajmniej w jego odmianie pisanej, która jest wtórną postacią języka dźwiękowego. Doświadczenie pedagogiczne dobitnie wykazało, że warunkiem biegłego opanowania języka w piśmie jest opanowanie jego podstaw w bezpośrednim komunikowaniu się, czyli w mowie. Nie znamy bowiem metod udo-

[2] Warto uświadomić sobie, że – żyjące w różnych państwach – mniejszości językowe, do których przez analogię odwołują się zwolennicy podejścia etnologicznego, zazwyczaj nie potrzebują tłumaczy, ponieważ, słysząc, biegle znają języki, którymi posługuje się dominująca część danego społeczeństwa.

stępniania morfonologicznej i semantycznej warstwy języka przez samo pismo. W jaki zatem sposób można stworzyć niesłyszącej młodzieży szanse na pełną edukację w krajach, gdzie nie ma specjalnych wyższych uczelni z wykładowym językiem migowym?

Pytania, refleksje i ostrzeżenia dotyczące zagrożeń dla osób niesłyszących, które wynikają z bezrefleksyjnego urzeczywistniania modnych haseł i utopijnych pomysłów, zasługują na uszczegółowienie. Nie można ich jednak utożsamiać z ostrzeżeniami przed samym językiem migowym.

Język migowy, jako fenomen ludzkiej kultury, jest zjawiskiem budzącym silne, sprzeczne emocje, ale zasługuje na uwagę i wnikliwe poznanie. Na początku był to język ludzi odrzuconych przez społeczeństwo. Tajny kod paryskiej korporacji żebraczej. Jego odkrywca, ks. Charles Michel de L'Épée, oraz jego liczni niegdyś, w wiekach XVIII i XIX, zwolennicy dostrzegali i uzasadniali jego wartość w kształceniu osób niesłyszących. Ich działania edukacyjne stworzyły podwaliny pod tworzące się wokół szkół specjalnych społeczności posługujące się językami migowymi. Każde takie środowisko tworzyło własny język migowy, w pewnym stopniu podobny do innych, ale przede wszystkim uzależniony (zwłaszcza pod względem semantycznym) od języka dźwiękowego obowiązującego w danym kraju. To uzależnienie powoduje, że język migowy jest często postrzegany jako inny sposób przekazywania tych samych treści, które można przekazać w języku fonicznym, czyli jako gestowo-mimiczna odmiana języka ogólnego. Ponieważ jednak posługujący się migami niesłyszący mieli zwykle bardzo poważne trudności w opanowywaniu języka narodowego nie tylko w mowie, ale i w piśmie, zarówno na poziomie leksykalno-semantycznym, jak i na poziomie formalno-gramatycznym wokół języka migowego powstawały ostre kontrowersje i spory. Od końca XIX do końca XX w. dominowało postrzeganie języka migowego jako przejawu i znamienia kalectwa głuchoniemych. Dopiero pod koniec XX w. nastąpił renesans refleksji pedagogicznej nad tym zjawiskiem. Odrodzenie to stało się możliwe dzięki próbom lingwistycznego poznania i opisu języka migowego, a przede wszystkim dostrzeżeniu faktu jego odmienności od języków dźwiękowych. Mimo genetycznego związku z językami narodowymi, języki migowe są autonomicznymi systemami językowymi, opartymi na własnej, oryginalnej procedurze kodowania znaczeń.

Języki migowe są ciągle jeszcze zjawiskiem tajemniczym, niezbadanym i nieopisanym. Istniejące na świecie i w Polsce próby charakteryzowania ich, dokonywane w kategoriach lingwistycznych wypracowanych w trakcie analiz etnicznych języków dźwiękowych, i sposoby ich oceniania przez analogię do tych języków, trzeba uznać za niewystarczające. Język mi-

gowy jest bowiem tworem tylko na pozór podobnym do języków etnicznych. W istocie różni się od nich zupełnie. Jest zjawiskiem psycholingwistycznym wyzwalanym przez brak możliwości słyszenia dźwięków mowy oraz przez uwarunkowania społeczne i wychowawcze. To zjawisko naturalne, samoistne, nad którym pedagodzy nie potrafią panować. Najdobitniej świadczą o tym wyniki prób reformowania języków migowych. Prowadzą one zwykle do wzbogacania ich, ale w inny sposób niż zakładają autorzy projektów sztucznych języków hybrydalnych (tzw. znaków dydaktycznych i systemów językowo-migowych). Doświadczenia zdobyte w ciągu ostatnich kilku lat przez szkoły specjale w Polsce stanowią już dziś wystarczający dowód siły i kreatywności języka migowego. W wielu szkołach nauczyciele próbują stosować sztuczny język typu pidginu, czyli polski system językowo-migowy, którego składnia i fleksja jest wzorowana na polszczyźnie, natomiast w warstwie wyrażania korzysta się ze znaków polskiego języka migowego i alfabetu palcowego[3]. Zaleca się jednoczesne mówienie po polsku, co w praktyce sprowadza się do mówienia w specyficznie zdeformowanej odmianie polszczyzny. Niesłyszący uczniowie chętnie włączają do własnego języka „nowe" znaki jako neologizmy lub neosemantyzmy, ale nie ulegają wpływowi linearnej i fleksyjnej konstrukcji zdania polskiego, pozostając przy formach bezfleksyjnych, uporządkowanych zgodnie z przestrzenno-czasowym szykiem znaków w zdaniu języka migowego.

Mylą się ci, którzy uważają język migowy za przejaw choroby. Jego źródeł należy upatrywać raczej w samouzdrawiających działaniach ludzkiego umysłu, który potrafi przekraczać bariery. Niedostatki naszej wiedzy o języku migowym nie zmieniają faktu, że stanowi on przejaw ogromnych możliwości ludzkiego mózgu: zwycięstwo rozumu nad ograniczeniami ciała. To właśnie istnienie tego fenomenu stawia nas przed tajemnicą zawartą w pytaniu o to, kim jest człowiek niesłyszący.

### 1.3. Personalizm

Refleksja nad tajemnicą języka migowego może stanowić punkt wyjścia do rozważań nad trzecim założeniem antropologicznym, obecnym we współczesnej audiofonologii i surdopedagogice, a mianowicie nad personalizmem. We współczesnej myśli antropologicznej istnieją różne jego odmiany. Szeroko rozumiany personalizm obejmuje wszystkie doktryny filozoficzne, psychologiczne, pedagogiczne i społeczne, akceptujące szczególną

[3] Por. B. Szczepankowski, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa: WSiP 1999.

wartość osoby i postulujące wszechstronny rozwój osobowości. Na podstawie tego założenia osoba powinna być traktowana jako podmiot i cel, a nie jako przedmiot i narzędzie działania lub środek do osiągnięcia celu. Każda z odmian personalizmu znajduje swoje uzasadnienie w określonych przesłankach filozoficznych i psychologicznych. Personalizm chrześcijański jest ponadto głęboko zakorzeniony w teologii i łączy się z egzystencjalizmem oraz realizmem chrześcijańskim. W Polsce najsilniej promieniuje personalistyczna myśl Karola Wojtyły, błogosławionego Jana Pawła II.

Podstawą personalizmu chrześcijańskiego jest definicja osoby jako niepowtarzalnego, jednostkowego i samoistnego podmiotu biopsychiczno-duchowego, który jest zdolny do działania w sposób rozumny, dobrowolny i społeczny w celu harmonijnego ubogacenia siebie i innych ludzi w zakresie kultury, prawdy i dobra. Osoba ludzka posiada godność niezależną od przygodnych uwarunkowań i przypadkowych właściwości. Źródłem tej godności jest zbawcza miłość Boga-Stwórcy, wyrażona w śmierci i zmartwychwstaniu Jego Syna – Jezusa Chrystusa.

Obraz tak pojmowanego człowieka obejmuje jego organizm podlegający prawom biologii, psychikę rozwijającą się poprzez zmysłowe poznanie świata i relacje międzyosobowe z innymi ludźmi oraz pierwiastek duchowy, rozwijający się w relacji z osobowym Bogiem. Osoba ludzka jest podmiotem, który rozwija się i urzeczywistnia potencjał swojego człowieczeństwa w sposób integralny we wszystkich nierozdzielnie połączonych sferach: biologicznej, biopsychiczno-poznawczej, społecznej, etycznej i religijnej. Troska o integralny rozwój osoby jest przedmiotem pedagogiki oraz zadaniem wychowawców[4].

Zbudowana na założeniu personalizmu odpowiedź na pytanie, kim jest niesłyszące dziecko (niesłyszący człowiek), zawiera przede wszystkim tezę, że jest ono osobą zasługującą na szacunek i zainteresowanie niezależnie od rodzaju uszkodzenia słuchu. Jego godność, a nie jakakolwiek inna cecha lub cel, stanowi wystarczający motyw troski rodziców i pedagogów o właściwe warunki jego życia, rozwoju i wychowania.

Koncepcja personalistyczna ani nie wyolbrzymia problemu niepełnosprawności słuchu, ani mu nie zaprzecza. Pozwala uniknąć redukcjonizmu i nadmiernego koncentrowania się na samym uszkodzeniu i jego szkodliwych konsekwencjach. Niepełnosprawność zalicza się do naturalnych przypadłości ludzkiej kondycji. Jest ona złem, ograniczeniem, osłabieniem. Stawia człowieka w sytuacji konieczności przekraczania barier,

[4] *Pedagogiczna inspiracja w nauczaniu Jana Pawła II*, red. M. Nowak, C. Kalita, Biała Podlaska: PWSZ im. Jana Pawła II 2005,

podejmowania wysiłku w celu przezwyciężania zła i poszukiwania nowego dobra. Niepełnosprawność jest też przyczyną cierpienia. Cierpienie zaś może mieć szczególną wartość w duchowym rozwoju człowieka. Zarówno dla osoby dotkniętej niepełnosprawnością, jak i dla otaczających ją osób stanowi próbę oczyszczającą i wzmacniającą siły duchowe. Unaocznia istnienie wartości najwyższych, decydujących o sensie ludzkiego życia. W świetle tej koncepcji wszelkie działania na rzecz niepełnosprawnych, uzdrawiające, rehabilitacyjne i rewalidacyjne, zyskują nowy wymiar, stają się uczynkami miłości. Muszą być jednak nastawione na autentyczne dobro osoby, a nie na inne cele. Także działania ukierunkowane na społeczne potwierdzenie godności każdej osoby z uszkodzeniem słuchu, na odnalezienie przez nią miejsca w środowisku społecznym, na poprawę jakości życia i poszerzenie szans edukacyjnych zyskują wymiar dzieł o szczególnej wartości. Powinny być jednak nastawione na tworzenie warunków sprzyjających integralnemu rozwojowi osoby, a więc jej pełnemu rozwojowi fizycznemu, psychicznemu i duchowemu.

Naturalne prawo i obowiązek wychowywania dzieci mają rodzice. Rodzina jest najwłaściwszym środowiskiem, w którym dziecko może żyć i rozwijać się, uzyskując dostęp do wszystkich wartości stworzonych dla ludzi i przez ludzi. Zadaniem społeczeństwa, a w nim specjalistów działających na rzecz niesłyszących, jest udzielenie wsparcia rodzinie w wychowywaniu dziecka, i dziecku – w urzeczywistnianiu potencjału rozwojowego, tj. w integralnym rozwoju osoby, czyli w osiąganiu pełni człowieczeństwa. To zadanie stoi przed poradniami specjalistycznymi oraz przed szkołami i innymi placówkami oświatowymi, zarówno specjalnymi i integracyjnymi, jak i ogólnodostępnymi.

Problemem pozostaje jednak wybór właściwych rozwiązań organizacyjnych i metod działania. Z założenia personalizmu nie wynika żaden uproszczony model tego, co w tej dziedzinie najlepsze i dobre dla wszystkich. Potrzeby każdego dziecka i jego rodziny muszą być diagnozowane indywidualnie, wnikliwie, rzetelnie. Sposoby zaradzenia problemom muszą być także wypracowywane dla każdej osoby inaczej. Nie istnieje bowiem jedna recepta na uszczęśliwienie wszystkich.

Personalizm chroni nas przed utopią, ale nie chroni przed dramatem przeżywania tajemnicy „inności" człowieczeństwa, z którą społeczności ludzkie usiłują sobie poradzić od zarania dziejów. Poszukują sposobów odniesienia się do tych spośród swoich członków, którzy nie mieszczą się w wyobrażeniu jednostki standardowej, takiej jak wszyscy. W świetle filozofii personalizmu każda osoba jest tajemnicą. Tajemnica osoby niepełnosprawnej jest tajemnicą podniesioną do potęgi, tajemnicą „podwójnej inności".

Do tajemnicy osoby zbliżamy się przez spotkanie z nią. Spotkania osób są możliwe dzięki temu, co nazywamy „darem języka", który w istocie jest zdolnością do posługiwania się znakami. Każde dziecko otrzymuje ten dar za pośrednictwem swojej matki, rodziny, środowiska rodzinnego. Dziecko niesłyszące pozbawione języka dźwiękowego, musi radzić sobie inaczej. Wyjściem wydaje się język migowy. Powstaje on samoistnie w środowiskach skupiających wiele osób niesłyszących. Rozwija się wobec bezsilności słyszących, którzy nie są w stanie udostępnić niesłyszącym języka całej wspólnoty.

Nie można jednak nie dostrzegać zagrożeń dla rozwoju dziecka wynikających z ograniczenia jego zdolności komunikowania się do języka migowego. Wśród zagrożeń wymienionych już w krytycznych uwagach dotyczących socjologizmu etnologicznego, najbardziej niebezpieczne jest to, iż używanie wyłącznie języka migowego prowadzi do odłączania się grup stanowiących rzekome mniejszości językowe od reszty społeczeństwa. Grupy te, zwykle manipulowane przez osoby kierujące się własnymi korzyściami, łączy iluzoryczne poczucie pełnosprawności, autonomii grupowej i ograniczenie zdolności do realistycznej samooceny. Uczestnictwo w subkulturze takich społeczności oddziałuje na rozwój dziecka i młodego człowieka, prowadząc do patologii w sposób podobny do oddziaływania sekt. Personalizm natomiast opiera się na konsekwentnej, wielorako umotywowanej, koncepcji wolności osoby ludzkiej. Przyjęcie tej filozofii zobowiązuje do przeciwstawiania się iluzorycznym uproszczeniom.

Szacunek i podziw dla języka migowego nie zwalnia rodziców i nauczycieli, a zwłaszcza pedagogów podejmujących badania naukowe, z moralnego obowiązku poszukiwania lepszych, bardziej uniwersalnych sposobów komunikowania się niesłyszących i słyszących. Wprost przeciwnie, to właśnie fenomen języka migowego inspiruje do opracowywania metod umożliwiających niesłyszącym pełne opanowanie języka narodowego oraz języków obcych w mowie i w piśmie. Uzasadniona nadzieja wynika z przeświadczenia, że skoro ludzie z głębokimi uszkodzeniami słuchu mają zdolność spontanicznego kreowania nowych, własnych języków, to potrafią też opanować języki już istniejące. Są również w stanie uzyskać łączność z osobami słyszącymi oraz z kulturą narodową i światową. Konieczny jest im jednak pełny i dogodny zmysłowy dostęp do słowa. W ciągu pięciu stuleci, od czasów Girolama Cardana, panowało sformułowane przez niego przeświadczenie, że wystarczy dostęp do słowa w postaci pisanej. Współcześnie można przyjąć doświadczalnie uzasadnioną tezę, że dostęp do pisma nie jest wystarczający. Istnieją także silne argumenty przemawiające za tym, że możliwe jest nabywanie języka na

bazie wielozmysłowej percepcji mowy, zwłaszcza wówczas, gdy zostają stworzone jednolite warunki dobrego komunikowania się dziecka od najwcześniejszych dni życia w rodzinie, a potem w przedszkolu i szkole. Coraz szersze obszary nadziei ukazują najnowsze, bardzo liczne, odkrycia naukowe, potwierdzające istnienie biologicznych – a mówiąc ściślej – neurologicznych postaw rozwoju lingwistycznego człowieka z ograniczoną percepcją słuchową.

Warunkiem integralnego rozwoju osoby jest jej pozostawanie w dobrych stosunkach z innymi ludźmi. Prawidłowe, oparte na wzajemnej miłości, relacje powstają w rodzinie, w której wszystkie osoby komunikują się ze sobą z udziałem wspólnego języka. Antropologiczne założenie personalizmu daje najlepiej umotywowaną zachętę i najmocniejszą podstawę tym koncepcjom surdopedagogiki, które stawiają sobie za zadanie wypracowanie i upowszechnienie metod umożliwiających swobodne komunikowanie się niesłyszących i słyszących, dzieci i rodziców, wychowanków i wychowawców, uczniów i nauczycieli. Religijne i filozoficzne uzasadnienie takiego sposobu myślenia zawierają artykuły ks. Henryka Witczyka[5] i Wojciecha Chudego[6].

Konsekwencję przyjęcia założenia personalizmu chrześcijańskiego, zwłaszcza w tej postaci, która jest zawarta w nauczaniu Jana Pawła II, stanowi troska o integralny rozwój każdej osoby. Rozwój skierowany ku wartościom ujętym w wielkiej syntezie w słowach: „Budujcie cywilizację miłości". Fundamentem cywilizacji miłości według papieskiej pedagogii jest prawda. Wynikający z tego nauczania moralny obowiązek poszukiwania prawdy dotyczy również rodziców i nauczycieli, którzy zostali powołani do wychowania dzieci z uszkodzeniami słuchu.

Rodzice muszą dokonać nie tylko wyboru podstawowych założeń antropologicznych swojego działania wychowawczego, ale również metod postępowania. Takiego samego wyboru muszą dokonywać razem z nimi pedagodzy. Nikt nie jest zwolniony z odpowiedzialności za decyzje. Dramat tej konieczności dotyczy wszelkich ludzkich wyborów etycznych. Najkrótsze ujęcie tego dramatu można odnaleźć w poetyckich słowach Jerzego Lieberta: „Uczyniwszy na wieki wybór, w każdej chwili wybierać muszę"[7].

---

[5] H. Witczyk, *Jezus wobec cierpienia niesłyszących*, [w:] *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: Wyd. KUL 2006, s. 15-27, „Nie głos, ale słowo…" 1.

[6] W. Chudy, *Wartości i świat ludzi niepełnosprawnych (Przyczynek do aksjologii osób niesłyszących)*, [w:] *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: Wyd. KUL 2006, s. 29-41, „Nie głos, ale słowo…" 1.

[7] J. Liebert, *Poezje zebrane*, Warszawa: PAX 1972, s. 135.

## 2. Współcześni polscy teoretycy, badacze i praktycy podejmujący problemy wychowania językowego dzieci z uszkodzeniami słuchu

Współcześnie w Polsce problemy dotyczące – bezpośrednio lub pośrednio – wychowania językowego osób z uszkodzeniami słuchu podejmują specjaliści z trzech dyscyplin naukowych. Są to pedagodzy, psychologowie i logopedzi.

Listę współczesnych polskich pedagogów podejmujących problemy rehabilitacji i edukacji osób z uszkodzeniami słuchu otwiera Zofia Sękowska (1924-1997), która wprawdzie sama nie prowadziła rozległych badań empirycznych nad tymi problemami, ale poczyniła ważne spostrzeżenie, które należy uznać za jej oryginalne i ciągle jeszcze niedoceniane odkrycie, mające fundamentalne znaczenie dla rozwoju metodyki wychowania językowego. Zauważyła mianowicie zjawisko polegające na swoistym sposobie posługiwania się przez niesłyszących językiem (dźwiękowym), tj. rozumienia całości bez dokładnego wglądu w gramatyczną strukturę wypowiedzi, na podstawie powierzchownego kojarzenia niepoddawanych analizie fragmentów tekstu z elementami sytuacji towarzyszącej rozmowie. Nadała temu zjawisku nazwę synkretyzmu[8]. Będąc pedagogiem, nie poszukiwała lingwistycznego wyjaśnienia tego zjawiska, ale je opisała. Z lingwistycznego punktu widzenia zaś zjawisko to jest skutkiem braku dostępu do fonologicznego podsystemu języka spowodowanego barierą fonologiczną, a inaczej mówiąc, wynika z afonemii lub dysfonemii uniemożliwiającej umysłowe operowanie znakami na wszystkich poziomach wewnętrznej organizacji języka.

Powszechniej znaną zasługą Zofii Sękowskiej jest to, że tworząc podstawy polskiej pedagogiki specjalnej, włączyła pedagogikę niesłyszących i słabosłyszących do systemu wiedzy tej dyscypliny naukowej, uporządkowała podstawowe pojęcia i oceniła dokonania, najpierw w duchu dawnej tradycji[9], a następnie systematyzując nowe osiągnięcia i poglądy[10], a zarazem wprowadziła do programów kształcenia pedagogów specjalnych.

W tym kontekście należy odnotować też prace Kazimierza Kirejczyka (1910-1986) pt. *Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych*[11] i Eu-

[8] Z. Sękowska, *Synkretyzm w świadomości lingwistycznej dzieci głuchych*, „Roczniki Filozoficzne" 1965, z. 4, s. 145-154.

[9] Taż, *Pedagogika specjalna*, Lublin: UMCS 1978.

[10] Taż, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa: WSPS 1998.

[11] K. Kirejczyk, *Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1967, s. 38-40.

geniusza Nurowskiego pt. *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*[12]. Ta ostatnia stanowi zaczątek badań nad dziejami edukacji niesłyszących w naszym kraju. Dalszy ich rozwój znajdujemy w obszernej pracy Beaty Trębickiej-Postrzygacz, pt. *Szkoły dla dzieci niesłyszących na ziemiach polskich w latach 1817-1914*[13]. Z nurtu myślenia historycznego wywodzi się także twórczość Bogdana Hoffmanna, który opublikował kilka książek o charakterze podręczników surdopedagogiki[14], dokonując w nich systematycznego przeglądu problemów myśli pedagogicznej i obszarów działalności praktycznej pedagogów zajmujących się edukacją niesłyszących.

Zupełnie inną wartość dla rozwoju refleksji nad czynnościami językowymi niesłyszących i rozwoju koncepcji ich wychowania językowego miały badania Lidii Geppertowej[15]. Działająca w kręgu myśli badawczej Stefana Szumana (1889-1972), wybitnego pedagoga, psychologa i lekarza, profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego, badaczka o nastawieniu empirycznym poddała analizie funkcjonowanie językowo-poznawcze niesłyszących uczniów szkoły specjalnej, koncentrując się na trudnościach, błędach i odstępstwach od normy językowej. Wyniki tych badań odsłoniły smutny obraz niedostatków kompetencji językowej badanych. Geppertowa nie potrafiła wskazać rzeczywistych przyczyn tego stanu rzeczy, upatrując ich w warunkach zewnętrznych i wpływie języka migowego. Odsłonięty przez nią obraz zaciążył na wyobrażeniach polskich pedagogów i psychologów o potencjale rozwojowym niesłyszących, chociaż też – w pewnym stopniu – przyczynił się do ożywienia poszukiwań metodycznych i dążenia praktyków do wczesnego zapobiegania zagrażającym deficytom oraz do zachęcania rodziców, aby starali się przygotowywać swoje dzieci z wadą słuchu do edukacji w szkołach ogólnodostępnych.

Na szczególną uwagę zasługuje długoletnia działalność pedagogiczna wybitnej lekarki, doktor habilitowanej nauk medycznych, Marii Góralówny (1919-1995), która otaczała opieką liczne rodziny wychowujące dzieci z uszkodzonym słuchem, udzielając bezpośrednio i listownie instrukcji oraz rad dotyczących wychowania słuchowego i nauczania mowy.

---

[12] E. Nurowski, *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*, Warszawa: PWN 1983.

[13] B. Trębicka-Postrzygacz, *Szkoły dla dzieci niesłyszących na ziemiach polskich w latach 1817-1914*, Lublin: TN KUL 2011.

[14] B. Hoffmann, *Rewalidacja niesłyszących*, Warszawa: PWN 1979; tenże, *Surdopedagogika. Zarys problematyki*, Warszawa: PWN 1978; tenże, *Surdopedagogika w teorii i praktyce*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej 2001.

[15] L. Geppertowa, *Badania nad myślowym ujmowaniem stosunków przez dzieci i młodzież głuchoniemą*, Kraków: UJ 1964, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczno-Pedagogiczne 6; taż, *Źródła trudności w przyswajaniu języka przez dzieci głuche*, Warszawa: PWN 1968.

Publikowała także, często wspólnie z innymi osobami, liczne poradniki[16]. Doceniając rolę środowiska rodzinnego w rehabilitacji, Góralówna upowszechniała praktyczną wiedzę surdopedagogiczną, opartą na dorobku nauki światowej (zwłaszcza program Kliniki im. Johna Tracy'ego[17]), bezpośrednio wśród tych, którym była ona potrzebna, i w ten sposób stworzyła wzorzec poradnictwa dla rodziców. Dzięki niej wiele dzieci otrzymało pomoc w okresie wczesnego dzieciństwa i uzyskało lepsze warunki rozwoju mowy. Góralówna promowała wychowanie słuchowe i wysoko ceniła metody audytywno-oralne, ale doskonale rozumiała potrzebę wykorzystywania percepcji wzrokowej i odczytywania wypowiedzi z ust, a także – w razie konieczności – stosowania środków wspomagających. Jako recenzentka pozytywnie oceniała polską wersję metody fonogestów.

Za najważniejszą zasługę Marii Góralówny uznać należy rozbudzenie zainteresowania problematyką uszkodzeń słuchu w środowisku medycznym i wykształcenie grupy audiologów wrażliwych na problemy osób z uszkodzeniami słuchu. Przyczyniła się także do upowszechnienia idei wczesnego wykrywania uszkodzeń i wczesnej interwencji audiologicznej.

Warto wspomnieć także o wkładzie, jaki wniosła do zasobów polskiej surdopedagogiki Irena Stawowy-Wojnarowska (1926-1993). Swoją działalność zaczęła od pełnienia funkcji nauczycielki i dyrektorki szkoły. Poszukując skutecznych sposobów edukacji niesłyszących, podjęła pracę badawczą nad tymi zagadnieniami pod kierunkiem Zofii Sękowskiej. Stawowy-Wojnarowska, zainspirowana podejściem właściwym dla metod o charakterze reflektywnym, skoncentrowała się na tworzeniu programu nauczania języka polskiego z zastosowaniem metody, którą określiła jako naturalno-gramatyczną[18]. Jej celem było sformułowanie zasad tworzenia warunków do spontanicznego uczenia się języka w połączeniu z usystematyzowanym nauczaniem słownictwa i gramatyki. Na wysokim poziomie ogólności idea tej metody jest przekonująca. Jednakże ciągle jeszcze oczekuje ona na szczegółowe opracowanie. Jej autorka zakładała, że podstawą tworzenia programu nauczania praktycznej gramatyki może

[16] M. Góralówna, *Dziecko z trwałym kalectwem słuchu*, Warszawa: PZWL 1970; M. Góralówna, A. Domańska, *Dziecko niesłyszące w rodzinie*, Warszawa: PZWL 1966; M. Góralówna, B. Hołyńska, *Rehabilitacja małych dzieci z wadą słuchu*, Warszawa: PZWL 1984.

[17] *Listy o wychowaniu dziecka głuchego. Poradnik dla rodziców*, red. L. Kaczmarek, tłum. M. Góral, Warszawa: „Świat Głuchych" 1965; zob. również: *Listy o wychowaniu dziecka głuchego. Poradnik dla rodziców*, tłum. M. Góral, Warszawa: WSiP 1982.

[18] I. Stawowy-Wojnarowska, *Rozwijanie mowy dzieci głuchych w nauczaniu początkowym*, Warszawa: WSiP 1978; taż, *Metoda naturalno-gramatyczna w nauczaniu mowy dzieci głuchych (założenia ogólne)*, [w:] *Integracja społeczna głuchych. Wybrane zagadnienia*, red. taż, Warszawa: IKN 1983, s. 51-62.

być lingwistyczny opis gramatyki języka. W istocie potrzebna jest raczej wyczerpująca wiedza z zakresu psycholingwistyki rozwojowej i dobrze opracowane modele rozwoju „gramatyczności" wypowiedzi dziecięcych.

Opisu sytemu językowego oraz inspiracji i pomysłów dydaktycznych można też poszukiwać w literaturze poświęconej problemom nauczania języka polskiego jako obcego[19]. Pomysły te nie mogą być jednak naśladowane bez modyfikacji odpowiadającej indywidualnym potrzebom uczniów z uszkodzeniami słuchu.

W drugiej połowie XX w. powstawały najpierw niezbyt liczne, a potem coraz liczniejsze prace z zakresu pedagogiki niesłyszących, których treść stanowiła kontynuację i rozwinięcie opisów metod tradycyjnych, znanych w Polsce i w innych krajach. Wśród autorów należy wymienić Irenę (1920-2004) i Wacława (1904-1988) Tułodzieckich[20] oraz Jadwigę Baran[21] i Urszulę Eckert[22]. Prace te miały charakter poradników metodycznych, opartych na powtarzających się ujęciach sumarycznych ówczesnej wiedzy o uszkodzeniach słuchu.

Na uwagę zasługuje bogata i urozmaicona twórczość Urszuli Eckert, która – jako profesor Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej (a następnie Akademii Pedagogiki Specjalnej) w Warszawie – przez kilka dziesięcioleci kształciła polskich surdopedagogów. Prace Eckert dotyczą wychowania dzieci z wadą słuchu w szerokim ujęciu pedagogicznym. Do wychowania językowego odnoszą się pośrednio, ale bardzo kategorycznie, ponieważ zawierają mocno artykułowany postulat tradycyjnego oralizmu – zwłaszcza metod audytywno-werbalnych. Autorka zajmowała się przede wszystkim badaniem warunków psychicznych i fizycznych dzieci z wadą

[19] Zob. np. *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*, red. W. Miodunka, Kraków: Wyd. UJ, Instytut Badań Polonijnych 1992.

[20] I. Tułodziecka, W. Tułodziecki, *Kształtowanie i rozwijanie mowy dziecka głuchego w szkole podstawowej*, Warszawa: PZWS 1967.

[21] J. Baran, *Rewalidacja głuchych*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, Warszawa: PWN 1977, s. 252-269; taż, *Rozwijanie mowy uczniów głuchych w procesie dydaktycznym klas V-VIII*, Warszawa: WSiP 1981.

[22] U. Eckert, *Rola teamu w diagnozowaniu dzieci głuchych*, „Szkoła Specjalna" 1973, nr 3, s. 224-229; taż, *Dojrzałość szkolna dziecka z wadą słuchu i jej uwarunkowania*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie. Materiały II Kongresu TWK Warszawa 1-2 października 1983*, red. A. Hulek, Warszawa: PZWL 1986, s. 187-190; taż, *Przygotowanie dziecka z wadą słuchu do nauki szkolnej*, wyd. drugie uzup., Warszawa: WSiP 1986; taż, *Powiązanie surdopedagogiki z innymi działami nauki i praktyki społecznej*, „Szkoła Specjalna" 1993, nr 1/2, s. 3-11; taż, *Znaczenie i warunki rozwoju języka słownego w kształceniu osób z wadami słuchu*, [w:] *Głuchota a język*, red. S. Grabias, Lublin: Wyd. UMCS, PZG 1994, s. 63-70, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 7.

słuchu wstępujących do szkoły, a zwłaszcza warunków środowiskowych oraz form i zasięgu oddziaływań rewalidacyjnych. Poszukiwała czynników składających się na osiągany przez nie poziom rozwoju psychicznego i społecznego w chwili rozpoczynania nauki szkolnej. Wśród jej prac należy wskazać przede wszystkim *Test dojrzałości szkolnej dziecka z wadą słuchu*[23], a także redagowane przez nią prace zbiorowe (*Wybrane zagadnienia z surdopedagogiki*[24] oraz *Możliwości i ograniczenia w realizacji programu nauczania w klasie I dla dzieci głuchych*[25]).

W nurcie metod oralnych na przypomnienie zasługują także prace nauczycieli mowy – praktyków, które zawierają pomysły metodyczne, spostrzeżenia i porady stale aktualne i inspirujące. Należy do nich skromny poradnik Jadwigi Jeżewskiej, *Jak uczyłam mówić dzieci głuche*[26], prezentujący osobiste doświadczenia autorki. Jak można wnosić z lektury, kontynuowała ona dorobek wielu pokoleń nauczycieli mowy i stosowała stare, wypróbowane sposoby wywoływania głosek. Poradnik ten był chętnie wykorzystywany przez nauczycieli w szkołach specjalnych i do dziś może służyć jako lektura inspirująca, aczkolwiek należy uwzględnić nową wiedzę z zakresu fonetyki.

Logopedzi natomiast cenili i ciągle cenią oryginalne pomysły nauczania składni zaproponowane przez Romanę E. Szymańską w artykule *Kształcenie związków zgody i rządu w wypowiedziach dzieci niesłyszących*[27]. Wartość tych pomysłów wynika nie tylko z możliwości ich bezpośredniego wykorzystania, ale przede wszystkim z ich modelowych form, które można przekształcać, zmieniając materiał językowy.

Z dobrym przyjęciem nauczycieli spotkała się również mała książeczka napisana przez zespół nauczycieli ze środowiska lubelskiego i radomskiego *Praca z dziećmi z uszkodzonym słuchem. Z doświadczeń nauczycieli*[28]. Zawiera ona krótkie, ale dosyć treściwe opisy pracy nad mową z zastoso-

---

[23] U. Eckert, *Test dojrzałości szkolnej dziecka z wadą słuchu*, Warszawa: Wyd. WSPS 1995; taż, *Pedagogika niesłyszących i niedosłyszących*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, wyd. trzecie, Poznań: Wyd. Naukowe UAM 2002, s. 167-177.

[24] *Wybrane zagadnienia z surdopedagogiki. Materiały pomocnicze*, red. U. Eckert, t. 1-3, Warszawa: Wyd. WSPS 1978-1982.

[25] *Możliwości i ograniczenia w realizacji programu nauczania w klasie I dla dzieci głuchych*, red. U. Eckert, Warszawa: Wyd. WSPS 1983.

[26] J. Jeżewska, *Jak uczyłam mówić dzieci głuche*, Warszawa: IKN 1977.

[27] R.O. Szymańska, *Kształcenie związków zgody i rządu w wypowiedziach dzieci niesłyszących*, [w:] *Wybrane zagadnienia z surdopedagogiki. Materiały pomocnicze*, red. U. Eckert, t. 3, Warszawa: Wyd. WSPS 1982, s. 29-64.

[28] *Praca z dziećmi z uszkodzonym słuchem. Z doświadczeń nauczycieli*, red. K. Krakowiak, Lublin: CDN ODN 1990.

waniem różnych metod stosowanych w szkołach specjalnych pod koniec XX w., zanim nastąpiła ekspansja systemu językowo-migowego.

W drugiej połowie XX w. większość publikacji z zakresu pedagogiki niesłyszących miała charakter teoretyczny lub poradnikowy. Prace oparte na badaniach empirycznych były bardzo nieliczne. Ich funkcję pełniły studia indywidualnych przypadków i dzieła fabularne z gatunku literatury faktu. Najszerzej znanym utworem tego rodzaju jest książka Anny Domańskiej pt. *Los w rękach twoich*[29], której autorka wspomina własne przeżycia i doświadczenia jako matka niesłyszącego Michała. Optymistyczny wydźwięk tej opowieści, wynika z faktu, że syn – mimo poważnego (znacznego lub głębokiego) i dosyć wczesnego (perilingwalnego) – uszkodzenia słuchu odnosił sukcesy dzięki mądrej trosce matki. Kształcił się w szkołach ogólnodostępnych, zdobył uznanie społeczne jako sportowiec, nauczył się zawodu (był masażystą), a przede wszystkim osiągnął sprawność mówienia niedostępną wówczas uczniom szkół specjalnych. Przykład Domańskiej i jej syna stanowiły dla wielu rodziców wzór, do którego mogli się odwołać (jakkolwiek los nigdy do końca nie bywa „w rękach" matek).

W tym samym czasie na problemy zaburzeń mowy u osób z uszkodzeniami słuchu zwrócili uwagę logopedzi ze szkoły lubelskiej. Założyciel Zakładu Logopedii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Leon Kaczmarek (1911-1998), zmierzał do opracowania teoretycznych podstaw pracy logopedycznej z dziećmi obarczonymi uszkodzeniem słuchu[30] i – poszukując wzorów koncepcji – odwołał się do prac nad fizjologią mowy prowadzonych przez Jana Siestrzyńskiego[31] oraz do osiągnięć surdopedagogów rosyjskich, zwłaszcza Wiktora I. Bieltiukowa[32]. Natomiast jego syn, Bożydar Leon Kaczmarek, autor cennej i przydatnej w kształce-

[29] A. Domańska, *Los w rękach twoich*, Warszawa: PAX 1973.

[30] L. Kaczmarek, *Cybernetyczne podstawy kształtowania mowy u głuchych*, „Logopedia" 8/9 (1969), s. 3-15.

[31] Tenże, *Jan Siestrzyński, syn Ziemi Zamojskiej, pionier fonetyki polskiej*, [w:] *Zamość i Zamojszczyzna w dziejach i kulturze polskiej*, red. K. Myśliński, Zamość: Zamojskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk 1969, s. 281-290; por. L. Kaczmarek, *Jan Siestrzyński*, „Logopedia" 8/9 (1969), s. 142-145.

[32] *Л.В.* Нейман, В.*И.* Бельтюков, *Восприятие звуков речи при нормальном и нарушенномслухе*, Москва: Издательство Академии Педагогических Наук РСФСР 1958; В.*И.* Бельтюков, *Чтене с губ*, Москва: Издательство „Педагогика" 1970; W.I. Bieltiukow, *Z problemów czytania z ust. (Kilka danych z eksperymentalnych badań nad wzrokową percepcją wypowiedzi ustnych)*, „Logopedia" 11 (1973), s. 5-15.

niu surdologopedów pracy, pt. *Wzrokowa percepcja wypowiedzi słownych*[33], przejrzyście uporządkował wiedzę z zakresu fonetyki języka polskiego w aspekcie wizualności elementów ciągu fonicznego. Jego dziełu zawdzięczamy naukowe wprowadzenie do nowego okresu poszukiwania metod oralnych wspomaganych. Kończy się ono autorską próbą adaptacji metody Cued Speech i wskazaniem na pracę rozpoczynającą badania eksperymentalne nad jej polską adaptacją przygotowaną przez autorkę niniejszej książki[34]. Problemy wzrokowej percepcji mowy ustnej z innej perspektywy przedstawiał również (działający we Wrocławiu) psycholog, Marian Jędrzejczak[35].

W kręgu działań osób związanych z lubelską szkołą logopedii i Zakładem Logopedii UMCS pojawiły się działania promujące na gruncie polskim ideę wychowania słuchowego i postępowania właściwego dla metod o charakterze audytywno-werbalnym, w postaci podobnej do znanych prac Marii Góralówny. Autorką znanego logopedom artykułu była Urszula Parolowa[36]. Wówczas także pojawiały się publikacje wnoszące do polskiej myśli pedagogicznej inspiracje wynikające z badań nad rozwojem słuchowym dziecka już w okresie prenatalnym. Jako pierwsza na grunt polskiej logopedii przeniosła doniesienia z tych badań uczennica Zofii Sękowskiej, Dorota Kornas-Biela[37], pracująca w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Dla rozwoju refleksji nad wychowaniem językowym niesłyszących miały one dwoiste znaczenie. Po pierwsze, wskazywały na fakt, że funkcje słuchowe rozwijają się jeszcze przed urodzeniem i w pierwszych miesiącach po urodzeniu się dziecka, a więc ujawniały także – pośrednio – zróżnicowanie populacji osób z uszkodzeniami słuchu związane z czasem, w którym nastąpiło uszkodzenie. Studziły więc prostoduszny optymizm

[33] B.L.J. Kaczmarek, *Wzrokowa percepcja wypowiedzi słownych*, Lublin: UMCS, Polskie Towarzystwo Logopedyczne 1986.

[34] K. Krakowiak, *Fonogesty. Gesty wspomagające odczytywanie z ust. Poradnik dla logopedów, nauczycieli i rodziców dzieci niesłyszących*, Lublin: IKN ODN 1986.

[35] M. Jędrzejczak, *Podstawy teoretyczne wzrokowej percepcji mowy ustnej u dzieci głuchych*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Psychologiczne" 1976, nr 257, z. IV, s. 17-48; tenże, *Problemy związane z odczytywaniem mowy z ust*, [w:] *Wybrane zagadnienia z surdopedagogiki. Materiały pomocnicze*, red. U. Eckert, t. 1, Warszawa: Wyd. WSPS 1978, s. 37-74; tenże, *Wzrokowa percepcja sygnałów mowy z ust przez dzieci głuche*, „Audiofonologia" 5 (1993), s. 147-164.

[36] U. Parolowa, *Rola ćwiczeń słuchowych w kształtowaniu mowy u dziecka z wadą słuchu*, „Logopedia" 11 (1973), s. 51-56.

[37] D. Kornas-Biela, *Dźwiękowa stymulacja prenatalna i jej konsekwencje dla rozwoju dziecka*, „Annales Academiae Medicae Bydgostiensis" 1992, supl. 5, s. 129-133; taż, *Kształtowanie się zdolności słuchowych w prenatalnym okresie rozwoju dziecka*, [w:] *Opuscula logopaedica: in honorem Leonis Kaczmarek*, red. J. Bartmiński i in., Lublin: Wyd. UMCS 1993, s. 143-158.

co do możliwości skutecznego wychowania słuchowego dzieci, które nie miały żadnego doświadczenia w słyszeniu. Po drugie, przynaglały do poszukiwania nowych dróg, zarówno w dziedzinie wczesnego wykrywania uszkodzeń słuchu i protezowania, jak i w dziedzinie logopedycznego wspomagania rozwoju mowy.

Z innej perspektywy patrzył na problemy osób z uszkodzeniami słuchu Włodzimierz Pietrzak (1951-1993)[38], działający w środowisku Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej (późniejszej Akademii Pedagogiki Specjalnej) w Warszawie. Jako potomek niesłyszących rodziców wyniósł z rodziny nie tylko biegłą umiejętność porozumiewania się w języku migowym, ale również głęboką miłość i szacunek dla ludzi z uszkodzeniami słuchu oraz zrozumienie dla ich życia emocjonalnego. W swoich badaniach koncentrował się na postawach emocjonalnych i rozumieniu emocji przez dzieci głuche[39]. Zajmował się również metodami ich kształcenia i w różnych krajach poszukiwał inspiracji do rozwiązań, które mogłyby być zastosowane w Polsce. Po studiach w Moskwie uczestniczył w wielu warsztatach szkoleniowych w szkołach dysponujących ciekawymi osiągnięciami w nauczaniu niesłyszących (w Szwecji, Holandii, na Węgrzech i na Słowacji). Odbył kilkumiesięczny staż naukowy w Gallaudet University w Waszyngtonie. W czasie tego stażu zgromadził m.in. kompletny zbiór materiałów dotyczących metody Cued Speech, które w owym czasie w Polsce nie były jeszcze dostępne, i przekazał je autorce niniejszej książki, pracującej nad metodą fonogestów[40]. Sam natomiast zajmował się teorią i praktyką wykorzystywania języka migowego w edukacji niesłyszących i rozpoczął gruntowne studia nad tą problematyką. Efektem tych prac były publikacje książkowe[41] oraz artykuły w pracach zbiorowych[42] i czasopismach: „Defektologii", „Szkole Specjalnej", „Świecie Ciszy". Pietrzak

[38] Zob. W. Gasik, J. Pańczyk, *Czołowi polscy pedagodzy specjalni oraz absolwenci PIPS i WSPS z lat 1971-1996*, Warszawa: Wyd. WSPS 1997, s. 36-37; M. Kupisiewicz, U. Eckert, *Włodzimierz Pietrzak* [dział: Zasłużeni dla pedagogiki specjalnej], „Szkoła Specjalna" 1993, nr 4, s. 173-175; A. Wachelka, *Życie i osiągnięcia naukowe prof. dr hab. Włodzimierza Pietrzaka*, Warszawa: Wyd. WSPS 1997.

[39] W 1977 r. obronił pracę magisterską pt. *Postawy emocjonalne dzieci głuchych wychowywanych w różnych warunkach środowiskowych* (pod kierunkiem prof. dr. hab. A. Frączka), a w latach 1978-1981 odbył studia doktoranckie w Instytucie Defektologii Akademii Nauk Pedagogicznych w Moskwie i uzyskał doktorat na podstawie pracy *Rozumienie emocji człowieka przez dzieci głuche* (pod kierunkiem prof. dr hab. T.W. Rozanowej). W latach 1985-1988 tamże odbył staż zakończony pracą habilitacyjną pt. *Rozwój emocjonalny głuchych*.

[40] K. Krakowiak, *Fonogesty jako narzędzie.*

[41] W. Pietrzak, *Język migowy dla pedagogów*, Warszawa: WSiP 1992.

[42] W. Pietrzak, *Dzieci z wadą słuchu*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, Warszawa: WSiP 1991, s. 327-353.

był też autorem scenariuszy filmów promujących język migowy. Ponadto przygotowywał dwie książki, których nie ukończył: *Programy edukacyjne w kształceniu dzieci głuchych* oraz *Terapia emocjonalna dzieci głuchych*.

Włodzimierz Pietrzak miał pełne zrozumienie dla fenomenu zróżnicowania populacji ludzi niesłyszących oraz różnorodności specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu[43]. Będąc działaczem Polskiego Związku Głuchych i członkiem Międzynarodowej Federacji Głuchych (World Federation of the Deaf), troskliwie i umiejętnie wskazywał perspektywy wielorakich działań, które mogłyby przynosić poprawę jakości ich życia. Jego kultura osobista i walory charakteru sprzyjały tworzeniu się wokół niego zintegrowanego środowiska naukowego, dbającego o potrzeby ludzi z uszkodzeniami słuchu i otwartego na różnorodność inspiracji, wielość pomysłów i metod badawczych oraz bogactwo form i metod edukacyjnych. Jego przedwczesna śmierć przerwała rozpoczynający się proces konsolidacji i przyczyniła się do atomizacji środowisk surdopedagogów polskich.

Odmienny rodzaj osobistego doświadczenia i celów działania wniósł do polskiej surdopedagogiki Bogdan Szczepankowski. Będąc człowiekiem doświadczającym skutków uszkodzenia słuchu, które dotknęło go po osiągnięciu pełnej kompetencji językowej, dysponuje dużym zasobem wiedzy o utrudnieniach życiowych doznawanych przez ludzi z tym rodzajem ograniczenia zmysłowego. Zaś w wyniku tego, że rozwinął działalność na rzecz niesłyszących na wielu polach, uzyskał wielostronne rozeznanie w tej problematyce. Z wykształcenia jest matematykiem. Na początku swojej kariery był działaczem Polskiego Związku Głuchych i spółdzielczości inwalidzkiej. Od początku swojej aktywności publikował prace dotyczące głuchoty[44] i poradniki odpowiadające na zapotrzebowania związane z rehabilitacją[45]. Interesował się także językiem migowym i jego wykorzystywaniem w relacjach z osobami głuchoniemymi i głuchymi, cierpiącymi z powodu ograniczenia znajomości języka polskiego i niedostatków edukacji. Zdobył także doświadczenie pedagogiczne jako nauczyciel i dyrektor jednego z prężnie działających zespołów szkół zawodowych dla niesłyszących. Obserwował wówczas wnikliwie i wszech-

[43] B. Szczepankowski, *Głusi – mity i fakty*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej" 1993, nr 1-2 (135-136), s. 45-51.

[44] Tenże, *Fonetyka akustyczna, audytywna i wizualna. Wybrane zagadnienia*, Warszawa: Wyd. UW 1985.

[45] Tenże, *Oczy pomagają słyszeć. Podręcznik odczytywania mowy z ust*, Warszawa: PZG 1973; tenże, *Język migowy*, cz. I: *Wprowadzenie*, Warszawa: PZG 1974.

stronnie funkcjonowanie szkół specjalnych dla niesłyszących w Polsce i stosowane tam metody nauczania.

Szczepankowski podjął pracę badawczą pod kierunkiem Pietrzaka, a po jego śmierci rozpoczął samodzielną karierę akademicką. Poszukując przedmiotu badań naukowych, zainteresował się opracowaną już wcześniej przez autorkę niniejszej książki polską wersją metody Cued Speech[46] i opublikował własny pomysł jej modyfikacji[47]. Ponieważ okazało się, że proponowane przeróbki pozostawały w sprzeczności z ideą twórcy metody, Roberta Orina Cornetta, nie podjął dalszej pracy nad promocją tej metody. Skoncentrował się natomiast na języku migowym i rozwinął ożywioną akcję na rzecz wprowadzenia go do nauczania w szkołach specjalnych. Potrzebę tego rozwiązania organizacyjnego uzasadnił na podstawie badań sondażowych wśród nauczycieli szkół specjalnych. Badania dobitnie wykazały, że nauczyciele – w większości – są niezadowoleni ze skuteczności swojej pracy i bardzo nisko oceniają poziom nauczania. Nauczyciele nie akceptowali języka migowego, uważając, że jest „ubogi i prymitywny". Wobec tego Szczepankowski, najpierw we współpracy z Pietrzakiem, a potem samodzielnie, rozpoczął udoskonalanie naturalnego języka migowego (który później nazwano polskim językiem migowym – PJM), rozwijając tzw. system językowo-migowy (SJM), czyli przemyślany sposób uzupełniania wypowiedzi w języku polskim znakami migowymi.

System językowo-migowy nie jest pomysłem nowym. Zalążek tej idei odnajdujemy już w pomysłach ks. Charles'a Michela de L'Épée'ego i jego ucznia ks. Rocha-Ambroise'a Cucurrona Sicarda. Chodzi o to, żeby poradzić sobie z rozbieżnościami, jakie pojawiają się w mowie, piśmie i myśleniu między ludźmi używającymi migów a ludźmi mówiącymi. Chodzi też o to, aby nauczyć niesłyszących poprawnego języka narodowego, co pozwoliłoby im czytać z satysfakcją i poprawnie pisać. Powstaje zatem praktyczny zamysł upodobnienia języka migowego do języka dźwiękowego pod względem składni, fleksji, a przede wszystkim semantyki, albo połączenia dwóch języków w jedną spójną całość. W Polsce próby realizacji takiego zamysłu były podejmowane w szkołach i innych środowiskach w ramach tzw. metody

[46] K. Krakowiak, *Gesty wspomagające odczytywanie wypowiedzi z ust i możliwość ich zastosowania w nauczaniu niesłyszących dzieci języka polskiego*, praca dyplomowa napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. T. Gałkowskiego, Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii, Studium Podyplomowe Szkolnej Psychologii Defektologicznej, Audiofonologia i Psychologia Dzieci Głuchych 1984.

[47] B. Szczepankowski, *Chirografia. System znaków wspomagających odczytywanie z ust*, „Świat Ciszy" 1984, nr 26 (10), s. 8-9.

kombinowanej. Do powstania współczesnej wersji SJM przyczynili się sami niesłyszący, a zwłaszcza: Roman Petrykiewicz, Kazimierz Włostowski, Marian Graczyk, Stanisław Siła-Nowicki. Bogdan Szczepanowski wypracował procedurę przemyślaną i przejrzystą[48] na poziomie ogólnym i sprawdzoną na specjalnie dobranych przykładach. Polega ona na połączeniu trzech składników, którymi są: głośno lub bezgłośnie artykułowana wypowiedź w języku dźwiękowym, jednoczesne wykonanie tego samego komunikatu w języku miganym, czyli sztucznej odmianie języka migowego, oraz specjalnie wzbogacone środki gestowo-mimiczne zastępujące i uzupełniające prozodię mowy oraz uwypuklające funkcję kodu proksemicznego[49]. Zadanie okazało się trudne, ale realne w przypadku dobranych i wcześniej przemyślanych (ułożonych) wypowiedzi. Kreatywne mówienie w taki sposób jest jednak praktycznie nierealne. Nie można bowiem szybko, płynnie i eurytmicznie, a jednocześnie poprawnie pod względem semantycznym, gramatycznym i stylistycznym budować wypowiedzi w dwóch językach jednocześnie. Przeszkodą jest zwłaszcza dostosowywanie migów do dynamicznych zmian morfonologicznych (alternacji) w strukturze wypowiedzi ustnej. Nie mogą temu podołać nie tylko dzieci, które nie przyswoiły sobie jeszcze żadnego języka, ale również znający język polski dorośli, którzy używają go w sposób zautomatyzowany, bez uświadamiania sobie poszczególnych elementów składowych ciągu mowy. Próby używania systemu językowo-migowego w swobodnym komunikowaniu się powodują powstawanie wypowiedzi w polszczyźnie zmodyfikowanej, zubożonej pod względem leksykalno-semantycznym, z uproszczoną składnią, języka o cechach pidginu (języka mieszanego).

Szczepankowski, wespół z dużą grupą swoich uczniów i zwolenników, wykonał tytaniczną pracę marketingową i dydaktyczną, propagując system językowo-migowy i nauczając go na niezliczonych kursach dla nauczycieli i innych osób podejmujących pracę z niesłyszącymi. Dzięki tej pracy wielu nauczycieli nauczyło się kilkuset znaków i zaczęło je stosować w pracy z niesłyszącymi. Obecnie SJM – w postaci wyuczonej przez instruktorów i nauczycieli – jest dość powszechnie stosowany w szkołach specjalnych dla niesłyszących i słabosłyszących, a także w przekładach telewizyjnych oraz w kształceniu tłumaczy języka migowego.

Niestety, ani Bogdan Szczepankowski, ani nikt inny nie podjął się systematycznej ewaluacji stosowania systemu językowo-migowego w edukacji

[48] Polski system językowo-migowy został opracowany całościowo przez Bogdana Szczepankowskiego w latach 1964-1965, publikacja miała miejsce w 1966 r.

[49] B. Szczepankowski, *Wyrównywanie szans osób niesłyszących. Optymalizacja komunikacji językowej*, Siedlce: Wyd. Uczelniane WSRP 1998, s. 137.

niesłyszących, ani też eksperymentalnego sprawdzenia jego psycholingwistycznej realności i pomiaru skuteczności nauczania języka polskiego z jego zastosowaniem. Pierwsza próba wykazania pozytywnego wpływu używania SJM na przyswajanie języka polskiego, której w swoich badaniach dokonała Aniela Korzon, zakończyła się zgromadzeniem danych empirycznych, prowadzących do falsyfikacji założonej tezy i wniosku negatywnego[50], chociaż zarówno badaczka, jak i recenzenci pracy mieli świadomość, że naturalny eksperyment trwał zbyt krótko, aby wnioskowanie było prawomocne. Jedyne dotychczas badanie skuteczności nauczania języka polskiego w szkole dla niesłyszących, której nauczyciele po kursach systemu językowo-migowego stosowali jego elementy przez okres kilku lat, przeprowadzone z zachowaniem procedury naukowej, a mianowicie badanie Magdaleny Peterek[51], wykazało, że poziom nauczania jest w wysokim stopniu niezadowalający. Badaczka ujawniła, że uczniowie, będący w wieku od 10 do 16 lat, używają raczej znaków języka migowego niż jakiegokolwiek języka. Ich wypowiedzi i komunikaty są jednak najczęściej szeregami znaków jednoklasowych, nie tworzą związków składniowych. Nie budują zdań poprawnych gramatycznie. W ich wypowiedziach i komunikatach są tylko konstrukcje przypominające strzępki zdania. A więc poziom przyswojenia przez badanych uczniów języków – fonicznego i migowego – trzeba ocenić na wiek rozwojowy około 18-24 miesiąca życia. Słownik użyty w próbach opowiadania charakteryzuje zatrważające ubóstwo. Autorka wprawdzie podkreśla, że znaków migowych naliczyła aż 208, a tylko 126 słów, ale przecież obydwie liczby w porównaniu z liczbą słów używanych przez dziecko słyszące w trzecim roku życia, są co najmniej dziesięciokrotnie mniejsze. Porównanie z kompetencją językową słyszących rówieśników nie jest możliwe.

Jakiekolwiek będą wyniki kolejnych badań ewaluacyjnych oraz dalsze decyzje szkół i nauczycieli w odniesieniu do używania systemu językowo-migowego w edukacji, na podkreślenie zasługują dwa fakty wynikające z działalności Szczepankowskiego. Po pierwsze, walnie przyczynił się do rozwoju nowego sposobu widzenia możliwości uczniów z uszkodzeniami

[50] A. Korzon, *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*, Kraków: Wyd. Naukowe WSP 1996, s. 82-83 n.; *Wychowanie słuchowe dzieci z wadą słuchu*, red. taż, Katowice: Introgaf 1993; taż, *Kształcenie zintegrowane uczniów niesłyszących w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls" 2010.

[51] M. Peterek, *Równoległy, czy asynchroniczny rozwój języka migowego i fonicznego. Analiza wypowiedzi dzieci niesłyszących nauczanych metodą kombinowaną*, praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. J. Cieszyńskiej na Wydziale Humanistycznym Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, 2006 [w przygotowaniu do druku].

słuchu oraz do zmiany stereotypu języka migowego. Po drugie, wpłynął na zahamowanie ekspansji, ale też rozwoju metod oralnych w praktyce szkolnej. Dzięki publikacjom Bogdana Szczepankowskiego nastąpiło też upowszechnienie wiedzy o problemach i osiągnięciach osób niesłyszących[52]. Jego zasługą jest wielostronne ukazywanie tych zagadnień, z szacunkiem należnym językowi fonicznemu i migowemu.

Surdopedagodzy zawdzięczają Szczepankowskiemu upowszechnienie elementarnej wiedzy o znakach migowych, np. odróżnienie języka migowego i alfabetu palcowego, które wcześniej były powszechnie mylone (mylono litery z językiem!). Rozwój jego poglądów wyraża się m.in. w tym, że w swojej systematyzacji kodów pomocniczych, które mogą być stosowane w surdopedagogice, coraz dokładniej wyjaśnia różnice między funkcjami poszczególnych metod wspomagających mowę w rozwijaniu czynności językowych na różnych poziomach, np. alfabetu palcowego i fonogestów. Wprawdzie nawet w najnowszej książce zalicza je – na podstawie używania ręki – do jednego zbioru „kodów manualnych"[53], co jest tylko na pozór oczywiste, ale wyjaśnia też istotę różnicy, usuwając dotychczasowy zamęt w ujęciach teoretycznych. W uzupełnieniu rozważań Szczepankowskiego należy podkreślić, że znak alfabetu palcowego jest ekwiwalentem litery i zastępuje element napisu, a zatem tylko pośrednio, w sposób odroczony w czasie, odnosi się do mówienia. Nie można mówić płynnie i eurytmiczne, jednocześnie palcując. Nie można też słuchać i odczytywać z ust, jednocześnie „czytając" palcowane litery. Natomiast fonogesty poszerzają wiązki cech dystynktywnych fonemów w czasie ich realizowania i aktywizują czynności percepcyjne, słuchowo-wzrokowe lub wzrokowo-słuchowe, w sposób eurytmiczny, w czasie mówienia. Pojedynczy gest tego systemu pełni funkcję dodatkowej cechy dystynktywnej głoski. Ta różnica decyduje o odmienności podejścia do problemu afonemii/dysfonemii w wychowaniu językowym niesłyszących i słabosłyszących przy zastosowaniu tych dwóch środków pomocniczych.

Ważną rolę w rozwoju refleksji nad wychowaniem językowym niesłyszących w Polsce odegrali psychologowie. Ich listę otwiera Tadeusz Gałkowski, łączący wiedzę psychologiczną i pedagogiczną, mistrz, opiekun oraz inspirator, promotor i patron wielu specjalistów i wielu dzieł oraz działań na rzecz niesłyszących. Na początku swojej kariery zdobył doświadczenie praktyczne w bezpośredniej pracy z niesłyszącymi dziećmi

[52] B. Szczepankowski, *Możliwości kompensowania uszkodzeń słuchu za pomocą urządzeń technicznych*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej" 1994, nr 3 (141), s. 76-86.

[53] Tenże, *Wspomaganie rozwoju dziecka niesłyszącego. Audiofonologia pedagogiczna*, Warszawa: Wyd. UKSW 2009, s. 148-153.

jako psycholog-diagnosta i terapeuta dysponujący również wykształceniem logopedycznym. Zgromadził także wiedzę teoretyczną, którą zawarł w przygotowanym wespół z Ireną Kaiser-Grodecką i Jadwigą Smoleńską podręczniku psychologii dziecka niesłyszącego[54]. Dalsza działalność Gałkowskiego pozostaje w związku z jego zagranicznymi kontaktami naukowymi i współpracą z Międzynarodowym Biurem Audiofonologii (Bureau International d'Audiophonologie – BIAP), mającym siedzibę w Brukseli. Dzięki tej współpracy miał możność włączyć do obiegu polskiej myśli surdopedagogicznej i surdologopedycznej wiele osiągnięć nauki światowej i zainicjować nowe nurty ideowe.

W listopadzie 1985 r. w Warszawie z inicjatywy Gałkowskiego został utworzony i rozpoczął działalność Polski Komitet Audiofonologii (PKA), stowarzyszenie naukowe afiliowane przy BIAP, integrujące przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych i różnych rodzajów działalności związanych z problemami uszkodzeń słuchu. PKA organizuje seminaria i konferencje, w których uczestniczą nauczyciele, lekarze, psychologowie, lingwiści i surdologopedzi z całej Polski. Na spotkaniach tych wygłaszali wykłady wybitni specjaliści z zagranicy, m.in.: Olivier Périer (z Belgii), Armin Löwe (z Niemiec), Harlan Lane (z USA), Jack i Daphne Ashton oraz Jim Kyle (z Wielkiej Brytanii), Susanna Schmidt-Giovannini (ze Szwajcarii). Polski Komitet Audiofonologii prowadzi także ożywioną działalność wydawniczą. Od 1989 r. wydawane jest czasopismo „Audiofonologia" (początkowe numery nosiły tytuł „Biuletyn Audiofonologii"), którego redaktorem naczelnym jest Gałkowski. Z jego też inicjatywy lub dzięki jego osobistej pracy translatorskiej ukazały się liczne dzieła tłumaczone na język polski z francuskiego i angielskiego. Najważniejsze z nich to *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Aspekty medyczne, wychowawcze, socjologiczne i psychologiczne* Oliviera Périera[55], *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzykowe dziecka niesłyszącego* autorstwa Danielle Bouvet[56] oraz kontrowersyjna książka Harlana Lane'a pt. *Maska dobroczynności*[57], przedstawiająca – wyłoniony z atmosfery frustracji politycznej amerykańskich mniejszości – przejaskrawiony obraz sytuacji społecznej głuchych, pozostających w sta-

[54] T. Gałkowski, I. Kaiser-Grodecka, J. Smoleńska, *Psychologia dziecka głuchego*, wyd. drugie, Warszawa: PWN 1988.

[55] O. Périer, *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Aspekty medyczne, wychowawcze, socjologiczne i psychologiczne*, tłum. T. Gałkowski, Warszawa: WSiP 1992.

[56] D. Bouvet, *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzykowe dziecka niesłyszącego*, tłum. T. Gałkowski, Warszawa: WSiP 1996.

[57] H. Lane, *Maska dobroczynności*.

nie uzależnienia, ucisku i degradacji spowodowanej przez dominującą większość słyszącą.

Tadeusz Gałkowski, świadomy wielorakich aspektów życia i zróżnicowania potrzeb indywidualnych oraz oczekiwań całych grup ludzi niesłyszących, dążył do otwarcia różnych obszarów badawczych i przestrzeni działań praktycznych. W latach osiemdziesiątych XX w. zainspirował opracowanie polskiej metody opartej na idei Cued Speech[58], współpracował z Włodzimierzem Pietrzakiem i Bogdanem Szczepankowskim w – istniejącej wówczas – Radzie Naukowej Polskiego Związku Głuchych, a także z lekarzami, a wśród nich zarówno Marią Góralówną, a potem Henrykiem Skarżyńskim, pierwszym chirurgiem wykonującym implantacje niesłyszących, jak i wieloma innymi przedstawicielami nauk medycznych. W latach dziewięćdziesiątych patronował promocji tzw. totalnej komunikacji, przeniesionej na polski grunt przez Anielę Korzon[59], a potem również badaniom nad językiem migowym, podjętym w środowisku polonistycznym Uniwersytetu Warszawskiego pod kierunkiem Marka Świdzińskiego. Na bogatej liście jego prac znajdują się także dzieła współautorskie[60] o charakterze poradnikowym. Pod jego redakcją lub współredakcją ukazały się liczne prace zbiorowe dotyczące problemów osób z uszkodzeniami słuchu, a pośrednio także zagadnień wychowania językowego[61].

Józef Stachyra, doświadczony psycholog-praktyk, przez wiele lat zatrudniony w szkole specjalnej, w swojej pracy badawczej i teoretycznej koncentrował się na metodach diagnozy psychologicznej niesłyszących i z tej perspektywy traktował ich trudności w komunikowaniu się i ograniczenia kompetencji językowej. Jego zasługą jest przede wszystkim zgromadzenie i ocena metod przydatnych w pracy psychologa na rzecz niesłyszących[62]. Maria Panasiuk natomiast podjęła się oceny stosowania

---

[58] K. Krakowiak, *Dlaczego wybrałam Cued Speech i opracowałam polskie fonogesty*, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. i tłum. E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wyd. KUL 2009, s. 271-281.

[59] A. Korzon, *Totalna komunikacja.*

[60] T. Gałkowski, I. Stawowy-Wojnarowska, *Wychowanie dzieci głuchych w wieku przedszkolnym.* Warszawa: WSiP 1983.

[61] *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, red. M. Świdziński, T. Gałkowski, Warszawa: UW, PKA, Instytut Głuchoniemych im. ks. J. Falkowskiego 2003; *Wspomaganie rozwoju małego dziecka z wadą słuchu*, red. T. Gałkowski, M. Radziszewska-Konopka, Warszawa: PKA 2011.

[62] J. Stachyra, *Poziom inteligencji dzieci głuchych w świetle testów Culture Fair R.B. Cattella*, [w:] *Głuchota a język*, red. S. Grabias, Lublin: Wyd. UMCS, PZG 1994, s. 47-54, Komunikacja

w wychowaniu różnych sposobów komunikowania się z niesłyszącymi dziećmi i – jako pierwsza w Polsce – udowodniła, że używanie języka migowego ułatwia niesłyszącym myślenie, co przyczyniło się do weryfikacji poglądów na temat migania[63].

Problemy przeżywane przez dwie grupy osób – niesłyszących i niedosłyszących – objął swoimi badaniami także ks. Tadeusz Witkowski wraz z zespołem psychologów, realizując projekt badaczy, którego celem było opracowanie narzędzia do diagnozowania problemów przeżywanych przez różne grupy osób niepełnosprawnych, a mianowicie inwentarza HPI: problemy osób niepełnosprawnych[64]. W tych badaniach nie znajdujemy rozważań dotyczących bezpośrednio wychowania językowego i języka. W uzyskanych wynikach badań zawarte są jednak dane, które dostarczają przesłanek do refleksji nad bardzo ważnym problemem związanym z komunikowaniem się językowym. Oto grupa osób niedosłyszących wskazała o wiele większą liczbę problemów trudnych, z którymi spotyka się w swoim życiu, natomiast grupa niesłyszących wskazała stosunkowo niewielką, także w porównaniu z innymi grupami, liczbę takich problemów. Nie możemy się łudzić, że niesłyszący, żyjący w świecie ciszy, są szczęśliwsi od wszystkich innych badanych grup. Przyczyną dokonania przez nich małej liczby wyborów nie była też – jakby mogło się na pozór wydawać – tylko trudność w rozumieniu instrukcji i samej treści inwentarza, ponieważ zadanie było wykonywane z pomocą tłumacza języka migowego. Być może przyczyna wiąże się z poziomem oraz intensywnością mowy intrapersonalnej i zdolnością do werbalizacji lub „umigowienia" (ujęzykowienia w migach) przeżywanych problemów. A zatem badania te wskazują na potrzebę podjęcia dalszych wyjaśnień tej problematyki.

Inną perspektywę badań psychologicznych nad problemami osób z uszkodzeniami słuchu otwarła Marina Maria Zalewska, która najpierw interesowała się ich czynnościami zmysłowymi ważnymi dla mowy[65], jakimi są funkcje słuchowe u dzieci głuchych. Przyjęła podejście interpersonalne w psychologii i odwoływała się do wieloletnich doświad-

---

Językowa i Jej Zaburzenia 7; tenże, *Wybrane metody diagnostyczne w surdopsychologii*, Lublin: Wyd. UMCS 1995; tenże, *Zdolności poznawcze i możliwości umysłowe uczniów z uszkodzonym słuchem*, Lublin: Wyd. UMCS 2001.

[63] M. Panasiuk, *Rozwój myślenia dzieci głuchych. Rozumowanie przez analogię a oddziaływania wychowawcze*, Warszawa: WSiP 1990.

[64] T. Witkowski, *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych (13 rodzajów niepełnosprawności)*, Warszawa: „Małe Dzieło Boskiej Opatrzności" 1993.

[65] M. Zalewska, *Rola asocjacji wzrokowo-kinestetycznych w procesie odczytywania mowy z ust*, „Psychologia Wychowawcza" 1973, nr 16 (1), s. 70-71; taż, *Funkcje słuchowe u dzieci głuchych*, Warszawa: Wyd. UW 1990.

czeń w pracy klinicznej z dziećmi głuchymi i z dziećmi z opóźnionym rozwojem mowy oraz ich rodzicami. Sformułowała kilka tez dotyczących rozwoju tożsamości osobowej dziecka i jego związku z kształtowaniem tożsamości macierzyńskiej matki. Jedna z nich mówi o tym, że zaburzenie rozwoju językowego dziecka jest wyrazem patologicznego rozwoju jego osobowej tożsamości, który z kolei współwystępuje z trudnościami, jakich doświadcza matka w stawaniu się matką swojego dziecka[66]. Zalewska zaproponowała także niewerbalną terapię małych dzieci głuchych z zaburzeniami rozwoju „ja", bazującą na kontakcie niedyrektywnym z dzieckiem[67].

W tym samym nurcie teorii psychologicznych podjęła badania empiryczne i rozważania teoretyczne uczennica Mariny Marii Zalewskiej, Joanna Kobosko. Dokonała ona empirycznej weryfikacji tez Zalewskiej w odniesieniu do związku rozwoju językowego młodzieży głuchej z trudnościami ich słyszących matek w budowaniu tożsamości macierzyńskiej jako matek głuchych dzieci, wskazując na jej specyfikę związaną z głuchotą dziecka i rozwojem wysokich kompetencji w języku fonicznym lub/i naturalnym języku migowym[68]. Dla opieki psychopedagogicznej i logopedycznej nad osobami niesłyszącymi w aspekcie praktycznym dużą wartość mają przygotowywane przez Kobosko prace zbiorowe, które łączą w sobie klarowny zamysł teoretyczny i poznawczy – pokazując wielość opcji w zakresie rehabilitacji, rozwoju i edukacji dziecka głuchego

[66] M. Zalewska, *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą. Psychiczne mechanizmy zaburzeń rozwoju tożsamości dziecka głuchego i dziecka z opóźnionym rozwojem mowy*, Warszawa: Jacek Santorski i CO Wydawnictwo 1998.

[67] Taż, *Terapia niewerbalna dzieci głuchych z zaburzeniami rozwoju „ja"*, [w:] *Studia z psychologii klinicznej dziecka*, red. M. Kościelska, Warszawa: WSiP 1988, s. 175-200; taż, *Non-verbal Psychotherapy of Deaf Children with Disorders in Personality Development*, „Journal of the American Deafness and Rehabilitation Association" 1989, vol. 22, nr 4, s. 65-71; taż, *Psychoterapia małych dzieci głuchych*, [w:] *Psychoterapia. Problemy pacjentów*, t. 5, red. L. Grzesiuk, H. Suszek, Warszawa: Eneteia – Wydawnictwo Psychologii i Kultury 2011, s. 395-408.

[68] J. Kobosko, *Tożsamość macierzyńska matek słyszących młodzieży głuchej i jej znaczenie dla rozwoju osobowej tożsamości tej młodzieży*, praca doktorska napisana pod kierunkiem M. Zalewskiej, Warszawa: Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski, 2007 [w przygotowaniu do druku]; taż, *Relacja matka-dziecko a zaburzenia rozwoju językowego. Studia nad młodzieżą głuchą ze słyszących rodzin*, [w:] *Zaburzenia rozwoju dziecka z perspektywy relacji*, red. M. Zalewska, Warszawa: Wydawnictwo Emu 2008, s. 52-67; J. Kobosko, *Relacja matka-dziecko a zaburzenia rozwoju językowego u młodzieży głuchej*, „Przegląd Psychologiczny" 52 (2009), nr 3, s. 327-342; taż, *Wybór języka dla dziecka głuchego – język foniczny lub/i język migowy. Współczesna perspektywa psychologiczna*, [w:] *Uwarunkowania i kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej*, red. B. Antoszewska, C. Kosakowski, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2011, s. 111-121; J. Kobosko, M. Zalewska, *Maternal Identity of Hearing Mothers of Deaf Adolescents. Empirical Studies – an Interpersonal Approach*, „The Volta Review" 2011, vol. 111, nr 1, s. 39-59.

czy słabosłyszącego, wobec jakich stają jego rodzice – z realizacją zapotrzebowania na wydawnictwa o charakterze poradnikowym[69].

Autorką poradników oraz programów rehabilitacji jest także Joanna Kosmalowa[70], która podejmuje problemy praktyczne wynikające z doświadczenia osobistego, a jako terapeutka należy do grupy twórczych i ofiarnych pracowników i założycieli poradni obejmujących opieką psychopedagogiczną i logopedyczną dzieci, młodzież i ich rodziców. Wśród najbardziej zasłużonych wymienić należy także Andrzeja Stecewicza, psychologa, logopedę, założyciela poradni w Szczecinie oraz inicjatora wielu działań na rzecz dzieci z wadami słuchu, skupiającego wokół siebie duży zespół specjalistów i prowadzącego ożywioną działalność pisarską i wydawniczą[71]. Stecewicz znany jest ze swojego przywiązania do metod oralnych oraz z dużych sukcesów praktycznych w nauczaniu mowy. Należy też zauważyć zasługi Bogumiły Odzimek[72], psychologa i pedagoga, założycielki poradni w Radomiu, która – razem z zespołem współpracowników – opieką, radą i wsparciem obejmuje ogromną rzeszę dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu oraz ich rodziców. Poradnia ta zasługuje na pełny, monograficzny opis i na miano wzorcowej z uwagi na wszechstronność opieki nad dziećmi i młodzieżą z uszkodzeniami słuchu.

---

[69] *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wada słuchu*, red. J. Kobosko, Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek-Człowiekowi" 1998, Zaburzenia Słuchu 3; *Bliżej życia. Materiały dla rodziców dzieci i młodzieży z wadą słuchu*, red. taż, Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek-Człowiekowi" 2001, Zaburzenia Słuchu 8; *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie. Dla terapeutów, nauczycieli, wychowawców i rodziców*, red. taż, Warszawa: Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat" 2009; zob. również: J. Kobosko, J. Kosmalowa, *Dzieci z uszkodzonym słuchem*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN 1997 (i wyd. następne), One Są Wśród Nas.

[70] J. Kosmalowa, *Rehabilitacja dzieci i młodzieży z uszkodzonym narządem słuchu. Standardy, programy i projekty organizacyjne w Programie Opieki nad Osobami z Uszkodzeniami Słuchu w Polsce*, Warszawa: IFJPS 2001; zob. również: taż, *Dziecko z wadą słuchu w społeczeństwie*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie. Materiały II Kongresu TWK Warszawa 1-2 października 1983*, red. A. Hulek, Warszawa: PZWL 1986, s. 196-199.

[71] A. Stecewicz, *Droga skutecznej rewalidacji dziecka z wadą słuchu*, „Biuletyn Informacyjny [Polskiego Towarzystwa Walki z Kalectwem]" 1985, nr 2, s. 74-80. Zob. również: *Niepokonani mimo wszystko*, red. J. Surma, wyd. drugie poszerzone, Szczecin: PZG Specjalistyczny Ośrodek Diagnozy i Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu im. M. Góralówny 2006.

[72] B. Odzimek, *Pomoc psychologiczna rodzinom dzieci z uszkodzeniami słuchu. Potrzeby a rzeczywistość*, [w:] *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: Wyd. KUL 2006, s. 303-314, „Nie głos, ale słowo…" 1.

Do grupy aktywnych specjalistów zaliczyć trzeba też Annę Prożych z Akademii Pedagogiki Specjalnej, zaangażowaną w programowanie działalności na rzecz dzieci, u których uszkodzenie słuchu zostało wykryte w pierwszych dniach życia w ramach powszechnych przesiewowych badań słuchu noworodków, objętych programem pomocy „Dźwięki marzeń"[73]. Do jej zasług należy przypomnienie i promowanie na gruncie polskim metody werbo-tonalnej Petara Guberiny.

Ważne, ze względu na zastosowanie praktyczne, a jednocześnie uzasadnione teoretycznie i zweryfikowane empirycznie, tezy wnoszą do wiedzy o wychowaniu językowym dzieci z uszkodzeniami słuchu badacze z różnych środowisk naukowych. Na początku wymienić należy Grażynę Dryżałowską, uczennicę i następczynię Aleksandra Hulka na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, zaangażowaną w promowanie idei edukacji integracyjnej, która opracowała oryginalny program takiej edukacji i przeprowadziła eksperyment pedagogiczny, weryfikujący jego poprawność[74]. Proponowany przez autorkę model umiejscowienia i organizacji integracji funkcjonalnej należy uznać za rozwiązanie wzorcowe, zwłaszcza ze względu na zawarte w nim przemyślane połączenie wczesnej, indywidualnej opieki logopedycznej z edukacją włączającą, starannie zindywidualizowaną.

Od innej strony problemy integracji osób z uszkodzeniami słuchu zbadała Małgorzata Zaborniak-Sobczak, pedagog z Uniwersytetu Rzeszowskiego, autorka książki *Osoby z wadą słuchu wobec wybranych problemów integracji psychospołecznej*[75]. Poddała ona analizie opinie samych osób doświadczających różnorakich trudności we wspólnotach, w których przyszło im żyć i kształcić się. Skomplikowany obraz wyłaniający się z jej badań nie jest kompletny, ale wiarygodnie ukazuje stan odbiegający od założeń zwolenników idei włączania niesłyszących do wspólnot, gdzie dominują ludzie słyszący. W tle tego obrazu widoczne są – niewyeksponowane przez autorkę – wielorakie konsekwencje psychologiczne niesprzyjających warunków rozwoju, dotykające młodych ludzi z uszkodzeniami

[73] A. Prożych, *Metoda werbo-tonalna w pracy z dziećmi z uszkodzonym narządem słuchu*, [w:] *Wspomaganie rozwoju małego dziecka z wadą słuchu*, red. T. Gałkowski, M. Radziszewska-Konopka, Warszawa: PKA 2011, s. 171-178; A. Prożych, M. Radziszewska-Konopka, *Dźwięki marzeń. Ogólnopolski program rehabilitacji dzieci z wadą słuchu. Poradnik dla rodziców i specjalistów pracujących z dziećmi z wadą słuchu*, [Warszawa]: Fundacja grupy TP [2007].

[74] G. Dryżałowska, *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*, Warszawa: Wyd. UW 1997.

[75] M. Zaborniak-Sobczak, *Osoby z wadą słuchu wobec wybranych problemów integracji psychospołecznej*, Rzeszów: Wydawnictwo UR 2009.

słuchu, a zwłaszcza skutki różnego rodzaju zranień emocjonalnych oraz reakcji obronnych.

Istniejąca od początku rozbieżność między postulatami koncepcji integracji, zawartymi w publikacjach naukowych i popularnych o charakterze poradnikowym[76], a faktami społecznymi i pedagogicznymi wynika ze złożonego splotu czynników. Zasługują one na skrupulatne badania i wnikliwy namysł naukowy. Fakt, że osoby z uszkodzeniami słuchu stanowią grupę, która doświadcza największych trudności przy włączaniu się do ludzkich wspólnot, nie może być skwitowany prostym wnioskiem, że wobec tego wskazane jest pozostawienie ich na uboczu i zasłonięcie niepowodzenia edukacyjnego pseudohumanitarnymi tezami o ich rzekomej odmienności kulturowej. Osobliwość funkcjonowania i oryginalność myślenia osób niesłyszących może istotnie być źródłem wartości kultury, jednakże nie dzięki segregacji, ale właśnie dzięki ich włączeniu się do wspólnot. Niesłyszący dysponują bowiem zasobami, które mogą wnosić do kultury ogólnoludzkiej. Nie muszą zamykać się w swoim cierpieniu i złudzeniach. Konieczna jest jednak rzeczywista troska o poziom ich wychowania językowego i o jakość relacji społecznych. Nie wystarczy wyrażać szacunku dla nich, używając wielkiej litery w słowie „Głuchy" (przy czym „słyszący" pisze się małą) i umacniać ich w ksenofobicznym przeświadczeniu, że wszyscy słyszący mają szczególną skłonność do krzywdzenia niesłyszących.

Wobec ciągle nieprzezwyciężonych trudności, na jakie dzieci z uszkodzeniami słuchu napotykają w przyswajaniu języka i w edukacji, konieczne są badania empiryczne wyjaśniające ich przyczyny i wskazujące sposoby poprawy sytuacji. W ostatnim okresie badania takie podejmowane są w wielu środowiskach i w różnych nurtach filozoficzno-pedagogicznych. Jednakże w polskiej pedagogice niesłyszących nie utrwalił się dobry zwyczaj przyjęty w innych naukach, gdzie przed przystąpieniem do badań obowiązuje sumaryczne ujęcie stanu wyników badań przeprowadzonych przez poprzedników. Nie wszyscy też autorzy prac przyjmują zasadę zapoznawania się z pracami poprzedników. Rozwój myśli postępuje więc drogami meandrycznymi, rozdzielonymi na strumienie, rozmijające się i niepłynące do jednego zlewiska. Dlatego dosyć trudno rozpoznać strukturę progresu. Widać natomiast dokonania różnych osób i zespołów. Trudno je uporządkować w sposób spójny i logiczny. Pozostaje wiec przyjąć dosyć prostą zasadę kolejnego omawiania dokonań badaczy działają-

[76] Zob. np. *Dziecko z wadą słuchu w szkole podstawowej*, red. J. Wyczesany, Kraków: Wyd. Sponsor 1992.

cych w poszczególnych środowiskach. Wprawdzie takie uporządkowanie nie może być zgodne z chronologią powstawania i publikacji prac, ale pozwala uchwycić pewne spójne wątki poszukiwań poznawczych, uchwytne dzięki powiązaniom osobistym oraz ideowym poszczególnych osób.

W środowisku krakowskim odnotować należy najpierw badania Alicji Rakowskiej, która kontynuując diagnozowanie problemów podjętych niegdyś przez Lidię Geppertową, gruntownie prześledziła niedostatki i błędy językowe niesłyszących uczniów[77]. Wskazała na sposoby ich przezwyciężania według tradycyjnej procedury dydaktyki specjalnej.

Innej drogi przezwyciężania trudności w edukacji niesłyszących poszukiwała, pracująca w tym samym środowisku, Aniela Korzon[78]. Starała się przenieść na polski grunt ideologię tzw. totalnej komunikacji, wypracowaną przez psychologów i pedagogów w Stanach Zjednoczonych w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych ubiegłego stulecia, tj. w czasach rozczarowania pierwszymi protezami słuchowymi, niespełniającymi pokładanych w nich nadziei. Zasługa Korzon polega na dokonaniu przeglądu i przybliżeniu polskim czytelnikom bogatej literatury z tamtego okresu. Próba zastosowania i naukowej weryfikacji totalnej komunikacji w praktyce w Polsce nie przyniosła dotychczas oczekiwanych efektów.

Wyczerpujące i przejrzyste omówienie sposobów tradycyjnego postępowania logopedycznego, skoncentrowanego na czynnościach obwodowych narządów mowy, zawiera książka uczennicy Anieli Korzon, Grażyny Guni, pt. *Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy. Wybrane problemy teorii i praktyki surdologopedycznej*[79]. Jest to podręcznik dla logopedów początkujących w pracy z dziećmi z wadami słuchu. Autorka przypomniała elementarne wiadomości z logopedii ogólnej (rozdział I) i audiologii pedagogicznej (rozdział II) oraz wybrane fakty związane z rozwojem myśli surdologopedycznej i dotyczące opieki nad dziećmi niesłyszącymi, a następnie krótko scharakteryzowała zaburzenia mowy u dzieci z zaburzeniami słuchu. Nie podjęła się jednak wyjaśnienia ich istoty i nie odwołała się do najnowszych badań i teoretycznych ujęć tej problematyki. Wskazała także na istniejące metody diagnozy logopedycznej (rozdział V).

Najcenniejszą częścią tego podręcznika jest – zawarty w rozdziale IV – przegląd sposobów postępowania stosowanych w gabinetach logope-

[77] A. Rakowska, *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych*, Kraków: Wyd. Naukowe WSP 1992, Prace Monograficzne WSP w Krakowie 146.

[78] A. Korzon, *Totalna komunikacja.*

[79] G. Gunia, *Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy. Wybrane problemy teorii i praktyki surdologopedycznej*, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls" 2006.

dycznych, a zwłaszcza ćwiczeń usprawniających narządy mowy. Autorka zgromadziła pomysły ćwiczeń rozproszone w literaturze logopedycznej i surdopedagogicznej, a następnie przedstawiła je w tradycyjnym porządku: oddechowe, usprawniające motorykę narządów artykulacyjnych, fonacyjne, artykulacyjne, słuchowe, logorytmiczne i w odczytywaniu wypowiedzi z ust. Wymieniając i krótko charakteryzując teorie i metody kształtowania systemu językowego dzieci niesłyszących (rozdział V), autorka przypomniała szkołę francuską (preferującą migi), metodę niemiecką (słowną), metodę ks. Anthony'ego van Udena, model węgierski Yvonne Csányi i porady zawarte w programie Kliniki im. Johna Tracy'ego, a następnie pomysł bilingwizmu Danielle Bouvet, wspomniała także krótko o metodzie Jadwigi Cieszyńskiej. Zamknęła wywód wskazaniem na preferowaną przez Anielę Korzon koncepcję totalnej komunikacji jako na postępowanie zalecane.

Myśl logopedyczna zreferowana przez Gunię, czyli rozwijająca się do lat osiemdziesiątych XX w., zatrzymała się przed pytaniami, których autorka podręcznika także nie postawiła jasno, a które jawią się jako fundamentalne problemy terapii logopedycznej dzieci z uszkodzeniami słuchu. Są to pytania o bazę sensoryczno-motoryczną mowy i o przebieg językowych czynności mózgu w zależności od rozwoju funkcji słuchowo-językowych oraz od wysokości bariery fonologicznej (czyli stopnia dysfonemii/afonemii). Logopedzi nie dysponowali wówczas narzędziami do opisu tych problemów. Nie biorąc pod uwagę zróżnicowania specjalnych potrzeb poszczególnych osób, logopedzi i pedagodzy proponowali wszystkim dzieciom taki sam model usprawniania obwodowych narządów mowy, jak gdyby nie brali pod uwagę faktu, że człowiek słyszy mózgiem, a nie tylko uszami, a mówiąc, wykonuje czynności umysłowe, angażujące niemal cały centralny układ nerwowy, a nie tylko narządy artykulacyjne. Czynności narządów obwodowych pozostają w eurytmicznej synchronizacji z czynnościami centralnego układu nerwowego i rozwijają się w ścisłym związku z nimi, na drodze integracji sensoryczno-motorycznej, z wykorzystaniem genetycznie uwarunkowanych dynamizmów tworzenia się połączeń neuronalnych. Żeby stymulować ten rozwój, trzeba mieć wgląd w istotę jego zakłóceń wynikających z zablokowania kategorialnej percepcji słuchowej, czyli spostrzegania fonemowej struktury sylab. Logopeda nie potrafi wywołać artykulacji głoski, jeśli w umyśle dziecka nie zrodzi się wzorzec fonemu. Wzorce fonemów powstają w umyśle jako elementy znaków językowych, a znaki językowe pojawiają się toku interakcji językowych jako nośniki znaczenia i sensu. Prostoduszna wiara w nieograniczoną moc sprawczą samych tylko ćwiczeń narządów obwo-

dowych doprowadziła już do niepowodzeń edukacyjnych całe pokolenia niesłyszących.

Nie wynika z tego bynajmniej postulat rezygnacji z tych ćwiczeń. Wprost przeciwnie, konieczne jest ich racjonalne połączenie z pełną diagnozą sprawności słyszenia oraz przemyślanym wspomaganiem czynności percepcyjnych. Dziś już wiemy, że samo usprawnianie czynności narządów obwodowych można uznać za wystarczające tylko wtedy, gdy mamy do czynienia z uszkodzeniem słuchu niepowodującym dysfonemii, albo przy dysfonemii lekkiego stopnia. Przy dysfonemii znacznej, a zwłaszcza przy afonemii konieczne jest wspomaganie percepcji kategorialnej, umożliwiających identyfikację fonemów w ciągu fonicznym, połączone z usprawnianiem czynności obwodowych narządów mowy.

Wartość lektury książki Guni wynika z tego, że ujawnia ona w sposób niezwykle wyrazisty bezradność logopedów i surdopedagogów, działających w nurcie koncepcji preferowanych przez autorkę, wobec problemów wynikających z różnic w funkcjonowaniu językowym osób z różnymi rodzajami i stopniami uszkodzeń słuchu, a zwłaszcza bezsilność wobec braku rozwoju mowy w przypadkach afonemii. Frustracja spowodowana bezradnością każe im – za przykładem Danielle Bouvet – szukać ratunku w języku migowym lub rozwiązaniach wykorzystujących – w sposób mniej lub bardziej przemyślany – rozmaite elementy kodu kinezycznego lub sztuczne kody gestowo-mimiczne. Jednakże w świetle opisu, który znajdujemy w omawianej pracy, próby te nie mają umocowania w tezach zweryfikowanych empirycznie. Brak bowiem badań, które świadczyłyby dowodnie, że rzeczywiście używanie języka migowego lub wybranych migów wpływa korzystnie na kompetencję i sprawności językowe w języku narodowym oraz na jakość mówienia w ocenie logopedycznej.

Nowy, odmienny od dotychczasowych, sposób postrzegania problemów funkcjonowania językowego osób niesłyszących wniósł do polskiej literatury odnoszącej się do tej tematyki Czesław Dziemidowicz, autor książki *Dziecko głuche i język ojczysty. Traktat o rozwoju języka w całkowitej ciszy*[80]. Dzieło to, nasycone rozważaniami filozoficznymi i odwołaniami do bogatej literatury z tej dziedziny wiedzy, zawiera gruntowną krytykę podejścia słuchowo-ustnego w nauczaniu niesłyszących języka. Dziemidowicz dezawuuje i ośmiesza prostoduszność oraz braki wiedzy surdopedagogów i logopedów, posługując się finezyjną logiką i cytatami z literatury pięknej. Staje w obronie godności dzieci głuchych, poddawanych degra-

[80] C. Dziemidowicz, *Dziecko głuche i język ojczysty. Traktat o rozwoju języka w całkowitej ciszy*, Bydgoszcz: Tanan 1999.

dującym je zabiegom terapeutycznym. Ocenia negatywnie działalność szkół specjalnych i poradni opiekujących się rodzinami wychowującymi dzieci głuche. Przy wielu zarzutach trudno odmówić mu racji. Dlatego lektura jego książki może przynieść pożytek w rozwoju refleksji nad problemami wychowania językowego. Niestety, po szczegółowej diagnozie niedostatków i błędów, autor nie dostarcza remedium na wykrytą chorobę. Nie zaleca też języka migowego. Jako wzorzec metodyczny wskazuje tylko metodę stosowaną niegdyś przez Annę Sullivan wobec głuchoniewidomej Heleny Keller, nie wyjaśniając mechanizmu działania tej metody. W swoich subtelnych rozważaniach lingwistycznych i filozoficznych Dziemidowicz zupełnie pomija lub nie dostrzega biologicznego i fizycznego aspektu mowy: fizjologii czynności językowych mózgu, analizatora słuchowego, narządów artykulacyjnych, właściwości akustycznych ciągu fonicznego mowy.

Wierność metodzie słuchowo-słownej deklaruje natomiast uczennica Urszuli Eckert, Ewa Kulczycka, autorka opublikowanej rozprawy doktorskiej pt. *Wychowanie słuchowo-werbalne dzieci z wadą słuchu w wieku przedszkolnym*[81]. Zorganizowała ona eksperyment surdopedagogiczny obejmujący kilkanaścioro dzieci z wadą słuchu oraz ich rodziców. Dzieci zostały poddane przemyślanemu programowi oddziaływań audytywno-werbalnych, natomiast rodzice – pedagogizacji skoncentrowanej na komunikowaniu się z dzieckiem i oddziaływaniach audytywno-werbalnych oraz procedurze diagnozowania postaw rodzicielskich. Eksperymentatorka przeprowadziła skrupulatnie zarówno wstępne badania diagnostyczne, jak i całą serię badań kontrolnych i końcowych, połączonych ze ściśle zaplanowanym postępowaniem pedagogicznym. Uzyskane wyniki starannie porównała z wynikami grupy kontrolnej, potwierdzając skuteczność oddziaływania słuchowo-werbalnego według zaproponowanego przez siebie programu. Uchwyciła też związek między postawami rodzicielskimi a skutecznością postępowania rewalidacyjnego. Grupa eksperymentalna była jednak zbyt mała, aby można wiarygodnie interpretować wyniki w podziale na różne stopnie i rodzaje uszkodzeń.

Badania przeprowadzone przez Kulczycką utwierdzają w przekonaniu, że wychowanie audytywno-werbalne jest działaniem słusznym i skutecznym. Nie dostarczają jednak żadnych inspiracji co do postępowania w przypadku, gdy jego skuteczność nie jest wystarczająca dla przyswajania języka i pełnego rozwoju mowy. Raczej wzmacniają u pedagogów

[81] E. Kulczycka, *Wychowanie słuchowo-werbalne dzieci z wadą słuchu w wieku przedszkolnym*, Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej 2004.

podejrzenie, że za brak powodzenia odpowiedzialni są rodzice, którzy nie potrafią komunikować się z dzieckiem.

Dobitnych dowodów potwierdzających skuteczność postępowania audytywno-werbalnego w poszczególnych przypadkach dostarczają również bardzo liczne doniesienia logopedów pracujących w ośrodkach związanych z klinikami wykonującymi zabiegi implantacji oraz firmami zajmującymi się dystrybucją aparatów słuchowych[82]. Są to doniesienia dobrze udokumentowane, wiarygodne i pouczające. Jednakże trzeba zauważyć, że ich autorzy, ze zrozumiałych względów, koncentrują się na własnych sukcesach, wyjaśniając podstawy i sposoby ich osiągania, natomiast porażki pozostawiają zwykle poza obszarem swoich spostrzeżeń i dociekań wyjaśniających. Tymczasem analiza porażek mogłaby dostarczyć wiedzy równie cennej i użytecznej społecznie.

Zasób nowych wartości teoretycznych i praktycznych wypracowała dla surdologopedii Jadwiga Cieszyńska. Będąc córką nauczycielki i dyrektorki szkoły specjalnej dla niesłyszących w Krakowie, autorki podręczników, Wacławy Zuziowej[83], wychowała się w środowisku skupiającym zarówno niesłyszące dzieci, jak i nauczycieli pracujących z nimi. Od wczesnego dzieciństwa przyswajała sobie kody komunikacyjne tej wspólnoty. Zdobyła też doświadczenie jako terapeutka pracująca w poradni logopedycznej. Podejmując, jako psycholog i logopeda, naukową refleksję nad mową dzieci z uszkodzeniami słuchu, zaproponowała przemyślaną, uzasadnioną teoretycznie i opartą na wynikach badań psycho- i neurolingwistycznych, metodę, którą nazwała metodą alternatywną, albo symultaniczno-sekwencyjną. Jest to metoda ustno-słuchowa, przeznaczona dla dzieci, które nie odnoszą – z różnych przyczyn – wystarczających korzyści z zastosowania protez słuchowych. Metoda ta wyrasta z takich samych założeń filozoficzno-pedagogicznych, jak metoda fonogestów. Różnica polega na tym, że Cieszyńska zaleca tylko pismo jako główny środek wspomagający mowę i proponuje wczesną naukę czytania, a gesty pomocnicze ogranicza do zestawu gestów ilustrujących artykulację. Metodę swoją adresowała do tej grupy rodziców dzieci niesłyszących, którzy – z różnych przyczyn – nie chcą lub nie mogą nauczyć się mówić z fonogestami. Jej metoda nauczania czytania zdecydowanie różni się od metod stosowanych tradycyjnie i bazuje na

[82] Zob. np. J. Szuchnik, *Rehabilitacja pacjentów implantowanych*, „Słyszę" 2002, nr 9, s. 25-27.

[83] W. Zuziowa, Z. Orłowska-Popek, *Podręcznik do języka polskiego dla niesłyszących uczniów III klasy gimnazjum*, Warszawa: WSiP 2004; te same, *Ćwiczenia do języka polskiego dla niesłyszących uczniów III klasy gimnazjum*, Warszawa: WSiP 2004.

ściśle przestrzeganej procedurze dostosowywania czynności czytania do sylabicznej i prozodycznej organizacji ciągu fonicznego mowy. Zarówno opis metody, zawarty w książce pt. *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*[84], jak i cykl pomocy dydaktycznych, opracowanych w postaci zestawu książeczek serii logopedycznej Kocham Czytać wraz z *Poradnikiem dla rodziców i nauczycieli*[85] znalazły szerokie zastosowanie w praktyce.

W środowisku krakowskim wartościowy wkład do refleksji nad wychowaniem językowym niesłyszących, a zwłaszcza nad kompetencją językową uczniów szkół specjalnych, wypracowały również uczennice Jadwigi Cieszyńskiej: Marta Korendo, autorka książki pt. *Jak dzieci niesłyszące czytają teksty podręczników szkolnych?*[86] oraz Magdalena Peterek, autorka nieopublikowanej jeszcze pracy doktorskiej pt. *Równoległy, czy asynchroniczny rozwój języka migowego i fonicznego. Analiza wypowiedzi dzieci niesłyszących nauczanych metodą kombinowaną*[87].

Sumę rozwiązań metodycznych powiększają propozycje sposobów uzupełniających i urozmaicających postępowanie logopedyczne w środowisku wrocławskim. Na zainteresowanie zasługuje rozbudowane postępowanie terapeutyczne, proponowane przez specjalistów, Małgorzatę Młynarską i Tomasza Smerekę, znane dawniej pod nazwą „psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy oraz myślenia"[88], a obecnie jako metoda terapeutyczna „Dyna-Lingua M.S." Za pouczające i wnoszące dodatkową wartość do komunikowania się osób z uszkodzeniami słuchu należy uznać również rozważania nad rolą mimiki i panomimiki w interakcjach z nimi zawarte w dziele Doroty Podgórskiej-Jachnik, pt. *Przekaz pantomimiczny w komunikacji z dzieckiem niesłyszącym*[89]. Na uważną lekturę i refleksyjne potraktowanie zasługują też rozważania tej

[84] J. Cieszyńska, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków: Wyd. Naukowe AP 2000.

[85] Taż, *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne 2011.

[86] M. Korendo, *Jak dzieci niesłyszące czytają teksty podręczników szkolnych?* Kraków: Wyd. Naukowe UP 2009.

[87] M. Peterek, *Równoległy, czy asynchroniczny rozwój języka*.

[88] M. Młynarska, T. Smereka, *Psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy oraz myślenia*, Warszawa: WSiP 2000.

[89] D. Podgórska-Jachnik, *Przekaz pantomimiczny w komunikacji z dzieckiem niesłyszącym*, Łódź: Wyd. UŁ 2009.

autorki – działającej w Łodzi – zawarte w jej licznych artykułach rozproszonych w wydawnictwach pedagogicznych[90].

Innego rodzaju wkład do refleksji i praktyki wychowania językowego niesłyszących wnosi Jolanta Zielińska, która jest inżynierem elektronikiem i pedagogiem. W swojej monografii pt. *Diagnoza i terapia sprawności ortofonicznej dzieci z uszkodzeniem słuchu wspomagane techniką komputerową*[91], zaprezentowała własną metodę wspierania rozwoju mowy, wykorzystującą sprzęt komputerowy. O wartości tego rozwiązania stanowi oryginalny i kompletny program działań diagnostycznych i rehabilitacyjnych, których celem jest optymalizacja czynności realizacyjnych mowy: fonacji, ruchów artykulacyjnych i wykorzystywania rezonatorów w formowaniu brzmienia wypowiedzi. Program opracowany przez Zielińską opiera się na oryginalnym sposobie wizualizacji dźwięków mowy, który stanowi podstawę czynności kompensacyjnych samokontroli czynności mówienia. Program ten mógłby być z powodzeniem stosowany jako postępowanie komplementarne, łącznie z wybranymi metodami wychowania językowego, takimi jak metody audytywno-werbalne, metoda fonogestów lub alternatywna metoda Cieszyńskiej.

Drugą zasługą Zielińskiej dla surdopedagogiki są jej badania procesu uczenia się, które pozwoliły jej określić właściwości zjawiska określonego mianem „przetwarzania informacji" zachodzącego u dzieci z uszkodzeniami słuchu. Uzyskane wyniki badań oraz wnioski płynące z ich interpretacji nie tylko budują podstawy optymizmu pedagogicznego, ale pozwalają uchwycić specyficzne dla tej grupy dzieci „strategie" działania pamięci i kompensowania jej deficytów. Spostrzeżenia te zasługują na miano odkrycia ważnego dla surdopedagogiki, ponieważ mogą być podstawą wzbogacenia metod diagnozy zdolności poznawczych dzieci z uszkodzeniami słuchu. Kolejne dwie książki Zielińskiej, *Edukacja dzieci z uszkodzeniem słuchu w społeczeństwie informacyjnym*[92] oraz *Komputer w rozwoju*

[90] Zob. np. taż, *Surdus scribens – twórczość głuchych pisarzy i problematyka głuchoty w literaturze jako głos zza ściany milczenia*, [w:] *Samotność oswojona przez sztukę*, red. M. Zalewska-Pawlak, Łódź: Wyd. UŁ 2007, s. 211-224; taż, *Głusi wśród słyszących – głusi wśród Głuchych. Problem integracji społecznej osób z uszkodzonym słuchem w aspekcie tożsamościowym*, [w:] *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, red. E. Woźnicka, Łódź: PZG 2007, s. 11-21; taż, *Jak nie kochać Aleksandra Grahama Bella? O nieoczekiwanych aspektach emancypacji głuchych*, [w:] *Pedagogika alternatywna*, t. II: *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls" 2007, s. 287-297.

[91] J. Zielińska, *Diagnoza i terapia sprawności ortofonicznej dzieci z uszkodzeniem słuchu wspomagane techniką komputerową*, Kraków: Wyd. Naukowe AP 2004.

[92] Taż, *Edukacja dzieci z uszkodzeniem słuchu w społeczeństwie informacyjnym*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek 2004.

*sprawności komunikacyjnej dzieci niesłyszących*[93] adresowane są do praktyków. Obydwie są dosyć solidnie zakorzenione w tradycji pedagogicznej, a jednocześnie opierają się na trafnym rozeznaniu najważniejszych problemów współczesnych szkół. Obydwie też w sposób świadomie zrównoważony łączą refleksję teoretyczną z rozważaniami nad praktycznym zastosowaniem poszczególnych rozwiązań metodycznych i technicznych.

Nowy nurt myślenia o rozwoju i edukacji dzieci z wadą słuchu zainicjowała Małgorzata Kupisiewicz, która zajęła się problemami związanymi z uczeniem się przez nie matematyki[94]. Na pozór mogłoby się wydawać, że rozwój zdolności matematycznych odbywa się niejako osobno, bez związku z nabywaniem języka. W istocie interakcje między tymi procesami umysłowymi są wielorakie i złożone. Operacje matematyczne, jakkolwiek budowane są na gruncie zmysłowego poznawania rzeczywistości w toku działania eksplorującego środowisko przyrodnicze, podlegają stymulacji i konwencjonalizacji podczas komunikowania się z innymi ludźmi. Działania matematyczne wymagają znajomości specjalnych kodów oraz precyzyjnego definiowania pojęć. Można powiedzieć, że uczenie się matematyki wymaga szczególnych uzdolnień logiczno-językowych. Dziecięce zdolności matematyczne nie ulegają zmniejszeniu na skutek uszkodzenia słuchu, ale ich rozwój bywa opóźniony z powodu zubożenia stymulacji czynności poznawczych. Poszukiwanie jak najlepszych rozwiązań metodycznych w nauczaniu matematyki jest jednocześnie poszukiwaniem pomysłów dotyczących aktywizowania zdolności językowych. Przede wszystkim jednak nauczanie matematyki stanowi ważną część edukacji przygotowującej do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie. Z tego wynika wartość badań i refleksji pedagogicznych prowadzonych przez Kupisiewicz[95].

Na podsumowanie i zakończenie prezentowanego przeglądu zostały zostawione koncepcje i prace językoznawców, pedagogów oraz logopedów działających w środowisku lubelskim. Ich inspiratorem i promotorem w Zakładzie Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej jest Stanisław Grabias. Wprawdzie nie prowadzi on osobiście badań empirycznych nad problemami dotyczą-

[93] Taż, *Komputer w rozwoju sprawności komunikacyjnej dzieci niesłyszących*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek 2004.

[94] M. Kupisiewicz, *Intelektualna dojrzałość do uczenia się matematyki dzieci z wadą słuchu*, Warszawa: WSiP 1996.

[95] Taż, *Edukacja ekonomiczna dzieci. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*, Warszawa: Wydawnictwa Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej 2006.

cymi czynności językowych przy uszkodzeniach słuchu, ale jako językoznawca-teoretyk, twórca podstaw naukowych polskiej socjolingwistyki[96], współczesnej logopedii oraz wieloletni przewodniczący Komisji Rozwoju i Zaburzeń Mowy przy Komitecie Językoznawstwa PAN, tworzy środowisko naukowej dyskusji, włącza problematykę zaburzeń mowy osób niesłyszących do systemu wiedzy logopedycznej[97] oraz przygotowuje lingwistyczne podstawy nauczania ich języka polskiego[98]. Redaguje także serię wydawniczą pt. Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia, w której ukazały się liczne prace dotyczące problematyki niesłyszących, m.in. praca zbiorowa pt. *Głuchota a język*[99].

Wśród prac z tej serii ukazała się w 1992 r. książka dwóch autorek, Kazimiery Krakowiak i Marii Panasiuk, pt. *Umiejętności komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem*[100]. Zawiera ona *Kartę oceny zachowań komunikacyjnych (KOZK)*, narzędzie do diagnozowania stanu umiejętności językowych dziecka i oceny postępów pracy logopedycznej (zob. aneks niniejszej monografii), stosowaną dość powszechnie w badaniach i praktyce.

W następnych latach opublikowane zostały kolejne prace pierwszej z wymienionych autorek. Najpierw monografia, *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*[101], przedstawiająca polską metodę fonogestów z jej wyjaśnieniem teoretycznym, w ujęciu lingwistycznym, psychopedagogicznym i logopedycznym, oraz analizą wyników eksperymentu pedagogicznego, który trwał siedem lat. Analiza wyników tego eksperymentu potwierdziła skuteczność stosowania tej metody w wychowaniu językowym dzieci z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu. Eksperyment ujawnił także doniosłość właściwego rozumienia przez logopedów pojęcia bariery fonologicznej oraz ich

[96] S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wyd. UMCS 1994 i wyd. następne.

[97] Tenże, *Logopedia – nauka o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowaniach językowych*, „Logopedia" 39/40 (2010/2011), s. 9-34.

[98] Tenże, *Minimalizacja systemu językowego dla potrzeb glottodydaktyki i logopedii*, [w:] *Opuscula logopaedica: in honorem Leonis Kaczmarek*, red. J. Bartmiński i in., Lublin: Wyd. UMCS 1993, s. 48-56; tenże, *Język w nauczaniu niesłyszących. Zasady programowania systemu komunikacyjnego*, [w:] *Głuchota a język*, red. S. Grabias, Lublin: Wyd. UMCS, PZG 1994, s. 182-217, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 7.

[99] *Głuchota a język*, red. S. Grabias, Lublin: Wyd. UMCS, PZG 1994, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 7.

[100] K. Krakowiak, M. Panasiuk, *Umiejętności komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem*, Lublin: UMCS, Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego 1992, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 3.

[101] K. Krakowiak, *Fonogesty jako narzędzie*.

umiejętności diagnozowania objawów braku zdolności odróżniania głosek w sylabach w szybko płynącym strumieniu mowy i doprowadził do pozytywnego zweryfikowania tezy, że zastosowanie fonogestów umożliwia pokonanie bariery fonologicznej i przyswojenie przez dziecko niesłyszące języka fonicznego w toku naturalnego procesu ustawicznego komunikowania się z osobami mówiącymi z fonogestami.

Kolejną pracą tej samej autorki, która ukazała się w serii Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia w r. 1998, jest esej pt. *W sprawie kształcenia języka dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*[102]. Zawiera on wstępne rozeznanie problemów wychowania językowego osób niesłyszących i ocenę ówczesnego stanu ich edukacji w Polsce.

Fundamentalną pracę diagnostyczną, pt. *Mowa dzieci sześcioletnich z uszkodzonym narządem słuchu*, opartą na badaniach logopedycznych, przeprowadzonych z zastosowaniem techniki filmowania interakcji matek i dzieci, przygotował i opublikował w tej samej serii wydawniczej Zdzisław Marek Kurkowski[103], doświadczony logopeda. Pracował w nurcie metod audytywno-werbalnych, najpierw uczeń i kontynuator myśli Leona Kaczmarka, działacz Polskiego Towarzystwa Logopedycznego, potem też współpracownik Tadeusza Gałkowskiego w Polskim Komitecie Audiofonologii i redakcji „Audiofonologii". Jego zasługą jest propagowanie wśród logopedów koncepcji metod słuchowo-słownych, zwłaszcza konsekwentnie jednozmysłowego podejścia Susanne Schmid-Giovannini, oraz uczestnictwo w różnorodnych działaniach na rzecz upowszechnienia wiedzy logopedycznej.

Młodsi pracownicy Zakładu Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS wnoszą do badań nad mową dzieci z uszkodzonym słuchem rozległe studia oparte na badaniach empirycznych. Skoncentrowana na aspekcie fonetycznym wypowiedzi Anita Trochymiuk, pracując pod kierunkiem Piotry Łobacz w Poznaniu, przeprowadziła badania nad akustyczną postacią wypowiedzi dzieci niesłyszących. Badania te mają dla logopedii wartość polegającą na tworzeniu podstaw dla oceny efektów pracy nad wymową i korekcji artykulacji[104]. Pozostają w ścisłym związku z prowadzonymi w Poznaniu pod kierunkiem Łobacz badaniami nad

[102] Taż, *W sprawie kształcenia języka dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem. Dla rodziców, lekarzy, logopedów, psychologów i nauczycieli*, Lublin: Wyd. UMCS 1998, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 14.

[103] Z.M. Kurkowski, *Mowa dzieci sześcioletnich z uszkodzonym narządem słuchu*, Lublin: Wyd. UMCS 1996, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 13.

[104] A. Trochymiuk, *Wymowa dzieci niesłyszących. Analiza audytywna i akustyczna*, Lublin: Wyd. UMCS 2008, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 22.

fonetyczno-akustyczną strukturą języka polskiego, ukierunkowanymi na ich wykorzystanie w pracy logopedycznej z niesłyszącymi i słabosłyszącymi, a zwłaszcza na tworzenie technik wizualizacji czynności artykulacyjnych.

Natomiast Ewa Muzyka-Furtak, autorka książki *Konstrukcje słowotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących*[105], należy do nowego pokolenia badaczy, którzy zaniechali rozważań nad deficytami i błędami językowymi, popełnianymi przez niesłyszących, ale koncentrują się na dynamizmach rozwojowych, dających się obserwować w ich zachowaniach językowych. Swoistą introdukcję oraz – być może – inspirację do tych prac stanowi krótki artykuł autorki niniejszej pracy, opublikowany po raz pierwszy w 2003 r. pt. *Problem kreatywności i poprawności w rozwoju języka niesłyszących*[106].

Muzyka-Furtak przeprowadziła gruntowne badania, których celem było dotarcie do świadomości językowej niesłyszących dzieci przez analizę ich umiejętności dekodowania i kodowania konstrukcji słowotwórczych reprezentujących różne kategorie słowotwórcze. Zadanie to odnosi się do problematyki o szczególnej wartości teoretycznej i praktycznej z punktu widzenia psycholingwistyki rozwojowej i logopedii. Po pierwsze, dotyczy samego mechanizmu nabywania języka przez dzieci w warunkach niepełnosprawności słuchowej, a zatem jednego z podstawowych problemów psycholingwistyki. Po drugie, wiąże się z kwestiami istotnymi dla wychowania językowego dzieci z uszkodzeniami słuchu, a mianowicie

[105] E. Muzyka-Furtak, *Konstrukcje słowotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących*, Lublin: Wyd. UMCS 2010, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 24.

Zob. również: taż, *Metodologia badań akwizycji reguł słowotwórczych*, [w:] *Język. Interakcja. Zaburzenia mowy. Metodologia badań*, red. T. Woźniak, A. Domagała, Lublin: Wyd. UMCS 2007, s. 252-281, Mowa. Teoria – Praktyka 2; E. Muzyka, *Acquisition of Word-formation Categories by Children with Hearing Loss*, „Psychology of Language and Communication" 2008, vol. 12, nr 2, s. 45-67; E. Muzyka-Furtak, *Głuchota i niedosłuch – mechanizmy nabywania wyrazów pochodnych*, „Logopedia" 38 (2009), s. 149-172; taż, *O potrzebie ćwiczeń słowotwórczych w kształceniu językowym dzieci niesłyszących*, [w:] *Edukacja i rehabilitacja osób z wadą słuchu – wyzwania współczesności. Heurystyczny wymiar ludzkiej egzystencji*, red. M. Wójcik, Toruń: Wyd. Edukacyjne Akapit 2010, s. 105-118; E. Muzyka-Furtak, *Konstrukcje słowotwórcze a kategorie poznawcze dzieci niesłyszących*, [w:] *Idiolekty w różnych sferach komunikacji*, red. A. Żurek, Wrocław: Wyd. UWr 2011, s. 117-132, Język a Kultura 22; E. Muzyka-Furtak, *Terapia surdologopedyczna w ujęciu komunikacyjnym*, [w:] *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk: Harmonia Universalis 2012, s. 376-383, Logopedia XX wieku.

[106] K. Krakowiak, *Problem kreatywności i poprawności w rozwoju języka niesłyszących*, [w:] *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*, Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej KUL 2003, s. 107-115; wydanie drugie, Lublin: Wyd. KUL 2006, s. 123-133.

z diagnozowaniem i prognozowaniem dynamiki procesu przyswajania języka. Umiejętność kodowania i dekodowania konstrukcji słowotwórczych razem z umiejętnością rozpoznawania i używania form fleksyjnych oraz rozumienia i tworzenia związków składniowych stanowi o praktycznej znajomości języka. Dlatego zbadanie zdolności osób niesłyszących do posługiwania się procedurami słowotwórczymi w kategoryzacji zjawisk rzeczywistości oraz rozumieniu i tworzeniu nazw może dostarczyć bardzo ważnych przesłanek przemyślanego postępowania logopedycznego wobec tej grupy osób. Precyzyjny, oparty na rzetelnych badaniach starannie zgromadzonego materiału faktograficznego, opis przebiegu procesu nabywania tych umiejętności może stanowić podstawę tworzenia programów pracy logopedycznej. Z tego wynika niezaprzeczalna wartość społeczna badań podjętych przez Ewę Muzykę-Furtak.

Na podkreślenie zasługuje usilne dążenie badaczki do wykrycia w świadomości i w zachowaniach badanych osób z uszkodzeniami słuchu zjawisk i cech świadczących o aktywizacji procesów autoterapeutycznych i rozwojowych, które mogłyby stanowić bazę dla terapii logopedycznej i wychowania językowego. Dlatego w ocenie struktur językowych tworzonych przez dzieci z uszkodzeniami słuchu nie posługuje się ona kryteriami poprawności, jakkolwiek dalekosiężnym celem działań logopedycznych, którym służą jej badania, jest oczywiście opanowanie przez niesłyszących poprawnej polszczyzny.

We współpracy z Zakładem Logopedii UMCS, ale według własnych założeń filozoficzno-pedagogicznych, prowadzi prace badawcze nad problematyką wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu Katedra Pedagogiki Specjalnej Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, przy której działa również Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących, wspierające niesłyszących studentów różnych kierunków, studiujących w KUL i innych uczelniach lubelskich. CENiS prowadzi także prace badawcze nad ich potrzebami edukacyjnymi i adaptacją we wspólnocie akademickiej. Efektem tych prac była najpierw publikacja zawierająca program działania[107], następnie książka pt. *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej*, prezentująca jego efekty[108], a także liczne artykuły i rozprawy. Przedstawione działanie polega na tworzeniu grup wsparcia oraz na indywidualnym, opartym na

[107] K. Krakowiak, *O wsparcie dla studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, Lublin: Wyd. KUL 2003.

[108] *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wyd. KUL 2011.

szczegółowej diagnozie specjalnych potrzeb edukacyjnych, wspomaganiu studenta niesłyszącego w studiowaniu, a zwłaszcza w uzyskiwaniu przez niego dostępu do treści wykładów oraz innych zajęć, a także w komunikowaniu się ze wspólnotą akademicką.

Zainteresowania pracowników katedry odnoszą się do szerokiego spektrum problemów psychopedagogicznych związanych z wychowaniem językowym niesłyszących. Katedra skupia też zespół współpracowników działających w różnych środowiskach edukacyjnych i naukowych w całej Polsce, co pozwala jej organizować systematycznie konferencje i sympozja naukowe poświęcone problemom uszkodzeń słuchu oraz wydawać serię pod tytułem „Nie głos, ale słowo…"[109]. Poza serią ukazała się książka napisana przez pracowników katedry wspólnie ze specjalistami ze Stanów Zjednoczonych, pt. *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*[110]. Jako osobne wydawnictwo opublikowane zostały także *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*[111] napisane prze autorkę niniejszej książki.

Cenny dorobek zespołu badaczy skupionych wokół katedry stanowią prace doktorskie, oparte na wieloletnich badaniach o charakterze naturalnych eksperymentów pedagogicznych, prowadzonych w różnych środowiskach wychowawczych. Wśród nich na uwagę jako pierwsza zasługuje rozprawa Agnieszki Dłużniewskiej pt. *Komunikowanie się dzieci z uszkodzeniami słuchu w wieku przedszkolnym*[112]. Autorka – podobnie jak Muzyka-Furtak – analizuje zachowania dzieci, poszukując dynamizmów rozwojowych, starając się je zrozumieć i wyjaśnić. Jej celem jest rozpoznanie, wyodrębnienie i kategoryzacja sposobów oraz środków, których używają dzieci z uszkodzeniami słuchu podczas wymiany treści psychicznych z innymi osobami, oraz ustalenie, jakie funkcje pełni tego typu komunikacja, i sprawdzenie, czy i w jaki sposób stanowi ona podstawę rozwoju mowy dziecka. Osiągnięcie tego celu okazało się możliwe dzię-

[109] Dotychczas w serii ukazały się trzy prace zbiorowe pod redakcją K. Krakowiak i A. Dziurdy-Multan: *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, Lublin: Wyd. KUL 2006, „Nie głos, ale słowo…" 1; *Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących*, Lublin: Wyd. KUL 2011, „Nie głos, ale słowo…" 2; *Wychowanie dzieci z uszkodzeniami słuchu – nowe wyzwania dla rodziców i nauczycieli*, Lublin: Wyd. KUL 2012, „Nie głos ale słowo…" 3.

[110] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce*.

[111] K. Krakowiak, *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*.

[112] A. Dłużniewska, *Komunikowanie się dzieci z uszkodzeniami słuchu w wieku przedszkolnym*, praca doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. K. Krakowiak w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2005 [w przygotowaniu do druku].

ki zastosowaniu metody wieloaspektowej i doskonale udokumentowanej obserwacji uczestniczącej, wspomaganej przez obserwację skategoryzowaną przy użyciu specjalnych kart oceny umiejętności komunikowania się. Interpretacji uzyskanych wyników dokonano z zastosowaniem precyzyjnego modelu ludzkich czynności komunikacyjnych. Procedura badawcza zastosowana przez Dłużniewską stanowi wzorzec postępowania diagnostycznego przy analizie indywidualnej specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka z uszkodzonym słuchem.

Natomiast Genowefa Hewelt opracowała autorską metodę pracy z tekstem, wypróbowała jej skuteczność i poddała analizie wyniki badań, a następnie przedstawiła osiągnięcia, przemyślenia i wnioski w dysertacji pt. *Metoda pracy z tekstem na lekcjach języka polskiego w zasadniczej szkole dla niesłyszących i słabosłyszących*[113]. Celem jej badań było rozpoznanie, wyodrębnienie i kategoryzacja trudności, jakie napotykają niesłyszący uczniowie w czytaniu tekstów w języku polskim (zwłaszcza tekstów literackich), a następnie wyjaśnienie ich przyczyn i próba zastosowania środka zaradczego w postaci specjalnie opracowanej metody opartej na ćwiczeniach słownikowo-frazeologicznych i rozwijaniu pojęć, przystosowanej do możliwości i potrzeb uczniów z niepełnosprawnością słuchowo-językową. Ten sposób postępowania stanowi praktyczne zastosowanie metody naturalno-gramatycznej na lekcjach języka polskiego.

Justyna Leszka zorganizowała kilkuletni eksperyment pedagogiczny, stanowiący powtórzenie eksperymentu przeprowadzonego przez autorkę niniejszej książki, ale w innych warunkach środowiska wychowawczego. Pierwszy eksperyment odbywał się w szkołach specjalnych w Lublinie i Radomiu, gdzie dominującą metodą pracy była metoda oralna wspomagana alfabetem palcowym, a uczniowie komunikowali się w środowiskowych odmianach języka migowego. Fonogesty były stosowane w wybranych klasach, przez grupę nauczycieli[114]. Starając się stworzyć właściwe warunki do przeprowadzenia drugiego eksperymentu, Leszka uczestniczyła w tworzeniu nowej szkoły dla niesłyszących w Kaliszu i przygotowała do stosowania metody fonogestów całą jej kadrę pedagogiczną. Celem było poznanie, analiza, opis i interpretacja procesu wychowania słuchowo-językowego dzieci niesłyszących prowadzonego w warunkach jednolitego środowiska językowego z zastosowaniem me-

[113] G. Hewelt, *Metoda pracy z tekstem na lekcjach języka polskiego w zasadniczej szkole dla niesłyszących i słabosłyszących*, praca doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. K. Krakowiak w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2005 [w przygotowaniu do druku].

[114] K. Krakowiak, *Fonogesty jako narzędzie*.

tody fonogestów. Efekty zostały przedstawione w rozprawie *Wychowanie słuchowo-językowe dzieci niesłyszących z zastosowaniem fonogestów*[115].

Badaczka osiągnęła wyznaczone cele dzięki zastosowaniu metody wieloaspektowej i doskonale udokumentowanej obserwacji uczestniczącej, wspomaganej przez specjalnie opracowane narzędzia pomiaru i oceny wybranych sprawności językowych badanych uczniów i ankietę do badania poglądów nauczycieli. Skoncentrowała się na sprawności percepcji mowy, zakładając słusznie, że ta właśnie sprawność warunkuje naturalny przebieg procesu przyswajania języka przez dziecko. Efekty stosowania metody fonogestów okazały się podobne do wyników badań w innych krajach i językach, co zostało potwierdzone w międzynarodowej wymianie naukowej[116]. Szczególną wartość mają wnioski dotyczące odpowiedzialności nauczycieli za rozwój i losy uczniów związane z wyborem metod wychowania językowego.

W tym samym nurcie badań empirycznych przygotował dysertację pt. *Rozumienie metaforycznego znaczenia wyrażeń językowych przez uczniów niesłyszących*, opublikowaną pt. *Głusi, język, metafora: rozumienie metaforycznego znaczenia wyrażeń językowych przez uczniów niesłyszących*[117], Marcin Białas. Obserwacje dotyczące wychowania językowego jako procesu prowadził on w stosującej metodę fonogestów szkole w Kaliszu. Natomiast badania porównawcze wykonał w innych szkołach. Podjęta przez niego problematyka dotyczy fundamentalnego problemu surdopedagogiki, a mianowicie pytania o możliwości przyswojenia przez prelingwalnie niesłyszące dzieci i młodzież języka fonicznego na poziomie umożliwiającym im uczestnictwo w kulturze symbolicznej, opartej na wieloznaczności słowa, i osiągnięcie takiej kompetencji kulturowej, która pozwala na pełną inkluzję społeczną.

Prawie do końca minionego stulecia w surdopedagogice panowało powszechne przeświadczenie, że jest to poziom edukacji nieosiągalny dla osób prelingwalnie niesłyszących. Autor rozważył problemy teoretyczne, wykorzystując literaturę z wielu dziedzin wiedzy i zakreślając bardzo szeroko tło psychospołeczne edukacji osób z uszkodzeniami słu-

---

[115] J. Leszka, *Wychowanie słuchowo-językowe dzieci niesłyszących z zastosowaniem fonogestów*, praca doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. K. Krakowiak w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2006 [w przygotowaniu do druku].

[116] K. Krakowiak, J. Leszka, M. Białas, *Cued Speech in Poland*, „Revista Portuguesa de Psicologia" 2007/2008, nr 40, s. 121-139.

[117] M. Białas, *Głusi, język, metafora: rozumienie metaforycznego znaczenia wyrażeń językowych przez uczniów niesłyszących*, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wyd. Piotrkowskie przy Filii Akademii Świętokrzyskiej 2007.

chu w ujęciu właściwym dla filozofii wychowania. W części empirycznej natomiast skoncentrował się na jednym tylko, ale kluczowym, aspekcie rozwoju sprawności językowych uczniów niesłyszących, a mianowicie na rozumieniu znaczenia wyrażeń metaforycznych, uznając tę sprawność za podstawę pragmatycznego realizowania najważniejszych funkcji języka, zarówno w komunikowaniu się, jak i w procesach poznawczych.

Celem jego badań była ewaluacja metod stosowanych współcześnie w polskich szkołach dla niesłyszących i słabosłyszących pod kątem ich skuteczności w nauczaniu języka i rozwijaniu kompetencji kulturowej. Zadaniem, które postawił sobie badacz, było sprawdzenie, czy i w jakim stopniu uczniowie nauczani z zastosowaniem poszczególnych metod rozumieją metaforyczne znaczenie wyrażeń językowych. Uzyskane wyniki można uznać za w pełni odpowiadające stanowi faktycznemu. Analiza ilościowa stanowi silną podstawę do przeprowadzonych ocen i wniosków. Podsumowując wnioski Białasa, można powiedzieć, że osoby niesłyszące niewątpliwie dysponują zdolnościami do rozumienia znaczeń metaforycznych, natomiast to, czy i jak rozumieją konkretne przekazy zawierające metafory, zależy od ich doświadczenia językowego i metod wychowania językowego. Wnioski są więc umiarkowanie optymistyczne i wskazują na potrzebę właściwego wyboru metod oraz na odpowiedzialność pedagogów za stan edukacji osób z uszkodzeniami słuchu.

Inną perspektywę badawczą przyjęła Marianna Krawiec, autorka rozprawy pt. *Funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży z uszkodzeniami słuchu komunikującej się w języku fonicznym*, która także zajęła się osobami z uszkodzeniami słuchu osiągającymi pomyślne wyniki w przyswajaniu języka polskiego i uczeniu się mowy. Celem jej badań było poznanie specyfiki funkcjonowania psychospołecznego młodzieży z uszkodzeniami słuchu posługującej się w kontakcie z otoczeniem językiem dźwiękowym i kształcącej się w systemie integracyjnym, objętej specjalnym programem oddziaływań psychoedukacyjnych. Badania zostały prowadzone w dobrze zorganizowanym i prężnie działającym środowisku wychowawczym istniejącym w Radomiu. Walorem działalności tego środowiska jest wzorowa współpraca grupy specjalistów, stosowanie indywidualnie dobranych metod wychowania językowego i realizowanie przemyślanych programów terapii logopedycznej oraz rehabilitacji społecznej. Autorka połączyła w refleksji pedagogicznej gruntowną wiedzę teoretyczną, logopedyczną i psychopedagogiczną z umiejętnością subtelnej obserwacji interakcji oraz relacji międzyosobowych, a także analizą wypowiedzi ustnych i pisemnych. Praca jest oparta na wieloletniej, doskonale udokumentowanej obserwacji uczestniczącej zachowań dzieci i młodzieży z uszko-

dzeniami narządu słuchu w gabinecie logopedycznym, w szkole, na turnusach rehabilitacyjnych, w relacjach z różnymi osobami. Zawiera nową, szczegółową i przekonująco uogólnioną wiedzę o funkcjonowaniu psychospołecznym młodzieży z uszkodzeniami słuchu w dynamicznie zmieniających się warunkach rehabilitacji, edukacji i życia w rodzinach oraz w społeczności lokalnej. Cenna jest zwłaszcza wiedza o roli otoczenia społecznego, rodziców i terapeutów mowy, psychologów i nauczycieli, których aktywność decyduje o kierunku i dalszej drodze rozwoju młodzieży dotkniętej uszkodzeniami słuchu. Na upowszechnienie i wykorzystanie zasługuje przede wszystkim wzorcowy program oddziaływań psychoedukacyjnych, wspomagających młodzież z uszkodzonym słuchem we wchodzeniu w życie dorosłe, wymagające autonomii i mądrości.

Argumentów pośrednio potwierdzających wartość łączenia systematycznego wychowania językowego i terapii logopedycznej ze wsparciem społecznym i psychoedukacją dostarcza książka dwóch autorek ze środowiska Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Anety Jegier i Magdaleny Kosowskiej, zatytułowana *Relacje dziecka z wadą słuchu w szkole*[118]. Refleksje zawarte w tej niedużej pracy opierają się na badaniu sytuacji dzieci z wadą słuchu w klasach integracyjnych w świetle opinii nauczycieli i prostego pomiaru socjometrycznego. Obraz tej sytuacji ujawniający się w samych badaniach i za ich pośrednictwem, w kontekście społecznym, wskazuje na rozległe obszary zaniedbań pedagogicznych, a przede wszystkim na spiętrzone bariery mentalne i niedostatek społecznej troski o rzeczywiste włączenie dzieci z tej grupy do wspólnot edukacyjnych. Zarówno wśród nauczycieli, jak i wśród rówieśników uczniów z uszkodzeniami słuchu brakuje osób rozumiejących ich trudności w komunikowaniu się i chętnych do komunikowania się z nimi.

Rozprawa Marianny Krawiec wskazuje dobrze wytyczone drogi wyjścia z tego stanu. Poprawa jakości życia tej grupy, już w wieku szkolnym, a następnie w kolejnych okresach życia zależy od wielu czynników psychospołecznych, na które wskazała.

Ważnej – z uwagi na cele wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu – wiedzy dostarczyły badania psychologiczne Diany Műller. Jej dysertacja, zatytułowana *Psychologiczne uwarunkowania funkcjonowania studentów niepełnosprawnych słuchowo w relacjach interpersonalnych*[119], powstała w Instytucie Psychologii Katolickiego Uniwersytetu

[118] A. Jegier, M. Kosowska, *Relacje dziecka z wadą słuchu w szkole*, Warszawa: Difin 2011.

[119] D. Műller, *Psychologiczne uwarunkowania funkcjonowania studentów niepełnosprawnych słuchowo w relacjach interpersonalnych*, praca doktorska napisana pod kierunkiem prof.

Lubelskiego Jana Pawła II. Dotyczy problematyki wchodzącej w zakres zainteresowań psychologii i pedagogiki specjalnej, stanowiąc godną zaufania podstawę dla rozwiązań praktycznych nakierowanych na wsparcie i pomoc psychologiczną oraz psychoedukację. Problem badawczy zawiera się w pytaniu: „Czy i w jaki sposób studenci z niepełnosprawnością słuchu różnią się od swoich pełnosprawnych rówieśników w zakresie funkcjonowania w relacjach interpersonalnych?". Badaniami, przeprowadzonymi z zastosowaniem pełnej baterii narzędzi psychologicznych została objęta grupa 62 studentów z niepełnosprawnością słuchu i 66 osób słyszących. Zgromadzone dane pozwoliły na zastosowanie analizy statystycznej dającej podstawę do ciekawych interpretacji i refleksji. Najważniejsze z nich łączą się z problemem głównym. Okazało się, że rzeczywiście istnieją różnice w funkcjonowaniu interpersonalnym między słyszącymi i niesłyszącymi. Autorka rozprawy unika ich oceniania. Stwierdza fakty wynikające z analizy statystycznej. Trudności w komunikowaniu się nie mogą pozostać bez związku z niekorzystnymi konsekwencjami w funkcjonowaniu interpersonalnym. Osiągnięciem autorki jest wyodrębnienie grup osób ze względu na różne „style psychologicznego funkcjonowania" i poszukiwanie związku tych stylów czynnikami psychologicznymi, np. dostrzegła związek między korzystaniem z pomocy tłumacza języka migowego na zajęciach akademickich a „unikowym stylem przywiązania".

Wartość zaprezentowanych w rozprawie badań wynika z faktu, że dostarczają one wiarygodnych argumentów uzasadniających potrzebę zorganizowanego wsparcia dla studiującej młodzieży dotkniętej uszkodzeniami słuchu, a także – pośrednio – potrzebę opieki psychologicznej nad rodzinami wychowującymi dzieci z uszkodzeniami słuchu i nad samymi osobami z tym ograniczeniem zmysłowym, zwłaszcza w okresie adolescencji.

Z jeszcze z innej ważnej strony popatrzyła na uwarunkowania wychowania językowego dzieci z uszkodzeniami Arleta Kucharczyk, która zbadała dużą grupę rodzin wychowujących dzieci z tym rodzajem niepełnosprawności na terenie województwa lubuskiego i przygotowała rozprawę pt. *Problemy rodzin wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu*[120]. Badania miały charakter diagnostyczny, a jednocześnie zmierzały do wypracowania rzetelnego narzędzia do rozpoznawania i analizy prob-

dr hab. S. Steuden w Instytucie Psychologii na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, 2011.

[120] A. Kucharczyk, *Problemy rodzin wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu*, praca doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. K. Krakowiak w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2007 [w przygotowaniu do druku].

lemów przeżywanych przez konkretne rodziny w celu określenia ich potrzeb w zakresie wsparcia społecznego. Punktem wyjścia były wielorakie formy obserwacji oraz wywiadu, a następnie przygotowanie specjalnego narzędzia diagnostycznego.

Głównym osiągnięciem badaczki jest opracowanie *Inwentarza problemów rodzin wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu*, który jest narzędziem do diagnozy środowisk rodzinnych borykających się z nimi. Rozpoznane problemy zostały usystematyzowane w 10 kategoriach, m.in.: problemy edukacyjne, rehabilitacyjne, materialne, duchowe i systemu wartości, ograniczenia własnych planów życiowych, problemy w komunikowaniu się, wychowawcze. Narzędzie wzbogaci warsztat pracy nauczycieli, psychologów i logopedów w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym oraz ośrodkach rehabilitacji słuchu i mowy.

Na podstawie analizy wyników badań autorka stwierdziła, że w zakresie potrzeb pomocy psychologicznej istnieje ogromny i zróżnicowany obszar braków. Rodzice i młodzież z uszkodzeniami słuchu, biorący udział w badaniach, nie uzyskują pomocy, która byłaby znacząca dla ich dobrostanu psychicznego i jakości życia rodziny. Lista problemów wymagających pomocy psychologicznej na różnych etapach życia dziecka, ujawniona w badaniach, jest bardzo długa, a zdecydowana większość potrzeb w tym zakresie nie jest zaspokajana.

Badanie wsparcia społecznego, jakiego doświadczają rodziny, pozwoliło także na wskazanie obszarów braku. W badanej grupie dominuje naturalny system wsparcia, który tworzą współmałżonkowie, rodzice i rodzeństwo. Natomiast nauczyciele wychowania przedszkolnego i pedagodzy szkolni nie znaleźli się w grupie osób znaczących. Pozwala to na konstatację, że istnieje duża potrzeba upowszechniania wiedzy surdopedagogicznej w środowiskach nauczycielskich.

Z analizy wyników badań wynika wniosek, że rodzice wszystkich dzieci z uszkodzeniami słuchu potrzebują wiedzy o rozwoju dzieci w postaci konkretnych informacji odpowiednich do wieku dziecka i aktualnie doświadczanych trudności. Jednak potrzeba ta nie zawsze jest uświadamiana.

Problemy towarzyszące rodzicom w procesie edukacji i rehabilitacji dziecka pozostają w ścisłym związku z poziomem funkcjonowania słuchowo-językowego dziecka, a nie ze stopniem uszkodzenia słuchu. Badania empiryczne potwierdziły przydatność i trafność diagnostyczną wykorzystywania podwójnej klasyfikacji: audiologicznej i typologii pedagogicznej uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych. Fakt ten wskazuje na konieczność wdrożenia takiego postępowania do praktyki surdopedagogicznej.

Sytuację materialną badanej grupy rodzin syntetycznie ująć można, wskazując następujące fakty: w badanej grupie wszystkie dzieci korzystają z protez słuchowych, dojazdy na wizyty do lekarza i na badania słuchu są realizowane zawsze, niezależnie od zasobów finansowych rodziny, a rodziny z dziećmi w wieku przedszkolnym realizują proces rehabilitacji, pokonując od 200 do 640 km miesięcznie.

Problemy rodzin wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu poddała analizie również Aleksandra Borowicz. Przedmiotem jej badań było zjawisko stresu rodziców wychowujących dzieci z tym rodzajem niepełnosprawności oraz obszary, w których rodzice poszukują wsparcia i znajdują je[121]. Problematyka dotyczy rzeczywistości ściśle związanej z wychowaniem językowym dzieci z uszkodzeniami narządu słuchu. Sytuacja wychowawcza dzieci pozostaje bowiem w wielorakiej zależności od stanu psychicznego ich rodziców. Zasługą autorki jest zwrócenie uwagi na ten obszar badawczy w aspekcie praktycznych zadań surdopedagogów i logopedów, którzy działają w ścisłej współpracy z rodzicami dziecka. Od jakości tej współpracy zależą zwłaszcza efekty wczesnego wychowania językowego. Celem poszukiwań Borowicz było opracowa-

[121] A. Borowicz, *Stres rodzicielski jako podstawa programu pomocy psychopedagogicznej dla rodziców dzieci z uszkodzeniami słuchu*, praca doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. K. Krakowiak w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, 2011 [w przygotowaniu do druku].

Zob. również inne prace: taż, *Stres rodzicielski matek wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu*, [w:] *Osoba z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego*, red. C. Kosakowski, A. Krause, A. Żyta, Olsztyn: Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego 2007, s. 380-383; A. Borowicz, *Pedagog wobec stresu rodzicielskiego matek wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu*, [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*, red. Z. Palak, A. Bujnowska, Lublin: Wyd. UMCS 2008, s. 232-238; A. Borowicz, *O potrzebie tworzenia programów pomocy psychopedagogicznej dla rodziców dzieci z uszkodzeniami słuchu*, [w:] *Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością*, red. C. Kosakowski, A. Krause, M. Wójcik, Toruń–Olsztyn: Akapit 2009, s. 242-248; A. Borowicz, *Zastosowanie metody fonogestów jako sposób przezwyciężenia bariery komunikacyjnej i radzenia sobie ze stresem w rodzinie*, [w:] *Edukacja i rehabilitacja osób z wadą słuchu – wyzwania współczesności. Heurystyczny wymiar ludzkiej egzystencji*, red. M. Wójcik, Toruń: Akapit 2010, s. 68-77; A. Borowicz, *Poczucie koherencji u rodziców a wybór środków wspomagających komunikację z dzieckiem niesłyszącym*, [w:] *Specjalne potrzeby niepełnosprawnych*, red. M. Białas, Kraków: Arson 2011, s. 43-49; A Borowicz, *O potrzebie badań nad stresem rodzicielskim*, [w:] *Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: KUL 2011, s. 117-121, „Nie głos, ale słowo…" 2; A. Borowicz, *Rehabilitacja dzieci z uszkodzeniami słuchu w kontekście pomocy psychopedagogicznej rodzicom*, [w:] *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*, red. Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak, Lublin: Wyd. UMCS, s. 491-496; A. Borowicz, *Środowisko społeczne ucznia z uszkodzonym słuchem*, [w:] *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, red. E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wyd. KUL 2012, s. 83-93.

nie podstaw programu pomocy psychopedagogicznej dla rodziców na podstawie dogłębnej analizy stresu, jakiego doświadczali. Celem jej badań empirycznych było rozpoznanie poziomu i struktury stresu u rodziców oraz doświadczanego przez nich wsparcia, w celu zdiagnozowania indywidualnych potrzeb w zakresie pomocy.

Zadaniem, jakie postawiła sobie autorka, było sformułowanie praktycznych wskazówek do stworzenia programu pomocy rodzicom, określającego wybrane cele i obszary wymagające szczególnego przeciwdziałania zjawisku stresu rodzicielskiego. Aby tego dokonać, Borowicz opracowała model wzorcowej analizy sytuacji rodziców dzieci z uszkodzeniami słuchu. Stosując dobrze dobrane i specjalnie opracowane narzędzia, oceniła współzmienność czynników związanych ze stresem rodzicielskim a wsparciem uzyskiwanym z zewnątrz. Analizy wykazały m.in., że wsparcie od swoich rodziców, przyjaciół, znajomych, sąsiadów, pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej może zmniejszyć nasilenie poczucia izolacji, którą przeżywają rodzice wychowujący dzieci z uszkodzeniami słuchu. Istotne okazało się także wsparcie od przyjaciół, znajomych, kolegów/koleżanek z pracy, sąsiadów, lekarza pediatry/rodzinnego, audiologa, gdyż może to wpłynąć na zmniejszenie poczucia ograniczenia związanego z wypełnianiem rodzicielskich ról. Wpływy te okazały się niezwykle ważne w subiektywnej ocenie osób badanych. Ujawniono także dodatnie korelacje stresu związanego z nadaktywnością dziecka ze wsparciem uzyskanym przez rodziców od kolegów/koleżanek z pracy oraz nauczycieli, wychowawców dziecka. Ważnymi osobami okazali się sąsiedzi osób badanych. Wsparcie, którego udzielają, zmniejsza poziom stresu związanego z poczuciem braku pomocy współmałżonka w wypełnianiu rodzicielskich ról oraz ma wpływ na zmniejszenie częstości występowania symptomów depresyjnych. Jedną z ważniejszych korelacji dodatnich ujawniono, biorąc pod uwagę wsparcie od logopedy i redukowanie odczuwanego poziomu stresu związanego z samopoczuciem psychofizycznym. Badania i rozważania pedagogiczne Aleksandry Borowicz dostarczają logopedom i pedagogom wartościowych inspiracji do współpracy z rodzicami.

Renata Kołodziejczyk skoncentrowała uwagę na potencjale rozwojowym samych dzieci i młodych ludzi z uszkodzeniami słuchu. Podejmując badania nad ich funkcjonowaniem językowym, poszukiwała nie tyle ich trudności, ile sposobów radzenia sobie z nimi. Zmiana perspektywy badawczej ze skupionej na błędach i ograniczeniach dzieci niesłyszących na zogniskowaną na ich kreatywności językowej i działaniach, jakie podejmują w celu przezwyciężenia istniejących trudności i ograniczeń, okazała

się ważna, podobnie jak w badaniach Muzyki-Furtak. Kołodziejczyk, na podstawie bogatego materiału językowego, pozyskanego w wyniku wieloletniej, subtelnej obserwacji interakcji i relacji międzyosobowych oraz analizie wypowiedzi ustnych i pisemnych pozyskanych od dużej grupy dzieci i młodzieży, wyodrębniła, zanalizowała i opisała, a następnie zaproponowała przejrzystą typologię strategii wykorzystywanych przez dzieci i młodzież niesłyszącą w celu przezwyciężania trudności w zakresie budowania poprawnych wypowiedzeń i tworzeniu związków syntaktycznych. Jej rozprawa, zatytułowana *Strategie radzenia sobie z trudnościami w tworzeniu związków syntaktycznych przez dzieci i młodzież niesłyszącą*[122], zawiera ogromy zasób materiału językowego, analiz logopedycznych i językoznawczych oraz refleksji inspirujących dla pomysłów praktycznych, mających zastosowanie w pracy logopedów.

Renata Kołodziejczyk na podstawie przeprowadzonej analizy tekstów mówionych oraz towarzyszących mówieniu, komunikacyjnych zachowań gestowo-mimicznych dzieci i młodzieży niesłyszącej wyodrębniła i opisała 45 strategii radzenia sobie z trudnościami językowymi, które zaklasyfikowała do 10 nadrzędnych kategorii określonych jako: uniki, echolalie, przełączanie kodów, zastąpienie formą łatwiejszą, redundancja, zapożyczenia i kalki z języka migowego, analogie językowe, analogie logiczne, wybór konstrukcji „na chybił trafił" oraz emocjonalne nawiązanie i podtrzymywanie kontaktu. W konsekwencji powstała pionierska typologia strategii radzenia sobie z trudnościami w tworzeniu związków syntaktycznych, która wymaga dalszych obserwacji i weryfikacji. Analiza wszystkich wyodrębnionych strategii pokazuje, jak intensywny i twórczy wysiłek wkłada w tworzenie wypowiedzeń wiele osób niesłyszących, którym ograniczone możliwości gromadzenia doświadczeń językowych uniemożliwiają swobodne posługiwanie się językiem.

Z przeprowadzonych badań wynika, że dla wyboru strategii oraz częstości ich wykorzystania mają znaczenie następujące czynniki zewnętrzne: umiejętności językowe i komunikacyjne dziecka, znajomość różnych sposobów wspomagania i zastępowania komunikacji, środowisko rodzinne i szkolne, w jakim dziecko wzrasta oraz zastosowane metody wychowania językowego. Podstawowym czynnikiem determinującym wybór strategii i częstość jej użycia jest poziom umiejętności językowych i komunikacyjnych. Badania potwierdzają, że poziom opanowania i posłu-

[122] R. Kołodziejczyk, *Strategie radzenia sobie z trudnościami w tworzeniu związków syntaktycznych przez dzieci i młodzież niesłyszącą*, praca doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. K. Krakowiak w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, 2011 [w przygotowaniu do druku].

giwania się strukturami syntaktycznymi przez osoby z uszkodzeniami słuchu jest bardzo zróżnicowany. Rozwój umiejętności tworzenia struktur syntaktycznych u osób niesłyszących trwa znacznie dłużej niż u dzieci słyszących i jeszcze w wieku dorosłym, przy odpowiedniej stymulacji obserwujemy znaczny postęp w tym zakresie, co udowodniła analiza tekstów dorosłej młodzieży niesłyszącej. Warto zaznaczyć, że wiek nie był jedynym kryterium różnicującym poziom umiejętności językowych osób z uszkodzeniami słuchu. Różnice indywidualne w dużej mierze zależały od takich czynników jak: czas zaopatrzenia w aparaty słuchowe i intensywność prowadzonej rehabilitacji, zaangażowanie środowiska rodzinnego, wybór szkoły oraz metody porozumiewania się. Wraz ze wzrostem umiejętności językowych maleje poziom wykorzystania struktur prostych na korzyść wypowiedzeń współrzędnie i podrzędnie złożonych. U dzieci dominują wypowiedzenia niezdaniowe: holofrazy i agramatyczne zestawienia wyrazów, u młodzieży szkolnej – zdania pojedyncze rozwinięte, a u młodzieży dorosłej zdania współrzędnie złożone. W zakresie dostosowywania form gramatycznych w związkach syntaktycznych, dzieci w początkowej fazie rozwoju składni posługują się zazwyczaj najczęstszymi frekwencyjnie formami podstawowymi wyrazów, młodzież szkolna coraz częściej decyduje się na poszukiwanie formy zależnej, choć bardzo często są to niepoprawne wybory. U dorosłej młodzieży niesłyszącej coraz więcej połączeń syntaktycznych jest zupełnie poprawnych. Błędy dotyczą rzadszych frekwencyjnie i trudniejszych form odmiany wyrazów, mniej znanych konstrukcji słowotwórczych oraz struktury wypowiedzeń złożonych. Sięgają także po metaforę i inne związki frazeologiczne, co świadczy o doskonaleniu umiejętności odkrywania struktury głębokiej tekstów.

Badaczka dokonała także dodatkowego podziału strategii na uniwersalne i indywidualne, ze względu na powszechność używanych strategii oraz na strategie logiczno-językowe, psychospołeczne i rehabilitacyjno-edukacyjne, ze względu na czynniki je wywołujące. W obrębie strategii logiczno-językowych wyodrębniono takie, które są charakterystyczne dla przyswajania języka macierzystego, czyli rozwojowe i glottodydaktyczne (charakterystyczne dla nauczania języka obcego).

Implikacje pedagogiczne wynikające z przeprowadzonych badań mogą posłużyć do konstruowania programów stymulacji rozwoju umiejętności syntaktycznych u dzieci i młodzieży niesłyszącej. Wyniki badań Kołodziejczyk, wraz wynikami badań opisanymi wcześniej mogą służyć jako podstawa do dalszych prac naukowych nad stworzeniem pełnego, polskiego programu postępowania pedagogicznego o charakterze metody reflektywnej, łączącej naturalne przyswajanie języka z jego zaplanowanym nauczaniem-

-uczeniem się, czyli nad opracowaniem naturalno-gramatycznej metody wychowania językowego niesłyszących i słabosłyszących.

Na zakończenie, zamiast wniosków zamykających przegląd współczesnych badań nad wychowaniem językowym dzieci z uszkodzeniami słuchu, należy wyrazić – jak się wydaje – w pełni uzasadnione przeświadczenie, że badania te mają szczególną wartość naukową, nie tylko ze względu na ich wąsko rozumianą stosowalność, ale również ze względu na doniosłe aplikacje teoretyczne w szeroko rozumianej wiedzy o człowieku jako osobie komunikującej się. Można również wyrazić nadzieję, że rozwój myśli pedagogicznej, chociaż odbywa się bez przyśpieszenia właściwego dla postępu technicznego, a jego droga jest zawiła i meandryczna, doprowadzi wkrótce do przemian edukacyjnych, które zmienią jakość życia osób z uszkodzeniami słuchu.

Przemiany te nie będą jednak zadowalające, jeśli nie obejmą również dzieci i młodzieży dotkniętych nie tylko uszkodzeniem słuchu, ale również innymi, sprzężonymi z nim, rodzajami niepełnosprawności. Bezpośrednia obserwacja pracy szkół specjalnych dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących oraz opinie pracujących w nich nauczycieli wskazują na znamienny fakt, iż z roku na rok wzrasta w nich procent uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi, podczas gdy coraz liczniejsi uczniowie słabosłyszący, a nawet niesłyszący, objęci wczesną diagnozą audiologiczną i protezowaniem oraz systematyczną opieką logopedyczną dobrze radzą sobie w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych. Szkoły specjale stają się stopniowo miejscem edukacji uczniów z najpoważniejszymi i skomplikowanymi trudnościami. W tym zakresie ich zadania są doniosłe, a rola jest nieoceniona.

Niestety, szkoły specjalne nie mają dotychczas pełnego wyposażenia metodycznego, odpowiadającego wielorakim potrzebom w zakresie wychowania językowego uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Wprost przeciwnie, obserwuje się tendencję do ujednolicania metod komunikowania się z uczniami, co budzi niepokój, ponieważ zdarza się dosyć często, że np. uczniowie z mózgowym porażeniem dziecięcym, któremu towarzyszy umiarkowany, a nawet lekki niedosłuch są zmuszeni do porozumiewania się w języku migowym, bo taki sposób jest preferowany w całej szkolnej wspólnocie. Warto uświadomić sobie, że u wielu z nich nie występuje dysfonemia, a wadliwa wymowa ma charakter dysartrii lub dyslalii, natomiast ograniczona sprawność manualna utrudnia im prawidłowe miganie. To z kolei sprawia, że podlegają oni społecznemu odrzuceniu w grupach klasowych i są skazani na dotkliwą samotność. Dodatkowe cierpienia u dzieci z tej grupy powodowane są przez trud-

ności w radzeniu sobie z interpretacją informacji pozyskiwanych drogą słuchową (słyszą liczne wypowiedzi, które nie są do nich adresowane). Jeszcze trudniejsza jest sytuacja dzieci z uszkodzeniami słuchu, które są ponadto dotknięte autyzmem lub wykazują zachowania autystyczne. Zdarza się, że ich problemy są dla nauczycieli niedostrzegalne, a zachowania bywają interpretowane nietrafnie z powodu niedostatków diagnozy psychologicznej. Skomplikowane trudności stają także przed uczniami z różnymi rodzajami i stopniami ograniczenia sprawności wzroku, dosyć często towarzyszącymi uszkodzeniom słuchu. Oni także mają specjalne, indywidualnie uwarunkowane, potrzeby w zakresie sposobów komunikowania się i środków wspomagających mówienie, czytanie i pisanie. Zupełnie inne potrzeby indywidualne mają uczniowie z uszkodzeniami słuchu dodatkowo obarczeni niepełnosprawnością umysłową.

Sprostanie indywidualnym potrzebom poszczególnych uczniów wymaga od nauczycieli przede wszystkim rozległej wiedzy psychopedagogicznej i metodycznej, ale także odpowiedzialności i autonomii przy podejmowaniu wyborów metodycznych. Warunkiem rozwoju wiedzy nauczycieli oraz ich umiejętności diagnostyczno-prognostycznych jest rozwój badań pedagogicznych nad problemami, które stanowią wyzwania współczesności. Problemy dotyczące indywidualnych potrzeb edukacyjnych, a zwłaszcza potrzeb w zakresie wychowania językowego i komunikowania się dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu i sprzężonymi z nimi niepełnosprawnościami, stanowią rozległy obszar zagadnień oczekujących na badania naukowe. Mamy bowiem stosunkowo nieliczne wydawnictwa, z których mogą korzystać logopedzi i nauczyciele pracujący z dziećmi z najpoważniejszymi trudnościami w komunikowaniu się[123].

Dotychczas najwięcej uwagi poświęcono problemom osób głuchoniewidomych. Od czasu, gdy Helena Keller (*Story of My Life* z 1902 r., wydana po polsku w 1904 r.) zadziwiła świat swoimi osiągnięciami, które stały się możliwe dzięki pedagogicznej intuicji, pasji i wytrwałej, ustawicznej asystencji Anny Sullivan, potencjał rozwojowy osób głuchoniewidomych stał się punktem odniesienia dla założeń antropologicznych i celów pedagogiki specjalnej. Motywem zainteresowania tą grupą osób jest przede wszystkim szczególnie dramatyczny charakter ich niepełnosprawności, ale również możliwość zbliżenia się do tajemnic ludzkiego umysłu, którą daje obserwacja ich funkcjonowania i sposobów przezwyciężania ograniczeń sensorycznych. W aspekcie celów wychowania językowego dzieci

[123] Zob. np. *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, red. J.J. Błeszyński, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls" 2006.

z podwójną niepełnosprawnością sensoryczną szczególnego znaczenia nabiera problem nabywania (przyswajania i uczenia się języka) oraz szeroko rozumiane komunikowanie się z udziałem różnego rodzaju znaków.

Bezpośrednie obcowanie z osobami głuchoniewidomymi oraz ich rehabilitacja wymaga od pedagogów – w miarę możliwości – jak najpełniejszego wglądu w ich funkcjonowanie umysłowe, a tymczasem empatyczny kontakt z nimi jest ograniczony przez bardzo skomplikowany układ barier komunikacyjnych, różnorakich, uzależnionych od rodzaju i stopnia obydwu ograniczeń oraz od czasu i kolejności, w jakiej następowały uszkodzenia narządów i jak wzajemnie wpływały na swoje skutki dla rozwoju psychicznego poszczególnych osób. W Polsce dysponujemy nielicznymi pracami badawczymi oraz znaczną liczbą prac o charakterze poglądowym i poradnikowym dotyczącymi wychowania dzieci głuchoniewidomych[124]. Z punktu widzenia pedagogiki specjalnej szczególną wartość ma usystematyzowana refleksja dotycząca wymiany treści psychicznych z osobami należącymi do tej grupy. Cenna jest zwłaszcza refleksja nad zastosowaniem w pracy z nimi metod arteterapii i rehabilitacji przez sztukę, umożliwiających im aktywność twórczą i pogłębiony kontakt psychiczny z terapeutą.

Wśród współczesnych prac badawczych dotyczących komunikowania się z osobami głuchoniewidomymi na uwagę zasługuje opublikowana dysertacja doktorska Ewy Niestorowicz pt. *Świat w umyśle i rzeźbie osób głuchoniewidomych*[125]. Autorka, z racji swojej dwoistej profesji, pedagoga specjalnego i artysty plastyka, uprawia w praktyce rehabilitację przez sztukę. Rozprawa doktorska przygotowana przez nią w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL stanowiła rezultat namysłu nad przebiegiem i osiągnięciami tej pracy. Zadaniem, które postawiła sobie autorka, było uzyskanie wglądu w proces tworzenia rzeźb przez osoby głuchoniewidome oraz

[124] E. Jezierska, *Obserwacje nad rozwojem głuchociemnej Krystyny Hryszkiewicz*, Warszawa: PWN 1963; T. Majewski, *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych*, Warszawa: TPG i PZN 1995; tenże, *Pedagogika głuchoniewidomych*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, wyd. drugie, Poznań: Wyd. Naukowe UAM 2001, s. 191-200; Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*; V. Cardinaux, H. Cardinaux, A. Löwe, *Przygarnij mnie. Wychowanie dzieci głuchoniewidomych*, tłum. L. Hewryk-Krycz i in., Warszawa: Wyd. Naukowe PWN 1993; P. Hepp, *Świat w moich dłoniach. Życie bez słuchu i wzroku*, tłum. H. Kompf, Katowice: Wyd. Credo 2008.

[125] E. Niestorowicz, *Świat w umyśle i rzeźbie osób głuchoniewidomych*, Lublin: Wyd. UMCS 2007, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 21. Inne prace tej autorki: taż, *Rzeźba osoby głuchoniewidomej jako komunikat*, [w:] *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: Wyd. KUL 2006, s. 125-135, „Nie głos, ale słowo…" 1; taż, *Głuchoniewidomi – typologia zaburzeń. Twórcze możliwości osób głuchoniewidomych*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin: Wyd. UMCS 2012, s. 315-334.

opis i interpretacja dzieł będących wynikiem tego procesu (obserwowała bezpośrednio proces tworzenia aż u 43 takich osób).

Niestorowicz traktuje rzeźbę jako znak. Poszukuje więc odpowiedzi na pytania dotyczące jej znaczenia dla głuchoniewidomego twórcy i dla odbiorców. W badaniach zastosowała semiotyczny model opisu dzieła artystycznego, jakim od czasu strukturalizmu posługuje się teoria literatury i teoria sztuki. Dzięki takiemu podejściu udało jej się wypracować własną procedurę dosyć ścisłego opisu procesu tworzenia oraz interpretacji powstającego dzieła, która daje możliwość rozpatrywania problemów rehabilitacji przez sztukę w szerokiej perspektywie humanistycznej, nadającej sens i wartość tym działaniom pedagogicznym.

O wartości rozprawy stanowi zawarta w niej nowa, szczegółowa i przekonująca w uogólnieniu, wiedza o aktywności poznawczej i twórczej osób ze sprzężonym uszkodzeniem dwóch podstawowych zmysłów: wzroku i słuchu. Praca ta może stanowić inspirację dla poszukiwań badawczych dotyczących porozumiewania się aktywności poznawczej innych grup osób z uszkodzeniami słuchu i niepełnosprawnościami sprzężonymi.

***

Przedstawiony przegląd poszukiwań badawczych oraz zasobów refleksji i pomysłów metodycznych współczesnych polskich logopedów i pedagogów, zajmujących się problemami wychowania językowego – chociaż krótki i z uwagi na dynamikę rozwoju zapewne niepełny – wskazuje na to, że ich dorobek jest bogaty i wielostronny. Jego mankamentem jest jednak to, że proponowane rozwiązania metodyczne, tworzone indywidualnie lub w poszczególnych środowiskach naukowych, często bez kontaktu z innymi środowiskami specjalistów, nie są przyjmowane i włączane do działających programów opieki. Niektóre cenne pomysły są przemilczane i odrzucane bez rzetelnego ich poznania. Inne promowane jako modne. Dlatego bardzo trudne jest opracowanie pełnego, obowiązującego w całej Polsce, standardu postępowania logopedycznego w przypadkach uszkodzeń słuchu. Pierwsza, wstępna wersja opisu standardowej procedury, opracowana przez Zdzisława Marka Kurkowskiego, Anitę Trochymiuk i Ewę Muzykę[126], stanowi zaledwie zapowiedź zadania, które stoi przed specjalistami. Niemiej inicja-

[126] Z.M. Kurkowski, E. Muzyka, A. Trochymiuk, *Standard postępowania logopedycznego w przypadku zaburzeń słuchu*, „Logopedia" 37 (2008): *Standardy postępowania logopedycznego*, s. 29-37.

tywę tę należy powitać z radością jako dobry początek działań właściwych. Przed ich zespołowym podjęciem, należy odpowiedzieć na zasadnicze pytanie: czy standard postępowania logopedycznego powinien dotyczyć działań odnoszących się wyłącznie do wąsko pojętych czynności językowych (percepcyjnych i wykonawczych), czy również do szerokiego spektrum działań pedagogicznych określonych mianem wychowania językowego?

## 3. Badania nad nauczaniem drugiego języka fonicznego

W Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL podejmowane są nie tylko problemy przyswajania i uczenia się przez niesłyszących języka polskiego, ale również zagadnienia związane z uczeniem się przez nich drugiego języka dźwiękowego, jakim jest język angielski. Zainteresowania te wynikają z ciekawości poznawczej wyrażonej w formule tytułu artykułu *Głuchoniemi czy wielojęzyczni?*[127] oraz z praktycznej potrzeby, ponieważ prowadzone przez Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących wsparcie dla studentów niesłyszących polega m.in. na organizowaniu dla nich lektoratu języka angielskiego.

Wcześniejsze próby podejmowania tych zagadnień miały także związek z doświadczeniem praktycznym. Jedną z pierwszych publikacji dotyczących tego tematu – *Z doświadczeń głuchego nauczyciela w nauczaniu języka obcego w średniej szkole specjalnej dla głuchych w Polsce*[128] – opublikował niesłyszący nauczyciel, Stanisław Siła-Nowicki. Sam zapewne doświadczał trudności w uczeniu się kolejnych języków i dobrze je rozumiał, ponieważ był dotknięty postlingwalnym wczesnym uszkodzeniem słuchu[129]. Na uwagę zasługują także doświadczenia gromadzone, w tych spośród polskich uczelni, w których studiują niesłyszący. Najszerzej znane są prace środowiska Akademii Podlaskiej w Siedlcach[130].

---

[127] K. Krakowiak, *Głuchoniemi czy wielojęzyczni? Problemy osób z uszkodzonym słuchem w przyswajaniu języka*, „Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego" 2011, nr 36, s. 73-89.

[128] S. Siła-Nowicki, *Z doświadczeń głuchego nauczyciela w nauczaniu języka obcego w średniej szkole specjalnej dla głuchych w Polsce*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie. Materiały II Kongresu TWK Warszawa 1-2 października 1983*, red. A. Hulek, Warszawa: PZWL 1986, s. 208-209.

[129] Zgodnie z informacją uzyskaną od samego S. Siły-Nowickiego stracił on słuch, kiedy miał około sześciu lat.

[130] B. Harań, S. Gulati, *Teaching English to Deaf Students*, [w:] *Kształcenie studentów niepełnosprawnych w zakresie języków obcych*, red. B. Harań, Siedlce: Wydawnictwo AP 2005, s. 93-106.

Tematykę tę podejmuje w działaniach praktycznych i w badaniach naukowych Ewa Domagała-Zyśk ze wspomnianej katedry KUL. Jako pedagog i lingwista podjęła badania nad kompetencją językową i komunikacyjną osób niesłyszących i słabosłyszących w języku angielskim jako obcym. Jej pierwszy artykuł ukazał się w 2002 r.[131] Do tej pory przeprowadziła serię badań cząstkowych. Ze względu na ich prekursorski charakter warto uważniej im się przyjrzeć. Pilotażowe badania w zakresie nauczania języków obcych uczniów z wadą słuchu objęły do tej pory takie zagadnienia, jak: przyswajanie słownictwa i gramatyki, poziom rozumienia czytanego tekstu, poziom sprawności posługiwania się mową w języku obcym oraz poziom sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych.

Podstawowe trudności osób niesłyszących w pisaniu w języku angielskim jako obcym Domagała-Zyśk badała[132], analizując prace pisemne przygotowane przez troje studentów z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu. Zwracała uwagę, iż analizowane teksty powinny być przede wszystkim uznane za bardzo dobry przykład sprawności komunikacyjnej niesłyszących studentów: opisują one ich codzienne doświadczenia, a pomimo zaburzonej formy, treść przekazu pozostaje osobista i atrakcyjna dla czytelnika. Studenci w tekstach nie tylko przekazują fakty, ale informują o swoim stosunku emocjonalnym do opisywanych treści, dobierając w odpowiedni sposób przymiotniki, np. widowiskowy (*spectacular*), zadziwiający (*amazing*), piękny (*beautiful*). Teksty przygotowane są też w sposób poprawny formalnie: są odpowiedniej długości, zawierają frazy informujące o rodzaju tekstu (np. powitanie w liście). Prace studentów pokazują jednak także najpoważniejsze trudności osób niesłyszących w zakresie tworzenia tekstów w języku angielskim: błędy w zakresie tworzenia fraz rzeczownikowych, błędne użycie liczby mnogiej i przyimków, nieprawidłowe formy czasownikowe, brak podmiotu w zdaniach, nieprawidłowe zastosowanie słów (rozszerzenie ich znaczenia), błędna jest także składnia wielu zdań. Autorka konkluduje, iż w nauczaniu osób niesłyszących ważne jest nie tylko ocenianie efektu pracy i zwracanie uwagi na błędy: warto analizować cały proces powstawania tekstu, poznać intencje autora, a w ocenie uwzględnić także, na ile tekst – pomimo braków formalnych – przekazuje planowaną treść.

---

[131] E. Domagała-Zyśk, *O uczeniu języka angielskiego uczniów z uszkodzeniem słuchu*, „Języki Obce w Szkole" 2001, nr 7, s. 106-110.

[132] Taż, *Podstawowe trudności osób niesłyszących w opanowaniu pisowni języka obcego i ich kompensowanie*, [w:] *Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: KUL 2011, s. 149-162, „Nie głos, ale słowo…" 2.

Domagała-Zyśk prowadziła również badania nad uwarunkowaniami rozumienia tekstu w języku angielskim jako obcym[133]. Poddała analizie 12 pisemnych tłumaczeń tekstów (z języka angielskiego na język polski), wykonanych przez niesłyszących studentów ze znacznym i głębokim stopniem prelingwalnego uszkodzenia słuchu. Analizując zebrany materiał, badaczka wskazuje najczęstsze trudności doświadczane przez badane osoby: wybór poprawnej formy czasownika w języku polskim tak, żeby oddać sens formy w języku angielskim, oddanie istoty związków między słowami w języku angielskim, jeśli w języku polskim wymaga to użycia końcówek fleksyjnych lub słów funkcyjnych; rozumienie wyrażeń wieloznacznych i wybór ich polskiego odpowiednika, rozumienie znaczenia idiomów oraz rozumienie tekstu, jeśli pojawiają się w nim słowa nieznane osobie uczącej się także w języku polskim.

Pilotażowe badania Domagały-Zyśk dotyczyły także specyficznych trudności osób niesłyszących w poznawaniu gramatyki języka angielskiego[134]. Przeanalizowała ona poprawność reguł gramatyki angielskiej w 30 tekstach i 30 ćwiczeniach gramatycznych przygotowanych przez grupę 11 studentów z głębokimi, prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu. Popełniane przez nich błędy prowadziły do konkluzji, że większą trudnością jest dla tej grupy osób przygotowywanie tekstów swobodnych niż wykonywanie ćwiczeń i testów gramatycznych: w tych pierwszych studenci popełnili 60% błędów, pozostałe 40% – w testach gramatycznych (zamkniętych). Do najczęstszych problemów autorka zaliczyła: używanie wyrażeń przyimkowych (18,5% wszystkich błędów), a następnie stosowanie przedimków (14,3% wszystkich błędów) i używanie poprawnej formy czasownika, zwłaszcza w czasie teraźniejszym Present Simple (14,4% wszystkich popełnionych błędów). Komentując ten wynik, badaczka stwierdza, że nie należy sądzić, iż czas ten należy do najbardziej skomplikowanych w języku angielskim, jednak z pewnością jest czasem najczęściej używanym, stąd przy częstych próbach jego stosowania pojawiają się również często błędy. Często pojawiało się nieprawidłowe stosowanie zdań przymiotnikowych, zaobserwowano je w 7,4% przypadków. Kłopotliwy dla osób niesłyszących jest także

[133] E. Domagała-Zyśk, *Uwarunkowania rozumienia tekstu w języku obcym przez osoby z uszkodzeniami słuchu*, [w:] *Aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych w biegu życia*, red. Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak, Lublin: Wyd. UMCS 2010, s. 163-173.

[134] E. Domagała-Zyśk, *Trudności osób niesłyszących w zakresie opanowania systemu leksykalnego i składniowego języka angielskiego jako obcego i strategie pokonywania tych trudności*, [w:] *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*, red. Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak, Lublin: Wyd. UMCS 2012, s. 361-382.

wybór właściwej formy w odniesieniu do wydarzeń mających się odbyć w przyszłości i zaistniałych w przeszłości (odpowiednio 5,8% i 5,3% wszystkich popełnionych błędów). Doświadczenie wskazuje, że osoby niesłyszące nie radzą sobie także z używaniem form czasu przyszłego i przeszłego w języku polskim i stąd wybór właściwej spośród kilku form tych czasów w języku angielskim jest również źródłem błędów. Trudnością okazało się także tworzenie zdań bezokolicznikowych (5,3% wszystkich popełnionych błędów) oraz poprawne stosowanie form liczby mnogiej (6,8%).

Kolejne badane przez Domagałę-Zyśk zagadnienie to specyficzne trudności osób niesłyszących w zakresie nabywania słownictwa w języku angielskim[135]. Analizie poddała materiał dydaktyczny przygotowany dla studentów w jednym roku akademickim a także notatki z obserwacji prowadzonej w czasie realizacji programu. Badaczka wymienia trzy podstawowe grupy trudności: 1) poznawanie słów nieznanych lub znanych nieprecyzyjnie w języku polskich – mały zasób słów w języku ojczystym; 2) poznawanie słów i wyrażeń niedostępnych poznawczo, np. opisujących wrażenia słuchowe (np. *whisper*, *miaow*, *drip*) lub 3) trudności w zapamiętywaniu, wynikające z małych możliwości utrwalania słownictwa poza salą lekcyjną. Zwraca uwagę, że poznawanie słownictwa przez osoby uszkodzeniami słuchu wymaga stosowania specjalistycznych, zindywidualizowanych strategii. Podsumowując, badaczka stwierdza, że poziom kompetencji językowej w języku obcym jest pochodną poziomu kompetencji w języku narodowym, co jest szczególnie widoczne w zadaniach wymagających zrozumienia tekstów obcojęzycznych i oddania ich znaczenia w języku narodowym.

Domagała-Zyśk prowadziła też studia nad motywacją do uczenia się języka obcego w grupie 11 studentów z głębokimi i znacznymi uszkodzeniami słuchu[136]. Wykorzystywała w tym celu skonstruowane przez siebie kwestionariusze, przygotowane według modelu zaproponowanego przez Paula R. Pintricha i innych. Analiza wyników pozwala stwierdzić, że studenci ci wykazują się dojrzałością: wiedzą, dlaczego podejmują się ucze-

[135] E. Domagała-Zyśk, *Trudności osób niesłyszących w nabywaniu słownictwa w języku obcym i sposoby przezwyciężania tych trudności*, [w:] *Dylematy (niepełno)sprawności – rozważania na marginesie studiów kulturowo-społecznych*, red. M. Dycht, L. Marszałek, Warszawa: Wyd. Salezjańskie 2009, s. 223-236.

[136] E. Domagała-Zyśk, *Poziom motywacji niesłyszących studentów do uczenia się języków obcych*, [w:] *Student z niepełnosprawnością w środowisku akademickim*, red. K. Kutek-Słabek, G. Godawa, Ł. Ryszka, Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej 2012, s. 173-200.

nia się języka obcego, realnie oceniają swoje możliwości w tym zakresie, przyznając, że nauka języka obcego jest dla nich trudna, ale jednocześnie optymistycznie sądzą, że mogą osiągnąć sukces na tym polu, a uczenie się języka obcego raczej nie wiąże się w ich przypadku z doświadczaniem negatywnych emocji. Badane osoby zdecydowanie łączą swoje postępy z własnym wysiłkiem i pracą. Badania wskazują także na duże znaczenie czynników środowiskowych w kształtowaniu się prezentowanej przez studentów dojrzałej motywacji: przyznają oni, że otrzymują wsparcie do uczenia się języka obcego ze strony swoich rodziców i rówieśników, a przede wszystkim nauczyciela.

W badaniach nad stylem uczenia się preferowanym przez studentów z uszkodzeniami słuchu Domagała-Zyśk[137] wykorzystywała *Indeks stylów uczenia się* Richarda M. Feldera i Barbary A. Soloman. Spośród przebadanych przez nią 11 osób o uszkodzeniu słuchu znacznym lub głębokim, większość prezentuje styl globalny, refleksyjny, zmysłowo-wzrokowy. Oznacza to, że studenci ci preferują pracę samodzielną i niechętnie pracują w grupach. Rzadko wykazują inicjatywę i próbują aktywnie rozwiązać nowy problem. Przyjmują orientację praktyczną: uczą się raczej poprzez analizę faktów i konkretnych treści, niż poprzez spontaniczne doszukiwanie się znaczeń i abstrakcyjne rozmyślania: żaden student nie wykazuje silnej skłonności do wykorzystania intuicji w uczeniu się. Studenci o zmysłowym stylu uczenia się wybierają rozwiązywanie zadań znanymi im, sprawdzonymi sposobami: nie lubią być zaskakiwani koniecznością korzystania z nowych sposobów pracy intelektualnej. Są perfekcjonistami w zapamiętywaniu szczegółów i wolą wyraźne ustalenie zakresu materiału, który ma być przez nich opanowany. Zgodnie z przewidywaniami, studenci stosują raczej wzrokowy niż werbalny styl uczenia się. Warto jednak zauważyć, że silną preferencję zaobserwowano tylko u czterech z jedenastu badanych osób, cztery kolejne osoby wykazały preferencję średnią, a dwie – słabą. Odpowiedzi jednej ze studentek niesłyszących zaklasyfikowały ją do grupy osób preferujących instrukcje i wyjaśnienia słowne, co oznacza, że także w grupie studentów niesłyszących mogą znaleźć się osoby stosujące raczej werbalny niż wzrokowy styl uczenia się. Niesłyszący studenci wolą także sekwencyjny styl nabywania wiedzy, nikt nie skłaniał się do uczenia się globalnego.

[137] E. Domagała-Zyśk, *Style uczenia preferowane przez niesłyszących uczestników lektoratu języka obcego*, [w:] *Specjalne potrzeby niepełnosprawnych*, red. M. Białas, Kraków: Arson 2011, s. 243-260.

Doświadczenia w nauczaniu niesłyszących języka angielskiego, zdobyte w środowisku Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II zostały opisane i udostępnione czytelnikom także w języku angielskim[138]. Dzięki poszerzeniu się kręgu osób zainteresowanych tą problematyką, ukazał się poradnik metodyczny dla nauczycieli języka obcego pracujących z uczniami z wadą słuchu w szkołach ogólnodostępnych[139].

## 4. Badania nad polskim językiem migowym

W Polsce język migowy długo nie miał szczęścia do rzetelnych i kompetentnych badań. Do ostatniego dziesięciolecia XX w. językoznawcy nie interesowali się nim w ogóle. Było to spowodowane wieloma przyczynami natury teoretycznej i metodologicznej, jak również czynnikami psychologicznymi i społecznymi. Po pierwsze, ten zadziwiający fenomen semiotyczny nie przystawał do pojęć tradycyjnej lingwistyki i samym swoim istnieniem zakłócał modele poznawcze skonstruowane na bazie wiedzy o naturalnych językach dźwiękowych. Po drugie, przed upowszechnieniem się techniki wideo nie istniały dogodne środki umożliwiające utrwalenie korpusu komunikatów migowych, jaki jest konieczny do wyczerpującego opisu języka jako systemu. Po trzecie, nie zaistniał fakt, aby jakaś osoba z przygotowaniem lingwistycznym miała osobistą motywację do podjęcia badań nad tym językiem, natomiast pedagodzy, doceniający praktyczną przydatność języka migowego, nie dysponowali kompetencjami koniecznymi do podjęcia badań lingwistycznych. Po czwarte, nie powstały warunki społeczne, umożliwiające językoznawcom swobodny dostęp do języka migowego.

Ta ostatnia przeszkoda jest najtrudniejsza do usunięcia. Jej przyczyny są złożone. Środowiska rodzimych użytkowników języka migowego stanowią społeczności hermetyczne, a sam język migowy, oparty na sobie tylko właściwej procedurze kodowania znaczeń, odmiennej od procedury języków dźwiękowych, jest trudny do poznania dla osób słyszących.

---

[138] E. Domagała-Zyśk, *Supporting Deaf and Hard of Hearing Learners in Foreign Language Classes in an Inclusive Settings*, [w:] *Social and Educational Support in Life-long Human Development*, red. E. Domagała-Zyśk, D. Bis, A. Rynio, Lublin: Wyd. KUL 2012, s. 161-180; E. Domagała-Zyśk, *Uso de las „Tic" an el aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes sordos universitarios. Una experiencia en la Universidad Catolica de Lublin*, „Escuela Abierta" 2010, nr 13, s. 137-153.

[139] E. Domagała-Zyśk, K. Karpińska-Szaj, *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls" 2011.

Percepcja komunikatów migowych wymaga bowiem rozwinięcia swoistej wrażliwości i sprawności „widzenia migowego", analogicznej do słuchu fonematycznego. Jak każdy język, jest dostępny tylko dla tych, którzy rozpoznają i rozumieją jego znaki, ale z uwagi na specyfikę samych znaków i związków między nimi ma liczne cechy języka tajnego, zabezpieczającego treści komunikatów przed niepowołanymi odbiorcami.

Obecnie główne przeszkody zostały pokonane i obok nurtu rozwoju myśli o wychowaniu człowieka niesłyszącego jako mówiącego, czytającego i piszącego w języku fonicznym, po polsku i po angielsku, w naszym kraju rozwija się także nurt refleksji i badań nad polskim językiem migowym (PJM)[140]. Traktowany jest on nie tylko jako przedmiot badań lingwistycznych, ale również jako język ważny dla tej części młodego pokolenia niesłyszących, urodzonych jako dzieci niesłyszących rodziców, dla której jest on językiem prymarnym (rodzimym) i która wychowuje się w myśl koncepcji wychowania dwujęzykowego, ucząc się fonicznego języka polskiego jako sekundarnego (drugiego, obcego). Badania te pozostają w związku podjętymi wcześniej w Stanach Zjednoczonych i w innych krajach badaniami nad językami tam używanymi przez niesłyszących. Oparte są na podobnych założeniach psycholingwistycznych i podobnie są też inspirowane tezami etnologii i antypedagogiki oraz postawami niechętnymi wobec protezowania, rehabilitacji audiologicznej i terapii logopedycznej.

Głównym promotorem tych badań jest Marek Świdziński, wybitny językoznawca-teoretyk, Kierownik Zakładu Językoznawstwa Komputerowego w Instytucie Języka Polskiego na Polonistyce Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się składnią języka polskiego. Wprawdzie sam języka migowego nie zna, ale fascynuje się nim i jest emocjonalnie zaangażowany w obronę niesłyszących przed traktowaniem ich jako niepełnosprawnych oraz poddawaniem zabiegom medycznym i logopedycznym[141]. Uznając język migowy za język mniejszości, której przysługują wszystkie prawa mniejszości etnicznych, inspiruje prace badawcze swoich uczniów i naśladowców. Prace te nie są łatwe i wymagają długotrwałego wysiłku. Ogromnym utrudnieniem są problemy z pozyskaniem jednolitego mate-

[140] Termin wprowadzony na wzór terminologii amerykańskiej.

[141] M. Świdziński, M. Czajkowska-Kisil, *Czy głuchoniemy jest naprawdę niemy?* „Kosmos. Problemy Nauk Biologicznych" 1998, t. 47, nr 3 (240): *Usłyszeć świat – zrozumieć dźwięk*, s. 243-250; M. Świdziński, *Dwujęzyczność – zagrożenie, wyzwanie, jedyna szansa*, [w:] *40 lat pracy z młodzieżą w OSWG przyczynkiem do rozważań na temat stanu edukacji głuchych i słabosłyszących w Polsce. Biuletyn konferencyjny*, red. G. Galewski, Warszawa: OSWG 2010, s. 23-32; zob. również: *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*.

riału badawczego, ponieważ nie łatwo jest dotrzeć do komunikatów nadawanych przez autentycznych niesłyszących, którzy posługują się autonomicznym językiem migowym, a dostępne są raczej komunikaty osób późno ogłuchłych, których językiem prymarnym jest polski, oraz słyszących dzieci takich osób z uszkodzeniami słuchu, które posługiwały się wczesną wersją systemu językowo-migowego i były kształcone z zastosowaniem metody kombinowanej. Badacze zmagają się z tymi problemami, starając się dotrzeć do języka migowego używanego przez niesłyszących, ale – jak często bywa z niezwykłym fenomenem tego języka – muszą też podejmować działania znakotwórcze, uzupełniając jego rzeczywiste i rzekome niedostatki, co sprawia, że powstaje kolejna, nowa odmiana tego języka. Język migowy bowiem jest bytem dynamicznie się rozwijającym i zmieniającym.

Badania nad przyswajaniem języka migowego przez uczniów szkoły specjalnej dla niesłyszących przeprowadził, pod kierunkiem Tadeusza Gałkowskiego, Piotr Tomaszewski, który wnosi do samej atmosfery tych badań nowe, szczególne doświadczenie osobiste[142]. Tomaszewski jest osobą z uszkodzeniem słuchu. Należy do pokolenia niesłyszących intensywnie rehabilitowanych. W toku długotrwałej, prowadzonej przez wielu doświadczonych specjalistów, pracy logopedycznej, indywidualnie i w szkole dla niedosłyszących osiągnął wysoki poziom rozwoju mowy, wyższe wykształcenie w zakresie pedagogiki specjalnej i znajomość języka angielskiego. Jeszcze jako student pedagogiki specjalnej był niechętny wobec języka migowego i deklarował, że go nie zna i nie używa[143]. Jego zainteresowanie tym językiem rozwinęło się w związku z podjęciem pracy badawczej i podróżami naukowymi do Stanów Zjednoczonych. Ma ono też zapewne związek z osobistym zainteresowaniem trudnymi problemami tożsamości osób niesłyszących, w tym tożsamości własnej, a także chęcią upowszechnienia w Polsce wiedzy o niesłyszących zdobytej w Stanach Zjednoczonych. Na odnotowanie zasługują publikacje Tomaszewskiego dotyczące relacji w rodzinach wychowujących dzieci z uszkodzonym słuchem oraz doświadczania przez dzieci niesłyszące emocji negatywnych w związku z uciążliwościami rehabilitacji, a także dotyczące polskiego języka migowego w ujęciu wzorowanym na koncepcjach amerykańskich

[142] P. Tomaszewski, *Przyswajanie języka migowego przez dziecko głuche w różnych warunkach stymulacji językowej*, [w:] *Psychologia rehabilitacyjna – wybrane zagadnienia*, red. T. Gałkowski i E. Pisula, Warszawa: Wyd. Instytut Psychologii PAN 2006, s. 83-110.

[143] M.in. w rozmowach z autorką niniejszej pracy gorąco odradzał stosowanie języka migowego w edukacji.

i z zastosowaniem pojęć wypracowanych w toku badań nad amerykańskim językiem migowym (American Sign Language, ASL)[144].

Zupełnie inne spojrzenie na język migowy, jako przedmiot badań i kod służący do komunikowania się z niesłyszącymi, reprezentuje Piotr Wojda. Jest on synem głuchoniemych rodziców, więc zna polski język migowy i posługuje się nim od najwcześniejszego dzieciństwa. Pracę naukową podjął we współpracy z Katedrą Pedagogiki Specjalnej KUL. Jego badania – podobnie jak Włodzimierza Pietrzaka – mają u podstaw przywiązanie do języka własnej wspólnoty rodzinnej, ale także trudne i bogate doświadczenia życiowe i zawodowe związane z pracą nauczycielską w szkole specjalnej. Wojda nie fascynuje się językiem migowym i nie dąży do uszczęśliwienia nim wszystkich niesłyszących, ale stara się go poznać jako element rzeczywistości ludzkiego życia, ważny dla jednostek i wspólnot skupiających niesłyszących, konieczny w komunikowaniu się, nieodzowny w edukacji w przypadku zasługującej na troskę grupy dzieci pozbawionych możliwości swobodnego rozmawiania w języku fonicznym, narodowym. Interesuje go przede wszystkim struktura warstwy wyrażania w języku migowym. Bez opisania systemu językowego na tym poziomie nie ma bowiem możliwości badania i opisywania semantyki i składni[145].

Badania nad językiem migowym i różnymi jego odmianami zasługują na szczególne zainteresowanie z wielu ważnych względów. Po pierwsze, dlatego, że język ten istnieje i to samo już wystarczy jako motywacja do jego naukowego poznania. Po drugie, dlatego, że jest niezwykłym kodem semiotycznym, o cechach, których nie można ująć i opisać w kategoriach tradycyjnej lingwistyki. Po trzecie – i to jest najważniejsze – że jest to język tworzony i używany przez ludzi, dla których jest ich własnym sposobem funkcjonowania we wspólnocie i poznawania świata. Po czwarte dlatego, że – w wyniku szybkiego postępu w rehabilitacji audytywno-werbalnej i oralnej najmłodszego pokolenia – społeczności używające tych języków na całym świecie kurczą się, a tymczasem pokolenie starsze oraz migający potomkowie niesłyszących, a także ci młodzi niesłyszący, którzy z roz-

[144] P. Tomaszewski, *Rozwój emocjonalno-społeczny i kształtowanie się osobowości dziecka głuchego*, „Audiofonologia" 12 (1998), s. 106-126; tenże, *Fonologia wizualna Polskiego Języka Migowego*, Warszawa: Wyd. Matrix 2010; tenże, *Lingwistyczny opis struktury polskiego języka migowego*, [w:] *Język jako przedmiot badań psychologicznych*, red. I. Kurcz, H. Okuniewska, Warszawa: Wyd. SWPS Academica 2011, s. 184-238.

[145] P. Wojda, *Rola języka migowego w życiu rodziny dziecka niesłyszącego*, [w:] *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, red. D. Kornas-Biela, Lublin: Wyd. KUL 2000, s. 491-510; tenże, *Transmission of Polish Sign Systems*, [w:] *Sign Languages*: *A Cambridge Language Survey*, red. D. Brentari, Cambridge: Cambridge University Press 2010, s. 131-147.

maitych przyczyn nie mówią prawidłowo, potrzebują nie tylko wsparcia społecznego, ale przede wszystkim szacunku i miejsca w ludzkich społecznościach.

Nadzieję na rozwój badań nad językiem migowym i na jego mądre kultywowanie tworzą młodzi ludzie niesłyszący, którzy w wyniku wczesnej i starannej rehabilitacji oraz wysokiego poziomu edukacji stali się istotnie w pełni dwujęzyczni, dysponują kompetencją językową zarówno w języku migowym, jak i dźwiękowym, są zdolni do refleksji metajęzykowej, a jednocześnie potrafią analizować różnice występujące w myśleniu i w komunikowaniu się z udziałem tych dwóch różnych typów języków. Różnice te wynikają z odmienności między strukturą komunikatów migowych, czterowymiarową, opartą na przestrzenno-czasowej budowie znaków, a strukturą wypowiedzi fonicznej, linearną, opartą na dwoistej segmentacji – fonemowej (spółgłoskowo-samogłoskowej) i morfemowej. Odmienność struktury komunikatu językowego wymaga innego sposobu kodowania znaczeń oraz innej organizacji procesów poznawczych z udziałem języka.

Odrębny problem psychopedagogiczny, a także badawczy, stanowi proces powracania dorosłych, wykształconych, prawidłowo mówiących niesłyszących do zainteresowania językiem migowym i środowiskami społecznymi, w których jest on używany. Należy łączyć go z potrzebą rozwoju małych wspólnot społecznych, co jest zjawiskiem powszechnym we współczesnym zatomizowanym i zdezintegrowanym społeczeństwie.

Jeszcze innym zagadnieniem badawczym jest tajny charakter języka migowego i jego ukryte przemiany dokonujące się w zamkniętych środowiskach społecznych. Jest to przede wszystkim bardzo ciekawe zjawisko socjolingwistyczne. Jego wyjaśnienie wymaga jednak także dobrego rozeznania w zakresie psychologii i pedagogiki społecznej, ponieważ ma ono związek z problemami objawiającymi się samoizolacją niesłyszących oraz ich dystansem i wrogością wobec ludzi mówiących. To z kolei wiąże się z frustracją wynikającą z trudności w radzeniu sobie ze zranieniami psychicznymi powstającymi w okresie dzieciństwa i adolescencji w konsekwencji działania bariery komunikacyjnej.

Poszukiwanie wspólnoty jest naturalnym dążeniem ludzkim. W poszukiwaniach współczesnej młodzieży niesłyszącej warto dostrzec aspekty łączące się nie tylko z deprywacją potrzeby komunikowania i więzi społecznych, ale także z brakami w zakresie organizacji rehabilitacji społecznej i zawodowej oraz z niedostatkiem miejsc zatrudnienia, w których młodzi ludzie mogliby we właściwy sposób komunikować się ze wspól-

notą pracowniczą[146]. W tle wszystkich tych problemów koniecznie trzeba dostrzegać skutki specyficznych trudności rozwojowych przeżywanych przez młodzież niesłyszącą w okresie dzieciństwa i adolescencji, które – wobec niedostatków pomocy psychologicznej – objawiają się u niektórych osób trwałymi zaburzeniami relacji interpersonalnych i tożsamości, co wyraża się „ucieczkami do świata ciszy"[147].

## 5. Filozoficzno-pedagogiczne koncepcje wychowania językowego

Współcześnie istnieją trzy główne koncepcje filozoficzno-pedagogiczne oraz wynikające z nich programy rehabilitacji i kształcenia osób niesłyszących. Każda z tych koncepcji bazuje na innych założeniach teoretycznych i innych koncepcjach człowieka niesłyszącego jako osoby zdolnej do komunikowania się z innymi ludźmi oraz innym sposobie pojmowania istoty jego niepełnosprawności. Pierwsza z nich opiera się na dążeniu do rozwijania u dziecka z uszkodzonym słuchem wszystkich funkcji identycznie jak u dziecka słyszącego, począwszy od elementarnych czynności słuchowych. U jej podstaw leży przeświadczenie o konieczności posługiwania się wyłącznie językiem dźwiękowym i odbierania wypowiedzi przede wszystkim drogą słuchową. Metody oparte na tej koncepcji określa się jako metody audytywno-werbalne (słuchowo-słowne). Powstały one w związku z rozwojem urządzeń technicznych wspomagających słyszenie. Ich celem jest maksymalne usprawnienie i wykorzystanie uszkodzonego narządu słuchu przy użyciu protez (aparatów słuchowych, implantów ślimakowych, systemów FM). Nie używa się żadnych znaków ręcznych i zniechęca dziecko do czytania z ust i korzystania z jakichkolwiek podpowiedzi wizualnych. Ich założeniem jest teza, że wczesne uaktywnianie analizatora słuchowego może doprowadzić do rozwoju jego funkcji, mimo uszkodzenia samego narządu. Wynika to z naukowych ustaleń dotyczących procesu dojrzewania układu nerwowego i plastyczności dziecięcego mózgu w najwcześniejszym okresie życia. Badania wykazały, że kompensacyjne i reorganizacyjne możliwości mózgu są

[146] Zob. K. Krakowiak, *Szanse i wyzwania dla osób niesłyszących i słabosłyszących w wejściu na rynek pracy*, [w:] *Wychowanie dzieci z uszkodzeniami słuchu – nowe wyzwania dla rodziców i specjalistów*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: Wyd. KUL 2012, s. 255-269, „Nie głos ale słowo…" 3.

[147] K. Krakowiak, *Ucieczki do i ze „świata ciszy". Uwarunkowania życiowych wyborów młodzieży z niepełnosprawnością słuchu w Polsce*, [w:] *Młodzież a kultura życia w kontekstach społecznych*, red. F.W. Wawro, Lublin: Wyd. KUL 2008, s. 163-180.

znacznie większe w bardzo wczesnym okresie dzieciństwa, niż w wieku późniejszym. Dlatego za warunek skuteczności postępowania rehabilitacyjnego uważa się wczesne wykrycie uszkodzenia słuchu, natychmiastowe zaopatrzenie dziecka w odpowiednią protezę i podjęcie ćwiczeń usprawniających słyszenie.

Druga koncepcja ma u podstaw dążenie do rozwinięcia u dziecka z uszkodzonym słuchem umiejętności pozwalających na uczestniczenie w codziennym życiu i w kulturze społeczności, której większość stanowią ludzie słyszący i mówiący. Celem jest wychowanie człowieka biegle władającego językiem narodowym, tj. mówiącego i rozumiejącego mowę oraz czytającego i piszącego, przy czym dopuszczalne są specjalne sposoby odbioru wypowiedzi i odbiegająca od normy realizacja dźwięków mowy (wymowa). Metody oparte na tej koncepcji stanowią kontynuację tradycyjnej metody oralnej. Są nastawione na nauczanie mowy z wykorzystaniem wszystkich zmysłów. Opierają się na usprawnianiu uszkodzonego narządu słuchu przy użyciu protez, a także na kompensacji niedoborów percepcji słuchowej przez czytanie z ust oraz posługiwanie się naturalnymi gestami i mimiką. Istnieje wiele odmian tych metod. Niektóre z nich zakładają wykorzystywanie wyłącznie odczytywania z ust i naturalnych gestów (tzw. metody oralne czyste), inne dopuszczają też wczesną naukę czytania (oralno-graficzne) lub używanie daktylografii, czyli alfabetu palcowego (układów dłoni oznaczających litery i cyfry; metody oralno-daktylograficzne). Tradycja używania alfabetu palcowego jako środka zastępującego dźwięki mowy i ułatwiającego komunikowanie się sięga – jak wiadomo – XVI w. Współcześnie używa się również zupełnie innych gestów, niezastępujących dźwięków mowy, ale ułatwiających tzw. słuchanie wizualne, czyli słuchanie i odczytywanie wypowiedzi z ust, oraz wspomagających dialog słowny. Metody te, oparte na koncepcji podobnej do pomysłu Jana Siestrzyńskiego, noszą nazwę metod oralnych wspomaganych. Najpowszechniej stosowana jest metoda fonogestów (Cued Speech).

Trzecia grupa metod opiera się na dążeniu do rozwinięcia u dziecka z uszkodzonym słuchem zastępczych umiejętności komunikowania się i myślenia z użyciem specjalnego rodzaju znaków językowych, a mianowicie migów. Mogą one tworzyć bardziej lub mniej rozległe kody komunikacyjne w postaci naturalnych języków migowych, posiadających własne zbiory reguł gramatycznych, lub w postaci sztucznych tworów hybrydalnych, czyli systemów językowo-migowych, w których przyjmuje się arbitralnie niektóre reguły gramatyczne języków dźwiękowych. Celem postępowania jest rozwijanie wrodzonych zdolności do

komunikowania się oraz naturalnych skłonności osób niesłyszących, które – nie mając dostępu do języka dźwiękowego – poszukują zastępczych sposobów komunikowania się i kreują własne kody językowe. Zwolennicy tych metod przyjmują, że niesłyszący stanowią osobną społeczność językową (mniejszość językową) i tworzą własną kulturę, niepodobną do kultury ludzi słyszących. Korzystanie z języka migowego może opierać się na różnych koncepcjach metodycznych. Najstarszą z nich jest kontynuująca metodę kombinowaną koncepcja totalnej komunikacji, opracowana w połowie XX w. w Stanach Zjednoczonych. Jej twórcy dążyli do zapewnienia łatwych i jak najmniej stresujących sposobów komunikacji między dzieckiem a jego rodziną, nauczycielami i rówieśnikami, niezbędnych w procesie rozwoju psychicznego. Opiera się ona na założeniu, że w komunikowaniu się z niesłyszącymi należy stosować wszystkie dostępne środki i sposoby. Stosuje się język migowy i alfabet palcowy, język narodowy w postaci mówionej i pisanej, gesty i mimikę (mowę ciała), pomoce wizualne i środki techniczne. Zaleca się też jednak korzystanie z protez (aparatów słuchowych, implantów ślimakowych oraz systemów FM). Jednym ze środków komunikowania się stosowanym w Polsce w ramach komunikacji totalnej jest polski system językowo-migowy (PSJM), czyli specjalnie opracowany sztuczny język, w którym komunikat składa się z wypowiedzi ustnej w języku narodowym i ciągu znaków języka miganego (tj. zapożyczonych z języka migowego i znaków alfabetu palcowego) wykonywanych w kolejności odpowiadającej szykowi zdania w języku narodowym. Zachęca się do jednoczesnego mówienia i migania. Celem takiego postępowania jest nauczenie języka narodowego i rozwijanie mowy oraz umiejętności posługiwania się językiem w piśmie. Wobec ciągle niezadowalających efektów nauczania w szkołach specjalnych, prowadzonego według zasad komunikacji totalnej, powstało kolejne podejście metodyczne, a mianowicie bilingwizm (metody dwujęzykowe). Koncepcja ta jest oparta na założeniu, że człowiek niesłyszący powinien komunikować się przy użyciu dwóch języków: migowego i narodowego (obowiązującego w danym kraju). Dziecko najpierw powinno opanować naturalny język migowy (używany przez społeczność niesłyszących), który ma własną semantykę i gramatykę (odmienną od języka narodowego). Języka narodowego powinno uczyć się jako drugiego (obcego) w mowie i piśmie lub wyłącznie w piśmie. Opanowanie przez dziecko języka migowego jako pierwszego umożliwia mu komunikowanie się, zanim nauczy się mówić, a także wtedy, gdy nie będzie w stanie nauczyć się mówić. Język migowy, nazywany „ojczystym językiem głuchych", umożliwia komunikowanie się ze społecznością osób niesłyszących.

Współcześnie w Polsce metody audytywno-werbalne stosuje się w poradniach związanych z ośrodkami medycznymi i protetycznymi, które oferują niesłyszącym protezy słuchowe (aparaty, implanty ślimakowe, systemy do bezprzewodowego przesyłania dźwięków – typu FM). W rodzinach słyszących wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu najbardziej popularne jest postępowanie zbliżone do metod oralnych. W szkolnictwie specjalnym do lat osiemdziesiątych XX w. stosowane były metody oralne, potem coraz szersze zastosowanie znajdowała filozofia komunikacji totalnej, chociaż tylko bardzo znikoma liczba nauczycieli biegle włada naturalnym językiem migowym, wobec czego używają raczej systemu językowo-migowego. W kilku środowiskach stosuje się konsekwentnie i z powodzeniem metodę fonogestów, która wymaga od nauczycieli bardzo dobrego przygotowania pedagogicznego. O korzystaniu z języka migowego w sposób zalecany według koncepcji bilingwizmu decyduje los, ponieważ tylko około 5% dzieci z uszkodzeniami słuchu ma niesłyszących rodziców. Najpoważniejszym niedostatkiem opieki nad niesłyszącymi w Polsce jest brak obowiązującej procedury doboru metod do potrzeb i możliwości poszczególnych dzieci.

## 6. Typologia sposobów i środków komunikowania się używanych przez osoby z uszkodzeniami słuchu

Najbardziej przejrzystego i wyczerpującego wszystkie możliwości podziału i opisu stosowanych współcześnie metod wychowania językowego osób z uszkodzeniami słuchu można dokonać z wykorzystaniem typologii sposobów komunikowania się językowego przyjętego w poszczególnych metodach. Uwzględniając dwa prymarne rodzaje czynności językowych, a mianowicie percepcję sygnałów mowy (czyli ich odbiór i rozumienie) oraz ich wytwarzanie (czyli budowanie tekstu językowego i mówienie), a także dwa rodzaje sekundarne, a mianowicie czytanie i pisanie, można wyodrębnić następujące sposoby komunikowania się językowego osób niesłyszących i oparte na nich rodzaje metod wychowania językowego:

1. Komunikowanie się przy użyciu jednego języka (jednojęzykowe):

A. Komunikowanie się przy użyciu języka fonicznego:

a) słuchanie i mówienie (metody audytywno-werbalne, czyli słuchowo-słowne);

b) słuchanie i odczytywanie wypowiedzi z ust oraz mówienie (metody oralne, czyli ustne);

c) słuchanie, odczytywanie z ust i odczytywanie fonogestów oraz mówienie z fonogestami (metody oralne wspomagane, np. metoda fonogestów, czyli Cued Speech);
d) słuchanie, odczytywanie wypowiedzi z ust i czytanie napisów lub tekstów pomocniczych oraz mówienie z jednoczesnym pisaniem całości lub części tekstu (metody oralno-graficzne, czyli ustno-pisemne);
e) słuchanie, odczytywanie wypowiedzi z ust i czytanie komunikatów daktylograficznych oraz mówienie z jednoczesnym palcowaniem (daktylografowaniem), czyli „pisaniem w powietrzu" części lub całości komunikatu alfabetem palcowym (metody oralno-daktylograficzne, daktylograficzne).

B. Komunikowanie się przy użyciu języka migowego:
f) wzrokowa percepcja komunikatów migowych oraz miganie w naturalnym języku migowym (metody migowe).

2. Komunikowanie się przy użyciu dwóch autonomicznych systemów językowych („dwujęzykowe"):
a) wzrokowa percepcja komunikatów migowych i miganie w naturalnym języku migowym, a niezależnie od tego czytanie i pisanie w języku narodowym fonicznym (metody bilingwalne migowo-graficzne);
b) słuchanie, odczytywanie z ust i mówienie oraz czytanie i pisanie w języku fonicznym, a niezależnie od tego wzrokowa percepcja komunikatów i miganie w naturalnym języku migowym (metody bilingwalne migowo-oralne);
c) słuchanie, odczytywanie z ust, odczytywanie fonogestów i mówienie z fonogestami oraz czytanie i pisanie w języku fonicznym, a niezależnie od tego wzrokowa percepcja komunikatów migowych i miganie w naturalnym języku migowym (metoda migowo-fonogestowa, oralno-manualna).

3. Komunikowanie się przy użyciu języków hybrydalnych (naturalnych i tworzonych do celów dydaktycznych):
a) odbieranie i tworzenie komunikatów w naturalnym języku migowym z jednoczesnym mówieniem wszystkich lub wybranych wyrazów w języku fonicznym z zachowaniem szyku znaków języka migowego (powstają języki mieszane ze zredukowaną morfologią, zwłaszcza fleksją, o szyku wyrazów narzuconym przez język migowy, np. „język polski głuchoniemski", zwany też żartobliwie „językiem babelskim" (metody oralno-migowe, „kombinowane");

b) odbieranie i tworzenie komunikatów mówionych z jednoczesnym miganiem wszystkich lub wybranych znaków odpowiadających wypowiadanym słowom z zachowaniem szyku zdania w języku fonicznym, przy czym niektóre – zwykle celowo wybrane – morfemy lub odcinki ciągu fonicznego mogą być dodatkowo „pisane" z użyciem alfabetu palcowego (powstają systemy językowo-migowe, czyli języki mieszane o strukturze narzuconej przez język foniczny, np. polski system językowo-migowy (PSJM) (metody oralno-migowe).

4. Komunikowanie się przy użyciu wielu kodów semiotycznych jednocześnie, czyli tzw. totalna komunikacja:
   a) używanie znaków, kodów i języków dobieranych spontanicznie, na podstawie intuicyjnego doboru środków przekazu do potrzeb i możliwości rozmówcy (np. w rodzinach słyszących, które starają się skutecznie porozumiewać z dzieckiem niesłyszącym);
   b) używanie znaków, kodów i języków dobieranych w sposób celowy i metodycznie uporządkowany, na podstawie wielostronnej diagnozy psychopedagogicznej i z uwzględnieniem jasno określonych celów dydaktycznych.

Przedstawiona typologia ma na celu wyodrębnienie kategorii podstawowych. W rzeczywistości wychowawczej, domowej i szkolnej, występują ich liczne połączenia i modyfikacje pojawiające się w związku z bogatą aktywnością życiową i kreatywnością zachowań w komunikowaniu się.

## 7. Charakterystyka metod wychowania językowego stosowanych współcześnie

### 7.1. Metody ustno-słuchowe jednozmysłowe (audytywno-werbalne)

Metody audytywno-werbalne (ang. *auditory-verbal*, fr. *auditive-verbale*, niem. *audio/auditive-verbal* – słuchowo-słowne, akupedyczne, unisensoryczne, monosensoryczne, jednozmysłowe) są nastawione na maksymalne usprawnienie i wykorzystanie uszkodzonego narządu słuchu. Z psychopedagogicznego punktu widzenia są one oparte na kompensacji niedoborów czynności narządu słuchu przez czynności tego samego zmysłu. U ich podstaw leży dążenie do tego, aby osoby z uszkodzeniami słuchu posługiwały się wyłącznie językiem dźwiękowym i odbierały wypowiedzi przede wszystkim drogą słuchową. Metody te rozwinęły się jako te-

oretyczna i praktyczna kontynuacja koncepcji tzw. wychowania słuchowego małych dzieci oraz treningu słuchowego stosowanego z powodzeniem u osób ogłuchłych po opanowaniu mowy. Rozwinęły się w związku z postępem w medycynie i produkcją protez słuchowych, najpierw klasycznych aparatów słuchowych, czyli urządzeń wzmacniających dźwięki, a potem implantów ślimakowych i pniowych, czyli urządzeń, które przetwarzają ciąg dźwięków na ciąg impulsów elektrycznych i dostarczają je do układu nerwowego za pośrednictwem elektrody wszczepionej do ucha wewnętrznego lub do pnia mózgu. Urządzenia te, ciągle doskonalone i rzeczywiście coraz doskonalsze, są uznawane za „substytut naturalnego narządu słuchu". Implant ślimakowy uważany za sztuczne ucho budzi fascynację i jest uważany za ważny krok w realizacji marzenia o likwidacji problemu głuchoty, za zwycięstwo medycyny nad kalectwem.

Fundamentalnym założeniem metod audytywno-werbalnych jest teza, że wczesne uaktywnianie analizatora słuchowego może doprowadzić do rozwoju jego funkcji mimo uszkodzenia samego narządu. Optymizm wynika z naukowych ustaleń dotyczących procesu dojrzewania układu nerwowego i plastyczności dziecięcego mózgu w najwcześniejszym okresie życia. W trakcie badań stwierdzono, że mózg bardzo małego dziecka ma duże zdolności kompensacyjne i reorganizacyjne. Centralne drogi słuchowe, a zwłaszcza ośrodki korowe i podkorowe oraz drogi kojarzeniowe dojrzewają w miarę procesu mielinizacji włókien nerwowych oraz w miarę odbierania wrażeń słuchowych. Wobec tego, aby rehabilitacja przyniosła efekty, trzeba wykryć wcześnie uszkodzenie, zapewnić dziecku właściwą protezę i wykonywać ćwiczenia usprawniające słyszenie, a jednocześnie rozpocząć świadome wychowanie językowe (terapię logopedyczną).

Przyjmuje się, iż istnieje optymalny okres dla rozwoju percepcji słuchowej i wykorzystania jej dla rozwoju mowy. Za taki okres uważa się pierwszy i drugi rok życia. Dlatego w tym okresie powinna być rozpoczęta rehabilitacja dziecka z uszkodzonym słuchem. Uważa się, że wrodzony niedosłuch powinien być zdiagnozowany i leczony do szóstego miesiąca życia dziecka, natomiast protezę słuchową dziecko powinno otrzymać jak najwcześniej, a najpóźniej przed ukończeniem pierwszego roku życia. Takie możliwości dają przesiewowe badania słuchu noworodków i niemowląt.

Drugą fundamentalną tezą, na której opierają się metody audytywno-werbalne, jest twierdzenie, że czynności słuchowe człowieka mają kardynalne znaczenie dla jego rozwoju psychicznego. Brak lub niedobór percepcji słuchowej powoduje nieodwracalne deficyty, które pojawiają się w pierwszych miesiącach życia i narastają stopniowo, prowadząc

do upośledzenia człowieka pod wieloma względami. Najbardziej radykalni przedstawiciele tego nurtu myślenia uważają słuch za najważniejszy z ludzkich zmysłów[148], a komunikowanie się przy użyciu dźwięków mowy za konstytutywną cechę człowieczeństwa, która odróżnia ludzi od zwierząt.

Podstawowym zadaniem rodziców, logopedów i nauczycieli jest dążenie do rozwijania u dziecka z głębokim uszkodzeniem słuchu wszystkich funkcji identycznie jak u dziecka słyszącego, począwszy od elementarnych czynności słuchowych. Celem postępowania jest uczynienie dziecka z uszkodzeniem narządu słuchu człowiekiem słyszącym i mówiącym, takim samym jak osoby dysponujące sprawnym słuchem.

Rehabilitacja polega na tworzeniu środowiska akustycznego, w którym dziecko może stopniowo zapoznawać się z dźwiękami, podobnie jak czyni to niemowlę słyszące i w tych samych okresach rozwoju neurofizjologicznego i psychicznego. Zakłada się, że aby nauczyć się mówić, trzeba koniecznie odbierać dźwięki mowy, dzięki czemu można nauczyć się je rozumieć. Sama czynność mówienia jest bowiem zależna od poprzedzających ją umiejętności słuchowych.

Proces nauki mowy i przyswajania języka rozpoczyna się w momencie zastosowania aparatu słuchowego, który jest środkiem koniecznym, ale niewystarczającym. Aby proces ten był najbardziej efektywny, dziecko, wyposażone w aparat słuchowy lub implant ślimakowy, powinno być „prowadzone" według wskazań wychowania audytywno-werbalnego przez świadomych rodziców pod kierunkiem terapeuty słuchu i mowy, np. surdologopedy lub surdopedagoga.

Istnieje wiele programów wychowania słuchowego. W Polsce najpopularniejsze są programy Armina Löwego[149], Susanne Schmid-Giovannini[150] i Warrena Estabrooksa oraz programy opracowywane przez specjalistów w ośrodkach medycznych zajmujących się implantowaniem. Poszczególne programy stosowane w różnych ośrodkach różnią się od siebie pod niektórymi względami, ale wszystkie zakładają koncentrację na ćwicze-

---

[148] Y. Csányi, *Słuchowo-werbalne wychowanie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu. Model węgierski*, tłum. B. Szymańska, Warszawa: WSiP 1994.

[149] A. Löwe, *Wychowanie słuchowe. Historia – metody – możliwości*, tłum. D. Lewandowska, Warszawa: PWN 1995; tenże, *Mamo, naucz mnie rozumieć,* tłum. B. Wasielewski, Warszawa: PZWL 1980; tenże, *Rozwijanie słuchu w zabawie*, tłum. W. Tłuchowski, Warszawa: PZWL 1983; tenże, *Wybór pism*, tłum. M. Góralówna, Warszawa–Szczecin: KOiW 1980.

[150] S. Schmid-Giovannini, *Ratschläge und Anleitungen fűr Elternund Erzieher hőrgeschädigetr Kinder*, Heft 1-3, Meggen: Taschenbuch 1985; taż, *Rady i wskazówki dla rodziców i wychowawców dzieci z uszkodzonym słuchem. Całościowa metoda przyswajania mowy dźwiękowej*, z. 1, tłum. M. Góralówna, Warszawa: PKA 1995.

niach uszkodzonego narządu oraz na unikaniu wykorzystywania wzroku i innych zmysłów. Zwolennicy tego sposobu postępowania uważają, że wykorzystywanie przez dziecko wzroku do odbierania sygnałów mowy odwraca jego uwagę od „wsłuchiwania się" i obniża efekt wychowania słuchowego. Dlatego zalecają, aby mówić do dziecka z tyłu lub z boku, tak, aby nie mogło patrzeć na twarz rozmówcy i odczytywać wypowiedzi z ust. W programach tych stosuje się różnego rodzaju zasłony i parawany, których zadaniem jest uniemożliwienie dziecku patrzenia na twarz osoby mówiącej. Kategorycznie zakazane jest używanie wszelkiego rodzaju znaków gestowo-mimicznych, zarówno naturalnych, jak i sztucznych, a w szczególności znaków języka migowego.

Trzonem wychowania słuchowo-językowego po zastosowaniu protezy są ćwiczenia słuchu uporządkowane zgodnie z zasadą stopniowania trudności i pojawiania się kolejnych umiejętności percepcyjnych. Pierwszy krok to wykrywanie dźwięku. W początkowym etapie kształtuje się zdolność dostrzegania obecności lub braku dźwięku w najbliższym otoczeniu. Wykorzystuje się dźwięki, które można usłyszeć w domu i na zewnątrz, a także dźwięki różnych instrumentów muzycznych oraz dźwięki wydawane przez ludzi, w tym także mowę. Powinny one mieć różne częstotliwości. To, co dziecko ma usłyszeć, ma sprawiać mu przyjemność, a przez to nabiera dla niego znaczenia. Aby pomóc osobie rehabilitowanej w spontanicznym zauważaniu i koncentrowaniu uwagi na dźwiękach, stosuje się różnorodne zadania i bodźce, zachęcające do słuchania i rozwijające postawę wsłuchiwania się. Takimi bodźcami mogą być np.: imię dziecka lub inne wypowiedziane słowo, stukanie, odgłos kroków, dzwonek telefonu, muzyka itp. Należ starać się powiązać słyszenie z przyjemnymi dla dzieci doświadczeniami, np.: dźwięk szeleszczącej torebki z cukierkami. Osiągnięcie zdolności wykrywania sygnałów akustycznych jest podstawą do zdobywania dalszych umiejętności.

Następny krok to różnicowanie, inaczej nazywane dyskryminacją lub odróżnianiem. Na tym etapie celem ćwiczeń jest spostrzeganie podobieństwa i różnic między dźwiękami. Różnice te mogą dotyczyć barwy, natężenia, czasu trwania i wysokości. Na początku konieczne są wskazówki wzrokowe, zwłaszcza do wyjaśnienia zadań. Są one stopniowo wycofywane. Zdolność określania, czy dwa bodźce docierające drogą słuchową są takie same czy różne, nie musi wiązać się z nadawaniem im właściwego znaczenia. Dziecko koncentruje się tutaj wyłącznie na porównywaniu cech akustycznych. Dyskryminacja, podobnie jak wykrywanie, odnosi się zarówno do dźwięków z otoczenia, jak i dźwięków mowy. Rehabilitowane dziecko porównuje wyrazy różniące się w coraz to mniejszym stopniu

w zakresie długości, np. czterema, dwoma lub jedną sylabą (*sok – czekoladowy*, *sowa – parasolka, wóz – traktor*); wyrazy podawane są w izolacji. Po osiągnięciu tej umiejętności przechodzi się do porównywania długości wyrazów w zdaniu, np.: *On ma motor. On ma samochód. Nie zapomnij, że prosiłam cię o sok. Nie zapomnij, że prosiłam cię o wodę*. Większą trudność sprawiają zadania polegające na rozróżnianiu zdań i słów na podstawie przewagi głosek z zakresu wysokich lub niskich częstotliwości, np.: *Zobacz, ten sweter jest szary. Mój brat lubi banany.* Większą trudność powoduje różnicowanie wyrazów jednosylabowych: *las – lis*, *sen – syn*, *kot – koc* itp. Ważne jest także odróżnianie fraz i zdań na podstawie intonacji i akcentu zdaniowego, np.: *Pójdziesz jutro do babci? Pójdziesz jutro do babci. Pójdziesz jutro do babci! To jest mój samochód. To jest mój samochód. To jest mój samochód.* Na zakończenie tego etapu prowadzi się ćwiczenia rozróżnianiu wyrazów jednosylabowych na podstawie ich budowy, np.: *kos – sok.* W pracy z dziećmi zadania powinny mieć charakter zabawy.

Kolejnym krokiem jest identyfikacja (utożsamianie) dźwięków mowy. Celem ćwiczeń jest kojarzenie słów z ich znaczeniem. Dziecko zaczyna rozumieć, co słyszy i może utożsamiać brzmienie z wzorem wypracowanym dzięki doświadczeniu zdobytemu w poprzednich etapach. Na początku podawane słowa bardzo różnią się, np. liczbą sylab, ale także budową fonetyczną. Kolejno zmniejsza się różnice między podawanymi dziecku bodźcami. Do ćwiczeń tego etapu używa się zestawów zamkniętych, zawierających niewielką liczbę słów, kolejno przechodząc do wyrażeń dwuwyrazowych. Celem jest rozwijanie pamięci słuchowej. W miarę upływu czasu przechodzi się do ćwiczeń coraz trudniejszych i skomplikowanych. Rehabilitacja zmierza w kierunku tworzenia i magazynowania wzorców słuchowych i nowych strategii odbioru bodźców akustycznych. Nauka słyszenia polega na tworzeniu i rozwijaniu pamięci słuchowej, w której będzie można poszukiwać znaczenia usłyszanych sygnałów, zróżnicowanych pod względem budowy fonetycznej, prozodycznej, a przede wszystkim pod względem znaczenia i funkcji gramatycznej. Identyfikacja dotyczy słów, fraz lub zdań, które różnią się długością, barwą głosu, akcentem, intonacją. Logopeda uświadamia pacjentowi w ten sposób istnienie segmentalnych i suprasegmentalnych cech mowy i uczy go wykorzystywania tych informacji podczas porozumiewania się.

Ćwiczenia należy dostosowywać do wieku dziecka oraz poziomu rozwoju mowy. Dobierany materiał słowny powinien uwzględniać wszystkie te czynniki, a czas przeznaczony na poszczególne zajęcia musi być indywidualizowany, w zależności od tempa uczenia się osoby rehabilitowanej.

Na początku stosuje się zadania wymagające wskazania poprawnej odpowiedzi spośród zamkniętego zestawu haseł. W miarę nabywania tych umiejętności, zgodnie z zasadą stopniowania trudności, rozszerza się zestawy haseł i zmniejsza różnice między nimi. Proponowane słowa, frazy, zdania są jednakowej lub podobnej długości, również ich strona dźwiękowa jest zbliżona. Przy doborze materiału należy ciągle pamiętać o tym, że musi być on adekwatny do poziomu języka pacjenta. Planując zajęcia z bardzo małym dzieckiem, dokonuje się wyboru słów, uwzględniając kryterium frekwencyjności oraz stronę akustyczną i fonacyjną wyrazu. Przed przystąpieniem do ćwiczeń wyłącznie na drodze słuchowej trzeba upewnić się, że proponowane teksty w postaci pojedynczych słów lub zdań są rozumiane przez dziecko i kojarzone z przedmiotem lub sytuacją. Dziecku należy dostarczyć prawidłowych wzorów słuchowych. Rehabilitacja ma doprowadzić do utworzenia nowych struktur w ośrodkowym układzie nerwowym, do powstawania połączeń między brzmieniem i znaczeniem słów.

Do najtrudniejszych zadań należą ćwiczenia w zakresie identyfikacji fonemów w logatomach i wyrazach znaczących. Dziecko wybiera jedno spośród dwóch słów różniących się między sobą jednym dźwiękiem, np. *kot – kos*, *waga – wada*, *rak – mak*. Głoski mogą być odmienne pod względem kilku lub jednej cechy dystynktywnej. Ćwiczenie rozpoczyna się od wypowiadania słów w izolacji, a następnie kontynuuje, prezentując słowa w zdaniach typu: *Pokaż, gdzie jest bucik (budzik).* Identyfikowane fonemy znajdują się w nagłosie, wygłosie i śródgłosie wyrazów. Większość z nich najlepiej rozpoznawana jest na początku wyrazu.

Czwartym krokiem jest rozpoznawanie różnych wypowiedzeń z kontekstem (ze wskazówką tematyczną) bądź bez kontekstu – w zestawie otwartym. Początkowo jest to jedno słowo, następnie krótkie zdanie. Ćwiczenia te muszą uwzględniać słownictwo rozumiane przez dziecko oraz stadium rozwoju gramatycznego. W tym etapie dziecko wykorzystuje nabyte w poprzednich ćwiczeniach cechy fonologiczne mowy. Obserwuje się różnice w ich rozpoznawaniu w zależności od miejsca w wyrazie oraz istniejącej między nimi dużej lub mniejszej różnicy.

Dobre wyniki uzyskane przez dzieci w tych zadaniach świadczą o opanowaniu umiejętności umożliwiających prawidłowy odbiór mowy na drodze wyłącznie słuchowej w tzw. zestawach półotwartych. Proponuje się ćwiczenia w rozpoznawaniu, które polegają na tym, że osoba rehabilitowana powtarza słowo lub zdanie z otwartego zestawu, otrzymując jako pomoc słowo kluczowe lub wskazówkę tematyczną, np. szkoła, sport, wakacje. Jeśli dziecko napotyka zbyt duże trudności, zaleca się po-

wrót do łatwiejszych ćwiczeń w celu zapewnienia pozytywnego doświadczenia słuchowego. Każde ćwiczenie powinno się kończyć dobrą oceną, nawet jeśli oznacza to konieczność wyboru łatwiejszego poziomu, który daje dziecku poczucie satysfakcji.

Ostatnim krokiem jest rozumienie mowy w sytuacji wymiany informacji pomiędzy partnerami, możliwość rozumienia pytań i udzielania na nie adekwatnych odpowiedzi. Ćwiczenia wykorzystują materiał językowy, który dziecko jest w stanie rozpoznawać z łatwością, lecz sprawiający dziecku trudność. Dobór materiału należy do logopedy, który wie, na czym polega zasadnicza trudność danego dziecka w odbiorze samogłosek i spółgłosek. Podkreślane są wszystkie cechy prozodyczne mowy w zabawach językowych opartych na intonacji, rytmie, melodii. Wykorzystuje się także muzykę i piosenki. Wszystkie działania logopedyczne powinny uwzględniać zainteresowania dziecka, jego rzeczywiste możliwości i potrzeby. Pozytywna motywacja do ćwiczeń i pozytywne emocje z nimi związane mogą wpływać korzystnie na szybkość i jakość postępów.

Celem postępowania terapeutycznego jest doprowadzenie dziecka z uszkodzeniem słuchu do tego, żeby „było jak inne dzieci, słyszące i mówiące". Zwolennicy metod audytywno-werbalnych twierdzą, że „każde dziecko może nauczyć się słyszeć i mówić"[151], a efekt wychowania słuchowego w głównej mierze zależy od postaw i pracy rodziców. Bardzo ważny jest udział rodziców dziecka zarówno w prowadzeniu codziennych ćwiczeń, jak i zapewnienie dziecku „komfortu emocjonalnego". Zadania rodziców przewidywane w programach audytywno-werbalnych są szczególnie trudne. Wymaga się od nich ustawicznej obecności przy dziecku i prowadzenia z nim żmudnych ćwiczeń. Program ćwiczeń – mimo założenia, że powinny one mieć charakter zabawowy – jest bardzo pracochłonny i wymaga – zarówno od dziecka, jak i od rodziców – ogromnego wysiłku. Ćwiczenia są precyzyjnie zaprojektowane i nie pozostawiają czasu na swobodną, twórczą działalność.

Rodziców jednak dosyć łatwo przekonać do stosowania metod audytywno-werbalnych, zwłaszcza że ich używanie nie wymaga uczenia się specjalnego sposobu komunikowania się z dziećmi, co jest nieodzowne przy stosowaniu metod oralnych wspomaganych, np. fonogestów oraz przy posługiwaniu się językiem migowym. Metody jednozmysłowe wydają się na pozór chronić dziecko przed stygmatyzacją, ponieważ komu-

[151] A. Löwe, *Każde dziecko może nauczyć się słyszeć i mówić*, tłum. H. Ferens, Poznań: Media Rodzina 1999.

nikowanie się wyłącznie poprzez słuch nie wymaga żadnych widocznych zachowań różniących się od typowych.

Niestety, rozwój percepcji słuchowej u dziecka nie jest jednak szybki, musi upłynąć kilka lat, aby dały oczekiwany rezultat w postaci rozwoju mowy i języka. W coraz liczniejszych przypadkach udaje się osiągnąć pożądane efekty. Wiele zespołów rehabilitujących dzieci z implantami ślimakowymi na całym świecie donosi, że pod wpływem korzystania z wszczepu oraz systematycznej terapii dzieci wykazują stały wzrost kompetencji i sprawności językowych. Za praktyczne potwierdzenie skuteczności postępowania audytywno-werbalnego bierze się niekiedy sukcesy dzieci i dorosłych, którzy utracili wrażliwość słuchową w okresie, kiedy ich funkcje mowy były już dojrzałe.

Doświadczenie wykazuje jednak, że efekty pracy z dziećmi niesłyszącymi od urodzenia są różne. Zależą one nie tylko od wysiłku i systematyczności rodziców, ale przede wszystkim od możliwości słuchowych dziecka, które wyrażają się w korzyściach, jakie uzyskuje ono z protez. Klasyczne aparaty słuchowe bowiem przynoszą dużą korzyść tylko tym dzieciom, które mają zdolność słyszenia bardzo głośnych dźwięków o wszystkich częstotliwościach wchodzących w skład pasma mowy. Implanty ślimakowe zaś przynoszą korzyści zależne od wydolności nerwu słuchowego oraz indywidualnych właściwości układu nerwowego. Skuteczność zastosowania implantów zmienia się wraz z doskonaleniem samej aparatury i postępowania chirurgicznego. Dynamizm tych zjawisk jest tak duży, że trudno jest szacować rozmiary skuteczności. Doświadczenia uczą jednak, że część pacjentów mimo intensywnych ćwiczeń słuchowych nie pokonuje progu przejścia z zestawów zamkniętych do otwartych, to znaczy nie udaje się pokonać bariery fonologicznej.

Pewne jest też, że zastosowanie implantów nie czyni dziecka z uszkodzonym słuchem osobą słyszącą i nie znosi wszystkich trudności wynikających z uszkodzenia. W wyniku wychowania słuchowego część osób uzyskuje pełny dostęp do fonemowej struktury ciągu fonicznego i można stwierdzić, że w tych przypadkach znika bariera fonologiczna: dziecko jest uwolnione od afonemii, może też w rozmowie z osobą słyszącą wykonywać wszystkie czynności językowe w tym samym czasie, co słyszący rozmówca (eurytmicznie). Liczniejsze są jednak dzieci, u których wychowanie słuchowe doprowadza do stanu, który możemy określić mianem dysfonemii o różnym, stopniowo zmniejszającym się nasileniu. Te dzieci mają trudności w poprawnej identyfikacji sylab, rozpoznawaniu wyrazów i rozumieniu zdań oraz całych wypowiedzi. Ich czynności językowe nie przebiegają eurytmicznie z czynnościami słyszących rozmówców. Do-

chodzi wówczas do zakłócenia w przebiegu dyskursu, a konsekwencją są zaburzenia relacji interpersonalnych.

Pewna, z pedagogicznego punktu widzenia zasługująca na szczególną uwagę, grupa dzieci uzyskuje tylko zdolność reagowania na niektóre dźwięki z otoczenia i to stanowi dla nich istotną korzyść z punktu widzenia audiologii, pozwalając na lepszą jakość życia. Jednakże bariery fonologicznej przekroczyć nie mogą. Nawet jeżeli słyszą ludzki głos, nie rozpoznają słów, ponieważ nie są w stanie odróżniać sylab, a w nich głosek, czyli pozostają w stanie afonemii.

Zastosowanie metody audytywno-werbalnej w przypadku, gdy możliwości percepcji słuchowej, mimo zastosowania protezy, są ograniczone, może prowadzić do bardzo poważnych zaburzeń rozwoju psychicznego dziecka, połączonego z zaburzeniami relacji w rodzinie. Brak oczekiwanych efektów w rozwoju i deficyty poznawcze, które są skutkiem nie przezwyciężonych trudności w komunikowaniu się, prowadzą bowiem do emocjonalnych napięć i stresu u rodziców, który udziela się dzieciom, a w dalszej konsekwencji powodują zaburzenia o charakterze nerwicowym zarówno u dzieci, jak i u rodziców. U dzieci występuje najczęściej logofobia (lęk przed mówieniem, nerwicowa niechęć do mówienia), ale zdarzają się również poważne, trudne do zdiagnozowania i leczenia, zaburzenia czynności językowych mózgu spowodowane przeżyciami traumatycznymi. Matki natomiast – częściej niż inne – cierpią na choroby psychosomatyczne. W relacjach rodzinnych pojawia się zjawisko, które można nazwać mianem „przemocy rehabilitacyjnej". Pozytywne intencje i ambicje rodziców doprowadzają do stosowania wobec dziecka przymusu przekraczającego granice ładu wychowawczego i dyscypliny, korzystnej dla rozwoju. Przymus rehabilitacyjny jest tym bardziej dla dziecka dotkliwy i opresyjny, że nie znajduje zrozumiałego wyjaśnienia w słownej perswazji, ponieważ wypowiedzi rodziców są dla dziecka niezrozumiałe.

Na szczególną uwagę zasługuje zjawisko zaburzenia ekspresji mimicznej obserwowane w wielu przypadkach[152] przy intensywnie i konsekwentnie prowadzonej rehabilitacji metodą audytywno-werbalną, z restrykcyjnym unikaniem percepcji wzrokowej. Dziecko zbyt często pozbawiane możliwości kontaktu wzrokowego z rozmówcami, nie przyswaja pełnego systemu komunikacyjnego społeczności, w której żyje, nie uczy się adekwatnej do sytuacji ekspresji mimicznej. Skutkiem tego jest brak rozpoznawania i rozumienia mimiki innych osób oraz zubożenie własnej aktywności w tym zakresie. W wielu przypadkach wpływa to na relacje

[152] Obserwacje własne.

z osobami bliskimi, a zwłaszcza z rówieśnikami i na rozwój społeczno-emocjonalny, powodując izolację i samotność. Dotyczy to także osób osiągających znaczne sukcesy w rozwoju mowy i przyswojeniu języka.

Inną przyczyną zburzenia komunikacji interpersonalnej jest częsty u osób rehabilitowanych z zastosowaniem metod audytywno-werbalnych nawyk słuchania wypowiedzi rozmówców z bardzo bliskiej odległości, co pomaga w odbiorze dźwięków. Niestety, w rozmowach z osobami obcymi i w oficjalnych kontaktach w środowisku edukacyjnym przekraczanie odległości kontaktu intymnego (nadmierne zbliżanie się) może spotkać się z nieprzychylną reakcją rozmówcy, a nawet odrzuceniem lub agresją, co prowadzi do frustracji u osoby z uszkodzonym słuchem[153]. Z drugiej zaś strony, jeśli dziecko słyszy i rozumie tylko mowę głośną, a nie rozumie szeptu, a jednocześnie nie ma zwyczaju patrzeć na twarz rozmówcy, powstają bardzo poważne trudności w przekazywaniu mu informacji przeznaczonych wyłącznie dla niego (np. delikatnych sugestii i uwag wychowawczych oraz innych ważnych „tajemnic").

Warto też uświadomić sobie, że istnieje również zagrożenie dla rozwoju dziecka w postaci nadmiernego uzależnienia od sprawności protez. Utrata protez, nawet krótkotrwała, lub ich niedoskonałe działanie może spowodować dramatyczne pogorszenie funkcjonowania i bezradność wobec trudności. Nie można też zapominać o nieprzewidywalnych sytuacjach losowych, które mogą pozbawić osobę z uszkodzonym słuchem możności korzystania z protezy. Obserwuje się też uzależnienie dzieci i rodzin od ustawicznej pomocy specjalistów, co powoduje trudności w przypadku konieczności zmiany osoby opiekującej się dzieckiem, albo utraty dostępu do usług spowodowanych przyczynami natury organizacyjnej lub ekonomicznej.

Integralne wychowanie dziecka z uszkodzonym słuchem jest możliwe tylko wówczas, gdy uzyskuje ono pełny dostęp do dóbr kultury duchowej, dzięki doskonałemu przyswojeniu języka narodowego. Natomiast deficyty rozwoju języka i myślenia oraz rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego stanowią przeszkodę, nie tylko we włączeniu się dziecka do środowiska wychowawczego, zarówno rodzinnego, jak i w ogólnodostępnych placówkach oświatowych, ale również w uzyskaniu pełnego dostępu do uniwersum kultury.

Walorem metod audytywno-werbalnych jest to, że mogą być stosowane w dwóch formach: 1) jako jedyny długofalowy program rehabilitacji,

[153] Znane są przypadki odpychania i fałszywego interpretowania chęci znalezienia się bliżej rozmówcy.

z wykluczeniem wszelkich innych metod rehabilitacji i nauczania; 2) jako program terapeutyczno-usprawniający, stosowany w określonym czasie, bez wykluczenia innych metod rehabilitacji i nauczania. Opisany program terapeutyczno-usprawniający może być z powodzeniem włączany do rehabilitacji polisensorycznej, stosowanej w metodach oralnych.

### 7.2. Metody ustno-słuchowe wielozmysłowe (oralne)

Metody ustno-słuchowe (ang. *oral*, *oral-aural*, fr. *oral*, *orale et auditive*, niem. *oral*, *oral-aural*) – oralne, ustne, akupedyczne, polisensoryczne, wielozmysłowe) – są nastawione na nauczanie mowy z wykorzystaniem wszystkich zmysłów. Opierają się – podobnie jak metody audytywno-werbalne – na usprawnianiu uszkodzonego narządu słuchu przy użyciu protez (aparatów słuchowych, implantów ślimakowych i systemów FM), a także na kompensacji niedoborów percepcji słuchowej przez odczytywanie wypowiedzi z ust oraz posługiwanie się naturalnymi gestami i mimiką, a także wykorzystywanie czucia wibracji i tonów niskich. W niektórych programach stosuje się wczesne nauczanie czytania oraz gesty i znaki pomocnicze. Tradycyjnie bywa też stosowany alfabet palcowy.

Metody te rozwinęły się jako kontynuacja metody niemieckiej, której twórcą był Samuel Heinicke, założyciel szkoły dla niesłyszących w Lipsku. Ich źródła można też upatrywać w obrosłych legendą pomysłach o. Pedra Ponce de Leona. Fundamentalnym założeniem metod oralnych jest teza, że osoby z uszkodzonym słuchem dysponują sprawnymi narządami mowy, a więc mogą opanować mowę, jeśli otrzymają odpowiednią pomoc pedagogiczną (logopedyczną), która umożliwi im rozwój indywidualnej strategii percepcyjnej i opanowanie prawidłowej wymowy. Dziecko uczy się odbierać wypowiedzi i poznaje język dzięki konsekwentnemu korzystaniu z „resztek słuchowych", obserwacji czynności mówienia innych osób (odczytywaniu z ust), a także odbiorowi wibracji, oraz wykorzystaniu informacji o własnych ruchach artykulacyjnych płynących z receptorów dotykowych i kinestetycznych. Ustawiczny kontakt z osobami mówiącymi, czyli tzw. zanurzenie w języku stanowi warunek opanowania języka narodowego w mowie i w piśmie.

Głównym celem jest rozwój mowy i umiejętności komunikowania się niezbędnych w procesie integracji ze społecznością osób słyszących. W każdym z programów zaleca się wczesne i konsekwentne wychowanie słuchowe, czyli działanie zmierzające do rozwoju funkcji słuchowych i usprawnienia narządu słuchu z zastosowaniem protez słuchowych (apa-

ratów, implantów, systemów FM). Postępowanie to jest bardzo zbliżone do opisanego w poprzednim podrozdziale. Jednakże od początku zakłada się, że mogą zaistnieć niedobory funkcji słuchowych. Dotyczy to zwłaszcza dzieci, u których wykrycie uszkodzenia słuchu i protezowanie nastąpiło z opóźnieniem i tych, u których samo wychowanie słuchowe, prowadzone sposobem audytywnym, nie daje oczekiwanych efektów. Przyjmuje się, że niedobory rozwoju funkcji słuchowych mogą być wyrównywane przez zintegrowane z nimi czynności funkcji innych zmysłów, a zwłaszcza wzroku. Doświadczenie dowodzi słuszności tego sposobu myślenia. Można zatem powiedzieć, że metody te są wskazane dla dzieci, u których – mimo używania protezy – bariera fonologiczna nie została pokonana, a – inaczej mówiąc – dla dzieci dotkniętych dysfonemią (zwłaszcza dysfonemią umiarkowaną, ponieważ dysfonemia znaczna i afonemia wymagają metod wspomagających).

Metody oralne nastawione są na pełną integrację osób niesłyszących ze społeczeństwem ludzi słyszących. Socjalizacja i kształcenie powinno odbywać się w pełnej lub częściowej integracji. Zakłada się więc konieczność wczesnej rehabilitacji indywidualnej w rodzinie pod kierunkiem specjalistów. Za rozwój językowy dziecka są odpowiedzialni rodzice, dlatego – po przeszkoleniu przez logopedów – mają oni obowiązek łączyć ćwiczenia z codziennymi zajęciami i zabawami dziecka. Powinni zadbać o to, by dziecko stale korzystało z protez, i o to, aby uczyło się odczytywać z ust i mówić. Rodzice powinni stale współpracować z terapeutami i nauczycielami dziecka (terapeutą słuchu, logopedą, nauczycielem języka), aby nauczyć się stosowanych przez nich metod i kontynuować pracę w środowisku domowym.

Używanie języka migowego uznaje się za niewskazane, a w niektórych programach nawet za szkodliwe. Dąży się bowiem do tego, żeby osoby z uszkodzeniami słuchu były w jak największym stopniu podobne do osób słyszących, komunikowały się podobnie jak one i nie nosiły piętna głuchoty, za jakie uznaje się język migowy.

Od czasów o. Ponce de Leona trwa poszukiwanie najlepszej metody nauczania sztuki odczytywania z ust. Bożydar Kaczmarek podzielił używane w przeszłości metody na następujące grupy[154]:

1. Metody analityczne
   a) statyczna,
   b) dynamiczna,
   c) kinestetyczna.

[154] B.L.J. Kaczmarek, *Wzrokowa percepcja wypowiedzi słownych*, s. 16-18.

2. Metoda syntetyczna (globalna).

Podstawą podziału jest kolejność działań w nauczaniu umiejętności rozpoznawania wizualnych obrazów głosek. Teoretycznie możliwe jest rozpoczynanie od nauczania układów narządów mowy właściwych dla pojedynczych głosek w izolacji, a następnie łączenie ich w sylaby i wyrazy (metody analityczne), albo rozpoczynanie od prezentowania całych wypowiedzi i uczenie rozpoznawania głosek w ciągu fonicznym (metody syntetyczne, globalne). Przy stosowaniu metod zaliczanych do grupy pierwszej możliwe jest prezentowanie nieruchomych obrazów układów artykulacyjnych (przy zatrzymanych ruchach, na modelach lub na rysunkach schematycznych – metody statyczne), albo pokazywanie czynności artykulacyjnych „na żywo" bez zachęcania do naśladowania (metody dynamiczne), a także zachęcając do naśladowania i powtarzania głosek, dzięki czemu dziecko wykorzystuje kinestezję, kontroluje ruchy własnych narządów mowy i utrwala w pamięci wzorce artykulacyjne (metody kinestetyczne).

Doświadczenie logopedów dowodzi, że wskazane jest stosowanie wszystkich metod w sposób przemyślany i zindywidualizowany. Celem jest oczywiście osiągnięcie umiejętności odczytywania z ust całych, niosących znaczenie i sens, wypowiedzi, a zatem odczytywanie globalne. Jednakże wskazane jest także prowadzenie – w zabawach – ćwiczeń koncentrujących uwagę na jednostkach fonicznych występujących w ciągu mowy, a mianowicie na sylabach i głoskach. Ćwiczenia takie uwrażliwiają dziecko na spostrzeganie różnic fonologicznych. Należy przy tym pamiętać, że obrazy artykulacyjne głosek w izolacji i w ciągu fonicznym mogą się w znacznym stopniu różnić, ze względu na zjawisko koartykulacji (wzajemnego wpływania na siebie głosek sąsiadujących w ciągu fonicznym). Trzeba też mieć świadomość, że powtarzanie przez dzieci głosek, sylab i wyrazów jest w początkowym okresie rehabilitacji mało precyzyjne, a często wadliwe. Ich przedwczesne utrwalanie może prowadzić do powstawania wad wymowy o charakterze jatrogennym, czyli będących następstwem błędów w terapii.

Podstawą planowania ćwiczeń w odczytywaniu wypowiedzi z ust powinna być doskonała znajomość fonetyki języka polskiego. Powinni je prowadzić dobrze przygotowani logopedzi. Ważna jest nie tylko znajomość fonetyki artykulacyjnej, ale świadomość cech wizualnych głosek. Przydatny podział głosek polskich na podstawie ich cech wizualnych zaproponował Bożydar Kaczmarek w cytowanej już książce pt. *Wzrokowa percepcja wypowiedzi słownych* (zob. tab. 1. i 2.).

Tab. 1. Wizualna klasyfikacja samogłosek polskich

| Wielkość otworu wargowego | Dodatkowe napięcie mięśni twarzy | Kształt otworu wargowego | | |
|---|---|---|---|---|
| | | płaskie | neutralne | okrągłe |
| Wąskie | nienapięte<br>napięte | *i y*<br>*į* | *(y)**<br>*y̨* | *u*<br>*ų* |
| Średnie | nienapięte<br>napięte | *e*<br>*ę* | | *o*<br>*ǫ* |
| Szerokie | nienapięte<br>napięte | | *a*<br>*ą* | |

* W języku polskim istnieje również taka artykulacja głoski *y*, zwłaszcza w wymowie potocznej.

Źródło: B.L.J. Kaczmarek, *Wzrokowa percepcja wypowiedzi słownych*, s. 42.

Tab. 2. Wizualna klasyfikacja spółgłosek polskich

| Widoczne organy artykulacyjne | Dodatkowe napięcie mięśni twarzy | Iloczas artykulacji | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | krótkie | | długie | | półdługie |
| | | siła artykulacji | | | | |
| | | mocne | słabe | mocne | słabe | |
| 1. Wargowe spłaszczone | nienapięte<br>napięte | *p*<br>*p′* | *b*<br>*b′* | | *m*<br>*m′* | |
| 2. Wargowe zaokrąglone | nienapięte<br>napięte | *č* | *ǯ* | *š* | *ž* | *u̯* |
| 3. Wargowo-zębowe | nienapięte<br>napięte | | | *f*<br>*f′* | *v*<br>*v′* | |
| 4. Dentalizowane | nienapięte<br>napięte | *c*<br>*ć* | *ʒ*<br>*ʒ́* | *s*<br>*ś* | *z*<br>*ź* | |
| 5. Językowo-zębowe | nienapięte<br>napięte | *t*<br>*t′* | *d*<br>*d′* | | *n l r*<br>*ń l′ r′* | *i̯* |
| 6. Puste | nienapięte<br>napięte | *k*<br>*k′* | *g*<br>*g′* | *x*<br>*x′* | *ŋ*<br>*ŋ′* | |

Źródło: B.L.J. Kaczmarek, *Wzrokowa percepcja wypowiedzi słownych*, s. 45.

Miarą skuteczności stosowania metod oralnych jest zdolność swobodnego komunikowania się osoby niesłyszącej ze słyszącymi w rozmowach. Prawidłowe (eurytmiczne) zsynchronizowanie czynności językowych rozmówcy niesłyszącego i słyszącego jest możliwe pod warunkiem, że osoba z uszkodzeniem słuchu osiągnie praktyczną zdolność odbierania i rozumienia wypowiedzi w naturalnym tempie mowy i że prawidłowo mówi. Deficyty odbioru i rozumienia zakłócają synchroniczność czynności językowych w czasie rozmowy. Na jakość przebiegu rozmów między niesłyszącymi i słyszącymi wpływają też czynniki decydujące o poprawności i precyzji percepcji wzrokowej.

Skuteczność postępowania rehabilitacyjnego z zastosowaniem metod oralnych potwierdzona jest w licznych badaniach naukowych prowadzonych z zastosowaniem analizy jakościowej (studium przypadku). Brak jednak możliwości uogólnienia wniosków. W praktyce obserwuje się także bardzo liczne przypadki niepowodzeń, zwłaszcza gdy metody oralne są stosowane u dzieci ze znacznymi i głębokimi uszkodzeniami słuchu jako tzw. czyste, czyli bez korzystania ze środków wspomagających komunikowania się, a także wtedy, gdy stosowane są jako jedyne w szkołach specjalnych. Skuteczność tych metod zależy przede wszystkim od czynników biopsychicznych (zachowanej zdolności słyszenia, sprawności percepcji wzrokowej, wydolności psychicznej). Ważne są również czynniki psychospołeczne i pedagogiczne (prawidłowe relacje w rodzinie, wczesna opieka logopedyczna, systematyczność rehabilitacji). Niekorzystny układ czynników prowadzi do poważnych deficytów rozwojowych u dzieci, a zwłaszcza do ograniczeń w komunikowaniu się i opanowywaniu języka oraz zaburzeń rozwoju osobowości. Uogólniając wnioski z wieloletniej obserwacji, należy stwierdzić, że postępowanie realizujące ideę „czystych" metod oralnych, tzn. takich, przy których dopuszcza się wyłącznie używanie kodów należących do systemu komunikacyjnego danej społeczności, dają rezultaty pomyślne tylko w przypadkach, gdy mamy do czynienia z dysfonemią małego stopnia. W dysfonemii znacznej i afonemii konieczne okazuje się stosowanie środków i metod wspomagających mowę.

Do takich sposobów postępowania należy metoda werbo-tonalna. Jej twórca, Petar Guberina (1913-2005), chorwacki filozof, językoznawca, fonetyk, badacz procesów komunikowania się ludzi, wskazał na strukturalny związek funkcji głosu, rytmu, mowy, gestów i mimiki jako nośników myśli i uczuć. Jest znany jako twórca SUVAG (Système Universel Verbotonal d'Audition Guberina) w Zagrzebiu. Jego system nauczania języka znajduje zastosowanie w glottodydaktyce oraz w terapii mowy.

Metoda nauczania jest szeroko znana pod nazwą metody audiowizualnej, globalno-strukturalnej, werbo-tonalnej i występuje w różnych odmianach.

Według Guberiny każde dziecko posiada optymalne dla niego pole słuchowe i może, przez jego właściwe, intensywne wykorzystanie, rozwijać swoje zdolności percepcji mowy. W proponowanej przez niego metodzie percepcja akustycznego ciągu mowy zostaje zespolona z percepcją wibracyjno-dotykową[155]. Podstawą nauki języka jest ułatwianie i stymulacja percepcji słuchowej elementów prozodycznych wypowiedzi (rytmu, melodii, tempa) z zastosowaniem specjalnych urządzeń – wzmacniaczy i korektorów, pod kontrolą urządzeń diagnozujących (testujących) funkcje percepcyjne.

W koncepcji Guberiny w toku uczenia się języka w pierwszej kolejności następuje przyswojenie określonej struktury dźwiękowej, tzw. rytmu fonetycznego, a następnie wypełnia się go elementami segmentalnymi (zdaniami, wyrazami) i kształci percepcję „pełnej wypowiedzi". Wykorzystuje się przy tym ruchy ciała, rąk, znaki graficzne do oznaczenia rytmu, melodii i tempa wypowiedzi. Stosuje się naukę czytania z ust. Rolę wspomagającą pełni również muzyka.

Mówienie jest bezpośrednio związane ze słyszeniem. To co zostaje usłyszane, powinno być wymówione i kontrolowane słuchowo. Uczy się więc samokontroli słuchowej i czuciowej. Wymawianie łączy się z ruchami ciała, które w pewien sposób są zbliżone do obrazów artykulacyjnych głosek lub sposobu ich realizacji, a przede wszystkim oznaczają strukturę prozodyczną wypowiedzi. Można tu mówić o swoistych „rytmogestach" i „głoskogestach".

Punktem wyjścia w zakresie nabywania języka, jest tzw. całość językowa, czyli wypowiedzenie (zdanie, równoważnik zdania). Podkreśla się rolę zdania jako najmniejszej jednostki języka, będącej nośnikiem myśli. Duży nacisk kładzie się na rozwijanie sprawności systemowej realizacyjnej.

Zaletą metody werbo-tonalnej jest jej podatność na łączenie z innymi metodami. Jest wykorzystywana w Ośrodku „Rozumieć i Mówić" i Szkole Zintegrowanej w Brukseli, gdzie jednocześnie, w przemyślanym połączeniu, stosuje się francuską wersję metody Cued Speech (fonogestów), czyli LPC (fr. język mówiony uzupełniany – Langage Parlé Complété). Metoda werbo-tonalna wspomaga rozwój prozodii (warstwy suprasegmentalnej), natomiast fonogesty pomagają w poznawaniu struktury fone-

[155] O. Périer, *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*, s. 208.

mowej wyrazów i zdań, ułatwiając przyswajanie języka[156] w toku naturalnych rozmów i działalności życiowej dziecka. Fonogesty można z powodzeniem łączyć ze śpiewem, melorecytacją oraz mówieniem rytmicznym i melodyjnym, zgodnie z prozodią mowy.

Inny rodzaj wsparcia uzyskuje dziecko, którego środowisko wychowawcze w sposób przemyślany stosuje zalecenia ks. Anthony'ego van Udena i elementy jego „metody macierzyńskiej". Punktem wyjścia w jego metodzie jest wczesne zaopatrzenie w aparat słuchowy, a następnie uczenie patrzenia na twarz. Dzięki częstym, spontanicznym przekazom językowym już na początku drugiego roku życia dziecko zaczyna uczyć się odczytywania z ust. Często w tym okresie próbuje ono naśladować kierowane do niego słowa i krótkie zdania, najpierw bezgłośnie, a później posługując się głosem.

Kolejnym celem wychowania słuchowo-językowego w postępowaniu zalecanym przez ks. van Udena jej tworzenie „mowy wewnętrznej". Pod tym pojęciem rozumie on naturalne predyspozycje do nauki mowy, które stopniowo rozwijają się, jeżeli dziecko jest akceptowane przez rodziców takim, jakim jest. Akceptacja dziecka przez rodziców jest podstawą prowadzenia rehabilitacji słuchowo-językowej. Zabawa z rodzicami pozwala dziecku uwierzyć, że należy ono do nich, poprzez nią można z nimi nawiązać kontakt i więź. Dlatego ważnym elementem wczesnej rehabilitacji jest rozmowa w zabawie. Zabawa stanowi pierwotną formę konwersacji, która jest podstawą każdej innej formy mowy, stanowi ona punkt wyjścia dla wszystkich rodzajów wypowiedzi językowych.

We wczesnym wychowaniu słuchowo-językowym decydującą rolę pełni: „odgrywanie podwójnej roli przez matkę" i „podchwytywanie" intencji dziecka. Matka wyraża to, co – według jej intuicji – powiedziałoby dziecko, gdyby umiało mówić, np. dziecko pokazuje misia, a matka mówi najpierw w imieniu dziecka: *Poproszę misia*, a następnie odpowiada: *Aha, tego misia chcesz. Proszę oto twój miś. Miś mówi: «mru, mru, mru»*". Później dziecko może wydawać dźwięki, wypowiadać poszczególne słowa. Dialogi takie należy często powtarzać, bo dzięki temu podaje się dziecku odpowiednie wzorce mowy. Matka powinna bardzo wcześnie podejmować ożywione, rytmiczne rozmowy z dzieckiem, budując w ten sposób więź emocjonalną z nim i przygotowując je do integracji społecznej. Poprzez odgrywanie „podwójnej roli" matka zachęca dziecko do naśladowania wypowiedzi, a wypowiadając swoje zdanie, umożliwia mu kojarzenie słów z sytuacją, dzięki czemu dziecko uczy się rozumienia. Należy zwra-

[156] Tamże.

cać uwagę na prawidłowe łączenie wyrazów, mówienie rytmiczne i melodyjne, na prawidłowe dzielenie potoku mowy na frazy. Jest to istotne dla automatyzacji mowy, ćwiczeń pamięci, a w konsekwencji dla rozwoju wszystkich sprawności językowych. W celu systematycznego utrwalania dziecięcych umiejętności ks. van Uden zaleca prowadzenie „dzienniczków mowy", w których zapisuje się i ilustruje obrazkami codzienne sytuacje i dialogi. To utrwalanie dialogów matki z dzieckiem van Uden nazywa „wizualizacją mowy".

Do tych notatek można powracać w sytuacjach podobnych i wielokrotnie powtarzać poznane słowa i zadania. Wielokrotne wracanie do wcześniej zapisanych kart dzienniczka stanowi wprowadzenie do nauki czytania.

Naukę czytania i pisania nauczyciele niesłyszących wykorzystywali – jak wiadomo – od czasów Girolama Cardana i o. Pedra Ponce de Leona. Sposób traktowania relacji między dźwiękiem mowy (głoską) a jego znakiem graficznym w piśmie podlegał przemianom w związku z coraz bardziej pogłębionymi badaniami nad językiem i jego wewnętrzną organizacją oraz nad fizjologią mowy i akustyczną postacią wytworu mówienia, jaką jest ciąg foniczny mowy. Cardano – jak pamiętamy – traktował wyrazy napisane jako substytuty słów wypowiedzianych, pragnąc ułatwiać niesłyszącym rozumienie wypowiedzi i chronić ich (oraz ich rozmówców) przed przykrościami wynikającymi z nieładnego brzmienia głosu. W kolejnych okresach rozwoju myśli surdopedagogicznej wskazywano na możliwość łączenia liter i napisów z mową na różne sposoby. Najpowszechniej wykorzystywano litery w postaci znaków manualnych, czyli daktylografii, inaczej zwanej alfabetem palcowym lub palcówką. Problemy, jakie w nauczaniu niesłyszących sprawia daktylografia, wynikają z dwóch faktów. Po pierwsze z tego, że pismo nie odzwierciedla hierarchicznej struktury wypowiedzi jako bytu sylabicznego, zorganizowanego spójnie na dwóch poziomach: prozodycznym i fonemowym, podczas gdy pismo uwzględnia tylko fonemy w układzie linearnym. Po drugie z tego, że w większości języków występują rozbieżności między wymową a pisownią, które uniemożliwiają adekwatny zapis ciągu fonicznego, zwłaszcza w językach, w których stosuje się pismo głoskowo-literowe, nie uwzględniające różnicy między spółgłoskami i samogłoskami. W tych rozbieżnościach tkwią przyczyny uciążliwych zaburzeń wymowy u osób niesłyszących opisane w podrozdziale poświęconym zaburzeniom mowy pod nazwą dyslalii grafogennej.

Na szczególną uwagę zasługuje wczesne nauczanie czytania i wykorzystanie pisma w nauczaniu mowy. Systematyczne, wczesne nauczanie

czytania zalecał także w swoich poradach metodycznych dla terapeutów mowy i rodziców Armin Löwe[157]. Sposób nauczania czytania, metodycznie uporządkowany i w pełni przystosowany do języka polskiego, zaproponowała w swojej metodzie, określonej mianem alternatywnej, albo symultaniczno-sekwencyjnej, Jadwiga Cieszyńska[158]. Jej metoda jest w istocie metodą budowania funkcji mowy na fundamencie wczesnego nauczania czytania. Metoda ta w wielu przypadkach pozwala znacznie podwyższyć skuteczność ustno-słuchowego wychowania językowego, dzięki lepszemu utrwaleniu w pamięci dziecka struktur fonemowych wyrazów oraz rozszerzeniu spektrum czynności językowych mózgu wykorzystywanych w porozumiewaniu się oraz w mowie wewnętrznej. Metoda Cieszyńskiej jest praktycznie nastawiona na kompensację niedoborów spostrzegania fonemowego i przezwyciężanie skutków dysfonemii[159].

Walorem metody Cieszyńskiej jest to, że można ją dogodnie i z powodzeniem łączyć z innymi metodami, zarówno z programami rehabilitacji audytywno-werbalnej, jak i z metodą fonogestów. W przypadku stosowania tej ostatniej wystarczy w czasie proponowanych przez Cieszyńską ćwiczeń w czytaniu mówić z fonogestami, a w trakcie naturalnego, ustawicznego komunikowania się z dzieckiem, uzupełniać mowę fonogestami tak, jak to czyni się zwykle przy stosowaniu tej metody.

### 7.3. Metody ustno-słuchowe wspomagane (oralne wspomagane)

Pomysły uzupełniania mowy gestami pomocniczymi pojawiały się wielokrotnie w dziejach edukacji niesłyszących. Praktycznym motywem poszukiwań w tym zakresie było dążenie do ułatwienia osobom z głębokimi i poważnymi ograniczeniami wrażliwości słuchowej bezpośredniego odbioru wypowiedzi ustnych oraz do poprawy skuteczności nauczania ich języka dźwiękowego. Doświadczeni nauczyciele stosują różnorakie, na ogół nie usystematyzowane, gesty pomagające w komunikowanie się z niesłyszącymi. Środki wspomagające mowę, którymi dysponuje współczesna surdopedagogika, można podzielić na cztery grupy:

1. Środki wspomagające czynności percepcyjne:
   a) wspomagające percepcję samych dźwięków i ich przebiegów rytmiczno-melodycznych (np. ćwiczenia i urządzenia stosowne w metodzie werbo-tonalnej),

[157] A. Löwe, *Wychowanie słuchowe.*
[158] J. Cieszyńska, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego*.
[159] Autorka nie posługuje się użytą tu terminologią.

b) wspomagające odróżnianie jednostek ciągu fonicznego mowy na poziomie struktury fonemowej, czyli specjalne gesty ułatwiające identyfikację głosek w sylabach (np. Cued Speech, czyli fonogesty, alfabet kinemów pomocniczych – l'Alphabet des Kinèmes Assistés, AKA).

2. Gesty i inne środki wspomagające artykulację, obrazujące układy i ruchy artykulacyjne, albo umownie przywołujące znane, choć niewidoczne cechy artykulacyjne głosek, np. wskazanie na nos, aby przypomnieć o rezonansie nosowym, albo wskazanie na podbródek, aby przypomnieć o podniesieniu języka ku podniebieniu twardemu, aby wymówić „i" lub spółgłoskę palatalną.
3. Gesty i inne środki odwołujące się do pisemnej postaci wypowiedzi, a zwłaszcza samo pisanie w czasie mówienia (tradycyjne lub z zastosowaniem nowoczesnych technologii elektronicznych) oraz alfabet palcowy.
4. Gesty i środki wizualne ikoniczne wspomagające rozumienie znaczenia poszczególnych słów lub sensu całej wypowiedzi (gesty ilustrujące, pantomima, rysunki, obrazki, fotografie, schematy, filmy itp.)

U podstaw filozoficzno-pedagogicznych koncepcji wspomagania mowy leży przeświadczenie o wielozmysłowym zintegrowanym charakterze percepcji znaków językowych przez człowieka. Za najstarszą z metod ustno-słuchowych wspomaganych można uznać metodę Jana Siestrzyńskiego, opracowaną w Polsce na początku XIX w.

Podobne cele i zbliżone założenia teoretyczne mają u swoich podstaw różne stosowane na świecie sposoby postępowania wspomagającego wzrokową percepcję wypowiedzi: w Danii system usta-ręka (Mund-Hand System – MHS) opracowany przez Georga Forchhämmera w 1923 r.; niemiecki manualny system transmisji fonemów (PMS) opracowany pod kierunkiem Klausa Schultego w latach 1969-1973; francuska metoda Suzanne Borel-Maisonny; alfabet kinemów pomocniczych (AKA) zaprojektowany przez belgijskiego zakonnika Waltera Woutsa w 1976 r.; metoda Cued Speech (CS) opracowana w 1966 r. w Waszyngtonie przez Roberta Orina Cornetta (znana w krajach języka francuskiego pod nazwą Langage Parlé Complété, a w wersji polskiej jako fonogesty).

Wszystkie te metody łączy założenie wyjściowe, którym jest uznanie faktu, że niesłyszący potrzebują specjalnych udogodnień w bezpośrednim komunikowaniu się ustno-słuchowym, a zwłaszcza ułatwienia segmentacji i rozpoznawania fonetycznych elementów strumienia mowy. Każda z wymienionych metod inaczej rozwiązuje problem udostępniania niesłyszącym jednostek fonetycznych wypowiedzi.

Duński system usta-ręka pierwotnie nosił nazwę pisma organicznego (Organschrift[160]). Zakłada on potrzebę ułatwiania identyfikacji trudnych do odczytania z ust spółgłosek. Samogłoski uznaje się za wystarczająco czytelne. Gesty wykonywane w trakcie mówienia na wysokości piersi mają za zadanie dopomóc w rozpoznawaniu spółgłosek wymawianych w tych samych momentach. System służy jako skuteczny środek pomocniczy w porozumiewaniu się z dorosłymi głuchymi, ułatwiając rozpoznawanie znanych im słów. Nie ma zastosowania w nauczaniu dzieci ze względu na swój niekompletny charakter, nie daje bowiem pełnego obrazu nowych, wcześniej nieznanych wyrazów.

Inaczej rozwiązuje problem udostępniania elementów strumienia mowy metoda znana pod nazwa manualny system transmisji fonemów (Phonembestimme Manual System – PMS), opracowana w Heidelbergu pod kierunkiem Klausa Schultego, profesora Wyższej Szkoły Pedagogicznej[161]. Znaki manualne tego systemu reprezentują wszystkie jednostki systemu fonologicznego języka niemieckiego, a jednocześnie informują o cechach artykulacyjnych każdej z głosek. Pierwotnie system ten był używany łącznie z urządzeniem służącym do wzmacniania dźwięków o niskiej częstotliwości o nazwie phonator. Celem stosowania gestów jest nauczenie dzieci rozumienia wypowiedzi i wyraźnego mówienia. Gesty dostarczają pełnej informacji o liczbie i wzorcach głosek: o miejscu i sposobie artykulacji, czasie jej trwania; a także o przebiegu rytmicznym frazy. PMS stanowi zatem metodę logopedyczną, służącą do wywoływania i korekcji głosek oraz nauczania zasad językowych. Nie znajduje zastosowania w codziennym komunikowaniu się z niesłyszącymi. Opanowanie techniki mówienia z zastosowaniem znaków manualnych jest bowiem bardzo trudne.

Podobna idea znajduje się u podstaw metody stosowanej przez ortofonistów (logopedów) we Francji. Opracowała ją w 1975 r. Suzanne Borel-Maisonny jako metodę pomocniczą w nauczaniu czytania dzieci słyszących[162]. Jej istota polega na wspomaganiu analizy fonemowej wyrazów. Seria gestów ilustruje wszystkie fonemy języka francuskiego i pomaga je wyodrębnić w ciągu fonicznym mowy jako jednostki języka. Gesty nie kodują kompletu cech głosek, ale zwracają uwagę na niektóre wybrane cechy, np. sposób artykulacji, nazalizację, obraz warg. Niektóre gesty odwołują się do kształtu liter. W połączeniu z odbiorem słuchowym i czyta-

[160] O. Périer, *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*, s. 210-211.
[161] Tamże, s. 221-222.
[162] Tamże, s. 222-223.

niem z ust pomagają dziecku rozpoznawać głoski, co ułatwia rozumienie słów i ich powtarzanie.

Metoda Borel-Maisonny znajduje szerokie zastosowanie w pracy logopedycznej, nie jest jednak przydatna w codziennym komunikowaniu się z niesłyszącymi, ponieważ nie umożliwia płynnego mówienia z jednoczesnym wykonywaniem gestów. Ponieważ każdemu fonemowi towarzyszy osobny gest, nie jest możliwe zachowanie cech prozodycznych długich wypowiedzi.

Zarówno w PMS jak i w metodzie Borel-Maisonny system manualny dostarcza informacji redundantnych (nadmiarowych) z punktu widzenia potrzeb bezpośredniej komunikacji. Poszczególne fonemy można zidentyfikować bez konieczności patrzenia na usta. Kodowanie samogłosek i spółgłosek odbywa się podobnie, bez uwzględnienia różnic w percepcji tych dwóch kategorii dźwięków języka, odmiennych akustycznie i artykulacyjnie.

Jeszcze inaczej rozwiązują problem udostępniania niesłyszącym jednostek strumienia mowy dwie inne metody, a mianowicie alfabet kinemów pomocniczych i Cued Speech, które mają na celu dopomóc w poznawaniu języka dźwiękowego jako języka macierzystego (prymarnego, pierwszego). Przy założeniu takiego celu za ważne trzeba uznać poszukiwanie narzędzi, które pozwoliłyby wspomagać odbiór wypowiedzi w czasie rozmów w naturalnych sytuacjach życiowych, a nie tylko w specjalnie zorganizowanych sytuacjach dydaktycznych czy w czasie ćwiczeń w gabinecie logopedycznym. Chodzi o to, aby uczynić odbiór łatwiejszym, dokładnym, szybkim i niezawodnym, możliwym w każdych warunkach. Nauka języka nie powinna bowiem odbywać się kosztem pracy ponad siły dziecka, w warunkach traumatyzującego i hamującego rozwój psychiczny stresu. Dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem potrzebują klucza, który pomógłby im samodzielnie rozszyfrować język.

Alfabet kinemów pomocniczych (l'Alphabet des Kinèmes Assistés – AKA) jest metodą, która zasługuje na szczególną uwagę[163]. Zasady i sposoby stosowania tego środka wspomagającego mowę opracowali Walter Wouts oraz R. Cerise[164] i Marcel Lutz[165]. Istota tego systemu polega na kodowaniu cech fonetycznych wszystkich głosek w postaci specjalnych układów palców i ruchów dłoni. Układy kciuka kodują cechy samogłosek, a układy czterech pozostałych palców oraz kierunek i tempo ruchu dłoni

[163] Tamże, s. 218-220.

[164] Nie udało się odnaleźć imienia.

[165] R. Cerise, M. Lutz, L'AKA. *Un outil de communication avec l'enfant sourd*, „Revue générale de l'enseignement des déficients auditifs" 1982, nr 74, s. 16-28.

– cechy spółgłosek. Jest to system kompletny, dokładnie odpowiadający systemowi fonetycznemu. Gesty towarzyszą mówieniu, nie zastępując go. Rozpoznawanie wymawianych głosek jest możliwe przy jednoczesnym śledzeniu ruchów warg i ruchów ręki.

Opanowanie tego systemu jest stosunkowo łatwe dla profesjonalistów znających fonetykę, ale umiejętność płynnego mówienia z AKA z zachowaniem naturalnego tempa i czynników prozodycznych uznaje się za bardzo trudne. Badania przeprowadzone przez I. Danthinne[166] wykazały, że stosowanie alfabetu kinemów pomocniczych w pracy z dziećmi wpływa pozytywnie na zdolność do rozpoznawania zarówno sylab, jak i zdań.

### 7.4. Metoda fonogestów

Metoda fonogestów (fr. Langage Parlé Complété, Langage Complété Cornett) należy do metod oralnych. Znana jest na świecie pod nazwą Cued Speech, powstała w Stanach Zjednoczonych w 1964 r. Jej twórcą był Robert Orin Cornett (1913-2002), matematyk, fizyk i pedagog dysponujący wiedzą lingwistyczną. Obecnie metoda służy osobom z uszkodzonym słuchem na całym świecie; opracowano ją dla około 100 języków[167]. Polska wersja została opracowana w 1984 r. przez autorkę niniejszej książki.

Metoda jest nastawiona na nauczanie mowy z wykorzystaniem wszystkich zmysłów oraz na kategorialnej, morfonologicznej kognicji sygnałów mowy. Opiera się na zastosowaniu specjalnie opracowanego systemu gestów (ośmiu układów palców i pięciu lokacji dłoni) wspomagających słuchanie, odczytywanie z ust i prawidłowe mówienie. Fonogesty używane są w trakcie mówienia, aby uwidocznić głoski wymawiane w sylabach. Program obejmuje wczesne nauczanie czytania.

Celem stosowania metody fonogestów jest rozwój mowy i umiejętności komunikowania się niezbędny w procesie integracji ze społecznością osób słyszących. Celem stosowania gestów pomocniczych jest ułatwienie odbioru wypowiedzi i nauki mowy oraz czytania i pisania, a także umożliwienie pełnego opanowania języka narodowego.

Zaleca się wczesne i konsekwentne używanie protez słuchowych (aparatów, implantów, systemów FM) w celu maksymalnego wykorzystania resztek słuchowych. Metoda nastawiona na przezwyciężanie trudności

[166] Nie udało się odnaleźć imienia. I. Danthinne, *L'AKA (L'alphabet des kinèmes assistè). Une aide dynamique à la lecture labiale*, „Revue générale de l'enseignement des déficients auditifs" 1982, nr 77, s. 170-175.

[167] Najpełniejsze informacje o metodzie fonogestów znajdzie czytelnik w książce *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce*.

wynikających z niedoborów rozwoju funkcji słuchowych i z ograniczeń rozwoju języka. Korzystanie z gestów ułatwia słuchanie i czytanie z ust.

Fonogesty są to dyskretne ruchy jednej ręki (prawej lub lewej), towarzyszące głośnemu i wyraźnemu mówieniu. Wizualizacja mówienia polega na uzupełnianiu widocznych (dostępnych dla wzroku) ruchów artykulacyjnych narządów mowy ruchami ręki, które dopełniają ich strumień tylko w takim stopniu, w jakim jest to konieczne do precyzyjnego odróżniania i rozpoznawania wszystkich następujących po sobie elementów oralnej realizacji znaków językowych, a więc do odróżniania i rozpoznawania sylab i głosek. Fonogesty nie zastępują samych głosek, ani ich cech dystynktywnych. Z lingwistycznego punktu widzenia można powiedzieć, że wzbogacają wiązkę cech dystynktywnych głosek, ułatwiając ich kategoryzację i rozpoznawanie.

Analizując percepcyjne czynności językowe i przyswajanie języka receptywnego z zastosowaniem fonogestów, można stwierdzić, że dziecko uczy się odbierać wypowiedzi i poznaje język dzięki wczesnemu i konsekwentnemu korzystaniu z protez (aparaty słuchowe, implanty, systemy FM), a także dzięki odczytywaniu z ust i korzystaniu z fonogestów. Warunkiem rozwoju języka receptywnego jest kierowany rozwój indywidualnej strategii percepcyjnej. Fonogesty pomagają usłyszeć i odczytać z ust wszystkie rzeczywiste składniki ciągu mowy, głoska po głosce, z uwzględnieniem sylab, akcentu i naturalnego, zmiennego tempa mowy. Nie zastępują mowy i nie odwracają uwagi od słuchania. Uczą uważnego wsłuchiwania się w dźwięki mowy i wpatrywania w twarz rozmówcy, ułatwiając odkrywanie różnic między głoskami oraz ich trafne rozpoznawanie i wspomagając utrwalanie w pamięci wzorców słów i zdań. „Fonogesty umożliwiają dostęp do języka «dźwięk po dźwięku», dzięki zastosowaniu wizualnego sposobu przekazu”[168]. Wizualizacja mowy ułatwia jej jednoczesną percepcję słuchową oraz trwałe zapamiętywanie słów: „Fonogesty pomagają uwyraźnić i skontrolować to, co usłyszane; przyspieszają uczenie się słuchania i nabywanie języka”[169].

Dzięki zastosowaniu fonogestów różnice między głoskami stają się wyraziste i dzięki temu głoski mogą być rozpoznawane szybko, bezbłędnie, bez wysiłku. Dzięki nim możemy udostępnić dziecku, które słyszy dźwięki w sposób nieprecyzyjny i niekompletny, sylabiczną strukturę fra-

[168] A. Worsfold, *Implanty ślimakowe i fonogesty – doświadczenia międzynarodowe*, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. i tłum. E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wyd. KUL 2009, s. 244.

[169] Tamże, s. 248.

zy i ukierunkować jego uwagę słuchową na to, co słyszy, tj. na językową wartość dźwięków mowy. Na tym właśnie polega wspomaganie słuchania z zastosowaniem fonogestów. W samych fonogestach, tzn. w konstrukcji ich systemu zawarty jest szczegółowy i kompletny program wychowania słuchowego opracowany dla danego języka. Wskazują one bowiem na te jednostki strumienia mowy, które trzeba umieć precyzyjnie odróżnić i rozpoznawać bezpośrednio w czasie ich trwania. Dzięki temu właśnie pomagają uczyć się wsłuchiwania w dźwięki mowy. Dlatego ma słuszność Anne Worsfold, przywołując stwierdzenie terapeutów praktyków, że fonogesty i zabieg implantacji to „idealni partnerzy"[170].

Przyswajanie języka z ich zastosowaniem opiera się na ułatwieniu fonemizacji (ufonemowienia) ciągu dźwięków odbieranego w sposób słuchowo-wzrokowy oraz na wspomaganiu pamięci językowej dzięki wzbogaceniu obrazów percepcyjnych i wzorców realizacyjnych wyrazów gestami uzupełniającymi, które angażują motorykę ręki i zmysł kinestetyczny. Wzbogacenie czynności mówienia przez dodanie gestów dystynktywnych wspomaga samokontrolę tej czynności. Dzięki fonogestom integracja sensoryczno-motoryczna, dokonująca się w centralnym układzie nerwowym dziecka, prowadzi do tworzenia się w jego umyśle modeli językowych adekwatnych do języka ludzi słyszących, co w umożliwia zautomatyzowanie czynności słuchania, odczytywania z ust i rozumienia, jak również tworzenia wypowiedzi i mówienia. Fakty te znalazły potwierdzenie w badaniach naukowych[171].

Proces uczenia się mowy oraz przyswajanie języka ekspresywnego odbywa się bardzo podobnie jak u dzieci słyszących, z zachowaniem analogicznych stadiów i zjawisk charakterystycznych dla mowy dziecięcej. Dziecko zaczyna uczenia się słuchania i rozumienia, potem wchodzi w stadium holofrazy, krótkich i niepodzielnych wypowiedzi, które z czasem rozrastają się i uzyskują strukturę gramatyczną zdań prostych, a następnie rozwiniętych i złożonych. Dziecko mówi w języku narodowym, najpierw z fonogestami w sposób nieprecyzyjny, następnie coraz bardziej wyraziście i precyzyjnie, a z czasem może z fonogestów częściowo lub zupełnie zrezygnować. Od samego początku uczy się posługiwania językiem narodowym w piśmie, ucząc się najpierw czytać, a potem pisać.

Z psychopedagogicznego punktu widzenia za najważniejszy walor metody fonogestów należy uznać możliwość jej stosowania w toku natu-

[170] Tamże, s. 244.

[171] K. Krakowiak, *Fonogesty jako narzędzie*; zob. także przygotowywana do druku rozprawa doktorska J. Leszki oraz M. Białas, *Głusi, język, metafora: rozumienie metaforycznego znaczenia wyrażeń językowych przez uczniów niesłyszących*.

ralnej działalności życiowej dziecka, we wszystkich możliwych sytuacjach codzienności, w domu, w przedszkolu, szkole. Rodzice mogą je wprowadzić mówiąc do niemowlęcia i używać stale, aż do chwili, gdy dziecko osiągnie zdolność swobodnego rozumienia wypowiedzi bez wspomagania. Dzięki ich stosowaniu dziecko nie musi wkładać nadmiernego wysiłku we wsłuchiwanie się w głos rozmówcy i wpatrywanie w jego twarz, a rehabilitacja staje się mniej uciążliwa. Dziecko odzyskuje radość kontaktu z rodzicami i szczęście dzieciństwa wyzwolonego z katorżniczej pracy rehabilitacyjnej. Znika konieczność przymusu i zagrożenie „przemocą rehabilitacyjną". Rozmawiać można w każdych warunkach, zarówno w ciszy, gdy mogą być doskonale wykorzystywane protezy słuchowe, jak i w środowisku hałaśliwym, zagłuszającym akustyczne sygnały mowy, a także w takich warunkach i sytuacjach, gdy konieczne jest komunikowanie się szeptem, w sposób nie zakłócający ciszy, albo przy potrzebie przekazywania informacji intymnych, nieprzeznaczonych dla innych odbiorców oprócz jednego rozmówcy (w wychowaniu dziecka takie sytuacje bywają bardzo ważne).

Specjaliści oraz grupy wsparcia i osoby zaprzyjaźnione z niesłyszącymi mogą stosować fonogesty w każdej sytuacji, bez przeszkód i utrudnień, ponieważ ich używanie nie zakłóca naturalnej komunikacji w języku dźwiękowym. Mówienie z fonogestami do dzieci starszych i młodzieży jest wskazane zwłaszcza wtedy, gdy język wypowiedzi zawiera nowe słownictwo oraz nowe i skomplikowane struktury składniowe, a ich treść dotyczy pojęć abstrakcyjnych i złożonych problemów. Fonogesty mogą być stosowane na każdym etapie procesu edukacyjnego, w kształceniu zawodowym, na uniwersytecie i w każdym miejscu, gdzie osoba niesłysząca potrzebuje pomocy w zdobywaniu nowej wiedzy lub chce uczestniczyć w dyskusji albo w innych formach wymiany myśli w grupie.

Za główny mankament metody fonogestów uważa się fakt, że wymaga ona wysiłku od osób dorosłych, rodziców i nauczycieli, którzy muszą nauczyć się sztuki płynnego mówienia z fonogestami[172]. W istocie opanowanie jej nie jest trudne, ale wymaga otwartości, życzliwości i pewnej ofiarności ze strony osób słyszących. Podstawowych umiejętności można nauczyć się pod kierunkiem instruktora w ciągu kilku dni. Pełną wprawę i płynność mówienia osiąga się po kilku miesiącach systematycznego używania. Szansa wykorzystania tej metody w wychowaniu językowym dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem zależy od postaw rodziców,

[172] J. Cieszyńska, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego*.

terapeutów, nauczycieli oraz całych społeczności, w których wychowują się dzieci z uszkodzonym słuchem[173].

Za kolejny mankament można uznać stygmatyzację, polegającą na tym, że korzystanie z gestów pomocniczych wyróżnia dziecko z uszkodzonym słuchem wśród słyszących i mówiących rówieśników, a także wśród rówieśników migających. Istotnie, założeniem tej metody jest realistyczna teza, że osoba niesłysząca odbiera sygnały mowy inaczej niż ludzie słyszący. Odmienność tę uznaje się za nieuniknioną. Dąży się do przyswojenia przez dziecko niesłyszące języka narodowego (w mowie i w piśmie) i posługiwania się nim w taki sam sposób jak osoby słyszące. Używanie gestów pomocniczych ma charakter stygmatyzujący, ale pomaga uniknąć ograniczeń w komunikowaniu się i poważnych zaburzeń rozwoju osobowości, które mogą przyczynić się do powstania o wiele poważniejszych przyczyn odłączenia od wspólnoty społecznej.

Za najważniejszy walor metody fonogestów można uznać jej skuteczność w kompensowaniu niedoborów spostrzegania fonemowego i przezwyciężaniu skutków dysfonemii, a nawet afonemii. Jest to możliwe nie tyko dzięki utrwaleniu w pamięci dziecka struktur fonemowych wyrazów oraz rozszerzeniu spektrum czynności językowych mózgu przez włączenie do nich kinetyki i kinestezji ręki, ale również, przez stworzenie warunków do pełnej synchroniczności czynności językowych rozmówców: osoby słyszącej i osoby z uszkodzeniem słuchu. Prawidłowe (eurytmiczne) zsynchronizowanie czynności językowych rozmówców jest możliwe pod warunkiem, że obie osoby osiągną umiejętność płynnego mówienia z fonogestami i rozumienia wypowiedzi. Stosowanie fonogestów umożliwia swobodne rozmowy między osobami niesłyszącymi i słyszącymi. Z fonogestami można rozmawiać na różne sposoby, głośno i szeptem, w każdych warunkach (w hałasie, z dużej odległości). Metoda nastawiona jest na integrację osób niesłyszących ze społeczeństwem ludzi słyszących. Wskazana jest wczesna rehabilitacja indywidualna. Socjalizacja i kształcenie powinno odbywać się w pełnej lub częściowej integracji.

Założeniem podstawowym jest teza, że rodzice są odpowiedzialni za tworzenie warunków sprzyjających przyswajaniu języka przez dziecko, dlatego przynajmniej jedno z nich powinno nauczyć się płynie mówić z fonogestami i jak najczęściej rozmawiać z nim w czasie jego codziennych zajęć i zabaw. Rodzice powinni zadbać o to, by dziecko stale korzystało

[173] Zob. K. Krakowiak, *Przemiany kompetencji i postaw surdopedagogów i logopedów związane ze stosowaniem metody fonogestów*, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. i tłum. E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wyd. KUL 2009, s. 75-95.

z protez i miało dostęp do języka w naturalnym środowisku, i o to, aby uczyło się odczytywać z ust i mówić.

Mówienia z fonogestami można nauczyć się na specjalnych kursach prowadzonych przez przeszkolonych nauczycieli (instruktorów)[174]. Aby osiągnąć biegłość w mówieniu z fonogestami należy poświęcić około dziesięć dni na intensywne ćwiczenia, a następnie kilka miesięcy na doskonalenie umiejętności w praktyce. Ponadto rodzice powinni systematycznie współpracować z logopedą.

Bardzo wysoką skuteczność stosowania fonogestów potwierdziły liczne i bogato udokumentowane eksperymenty naukowe przeprowadzone z zastosowaniem metod jakościowych oraz ilościowych i statystycznych w wielu krajach (i w Polsce). Osoby korzystające z fonogestów władają językiem narodowym na poziomie zbliżonym do osób słyszących, lepiej niż 92% osób niesłyszących korzystających z innych metod.

Nie obserwuje się zagrożenia dla rozwoju dziecka spowodowanego przez zastosowanie metody, ani uzależnienia od jej używania. Natomiast wyraźnie zmniejsza się uzależnienie dziecka od sprawności protez. Dziecko używające fonogestów w czasie, gdy protezy nie działają, porozumiewa się swobodnie, odczytując z ust i wykorzystując fonogesty. W przypadku nagłej rezygnacji ze stosowania fonogestów w okresie przed opanowaniem zrębu języka narodowego dziecku mogą zagrażać zaburzenia emocjonalne i zahamowanie rozwoju mowy. W przypadkach najgłębszych uszkodzeń słuchu istnieje potrzeba korzystania z pomocy transliteratorów (tłumaczy) przy odbiorze trudnych tekstów. Przy poprawnym stosowaniu fonogestów nie stwierdza się ograniczeń językowych.

### 7.5. Totalna komunikacja

Pod taką nazwą została do polskiej surdopedagogiki wprowadzona doktryna filozoficzno-pedagogiczna oparta na założeniu, że w komunikowaniu się z niesłyszącymi należy stosować wszystkie dostępne środki i sposoby. Stosuje się język migowy i system językowo-migowy (język migany), alfabet palcowy, język narodowy w postaci mówionej i pisanej, gesty i mimikę („mowę ciała"), pomoce wizualne i środki techniczne. Zaleca się korzystanie z protez (aparatów słuchowych, implantów ślimakowych

[174] Kursy metody fonogestów i egzaminy uprawniające do jej stosowania prowadzi Polskie Stowarzyszenie Metody Fonogestów, zob. www.fonogesty.org. Więcej na ten temat zob. w rozdziale V.

oraz systemów FM). Promowaniem tej koncepcji w Polsce – z inspiracji Tadeusza Gałkowskiego – zajęła się Aniela Korzon[175].

Celem takiego działania pedagogicznego jest zapewnienie łatwych i jak najmniej stresujących sposobów komunikowania się między dzieckiem a jego rodziną, nauczycielami i rówieśnikami, niezbędnych w procesie rozwoju psychicznego. Ma to – oczywiście – związek z hasłami „bezstresowego wychowania", ale przy ocenianiu tej koncepcji nie można pominąć faktu, że rehabilitacja niesłyszących bywa niekiedy rzeczywiście nadmiernie stresująca, a nawet nosi znamiona przemocy.

W myśl koncepcji totalnej komunikacji zaleca się wczesne i konsekwentne używanie protez słuchowych (aparatów, implantów, systemów FM) w celu maksymalnego wykorzystania resztek słuchowych. Według założeń teoretycznych korzystanie z wielorakich środków przekazu uzupełnia percepcję słuchową. W wyniku stosowania totalnej komunikacji dziecko uczy się odbierania komunikatów w wielu kodach i przynajmniej dwóch językach. Procesy mieszania kodów oraz interferencji między nimi i powstawania indywidualnej strategii percepcyjnej oraz ekspresyjnej nie zostały wystarczająco poznane i opisane. Twórcy koncepcji praktycznie nie uwzględniają problemu bariery fonologicznej i nie uświadamiają sobie zjawiska afonemii/dysfonemii. Dziecko komunikuje się przy użyciu różnych kodów, w tym języka migowego, miganego i narodowego. Celem jest dokonanie przez dziecko wyboru sposobu dogodnego dla niego. Dąży się do opanowania języka narodowego w piśmie.

Zakłada się, że osoba niesłysząca funkcjonuje inaczej niż osoby słyszące, inaczej poznaje świat i komunikuje się z ludźmi. Odmienność uznaje się za właściwość wymagającą akceptacji, a nawet pożądaną. Dąży się do wykorzystywania wielorakich źródeł informacji i opanowania umiejętności posługiwania się wieloma środkami przekazu. Używanie języka migowego ma charakter stygmatyzujący. Prawidłowe (eurytmiczne) zsynchronizowanie czynności językowych rozmówców – słyszącego i niesłyszącego – nie jest możliwe. Możliwy jest synchroniczny dialog w języku migowym.

Totalna komunikacja jest nastawiona na emancypację osób niesłyszących. Rehabilitacja, socjalizacja i kształcenie odbywa się w segregacji (w szkole specjalnej). Dziecko powinno mieć kontakt z osobami biegle posługującymi się językiem migowym. Wybór tego sposobu porozumiewania się nakłada na rodziców obowiązek intensywnego uczenia się języka migowego i poznawania kultury społeczności głuchych. Badania nauko-

[175] A. Korzon, *Totalna komunikacja*.

we potwierdzają pewne korzyści psychologiczne ze stosowania programów komunikacji totalnej (zwłaszcza poprawę kontaktu i relacji emocjonalnych), jednakże wykazują bardzo małe korzyści psycholingwistyczne (korzystanie z komunikacji totalnej nie sprzyja uczeniu się umiejętności czytania i pisania).

Zagrożeniem dla rozwoju dziecka spowodowane przez zastosowanie metod z grupy totalnej komunikacji jest zerwanie więzi emocjonalnej między dzieckiem i rodzicami (jeśli rodzice nie opanują języka migowego na wysokim poziomie). Dla dalszego losu dziecka niekorzystne jest też trwałe uzależnienie od profesjonalnych tłumaczy. Niepokojący jest również fakt, że specjaliści stosujący to rozwiązanie metodyczne preferują różne kody, co przyczynia się do zakłócenia hierarchii kodów w systemie komunikacyjnym dziecka, a to niewątpliwie utrudnia komunikowanie się w otwartej przestrzeni społecznej i zakłóca ład w komunikacji intrapersonalnej. Najpoważniejszym zagrożeniem jest deficyt rozwoju umiejętności językowych: mowy, czytania i pisania w języku narodowym.

### 7.6. System językowo-migowy

Koncepcja systemu językowo-migowego mieści się w szeroko rozumianej koncepcji totalnej komunikacji. Metoda ta oparta jest na zastosowaniu specjalnie opracowanego sztucznego języka, w którym komunikat składa się z wypowiedzi ustnej w języku narodowym i ciągu znaków tzw. języka miganego (tj. migów zapożyczonych z języka migowego i znaków alfabetu palcowego) wykonywanych w kolejności odpowiadającej szykowi zdania w języku narodowym. Zachęca się do jednoczesnego mówienia i migania. Twórca i krzewiciel polskiego systemu językowo-migowego (PSJM), Bogdan Szczepankowski, jego składniki przedstawia w sposób następujący:

- język mówiony w postaci głośnej i wyraźnej mowy (w przypadku bieżącego tłumaczenia na język migowy tekstu równocześnie mówionego przez inną osobę dopuszczalne jest stosowanie samej artykulacji, tu rozumianej jako bezgłośne poruszanie narządami mowy),
- język migany, czyli migana odmiana języka narodowego – znaki migowe o tej samej treści, co mowa i przekazywane równolegle z nią (język migany wykorzystuje znaki daktylograficzne i ideograficzne z klasycznego języka migowego natomiast zasady gramatyczne z języka polskiego),
- elementy prozodyczne wypowiedzi – (parajęzyk) środki współuczestniczące w komunikacji językowej, takie jak mimika

twarzy, gesty, wtrącone nieposiadające znaczenia konwencjonalnego, a ułatwiające rozumienie tekstu, organizacja przestrzenna wypowiedzi w języku miganym oraz zachowania kinetyczne[176].

Celem używania systemu językowo-migowego w edukacji jest nauczenie języka narodowego i rozwijanie mowy oraz umiejętności poprawnego posługiwania się językiem w piśmie. Za konieczne uważa się stosowanie protez słuchowych, by maksymalnie wykorzystać resztki słuchowe. Metoda nastawiona jest na przezwyciężanie niedoborów wynikających z ograniczeń rozwoju języka. Korzystanie z komunikatu miganego ma uzupełniać percepcję słuchową. Proces poznawania (przyswajania czy uczenia się?) języka przez małe dziecko z zastosowaniem tej metody nie został zbadany i opisany. Jego psychologiczna realność budzi poważne wątpliwości.

Tak jak w komunikacji totalnej akcentuje się uznanie dla osoby niesłyszącej. Dąży się do opanowania języka narodowego jako wspólnego języka społeczeństwa, w którym żyją osoby niesłyszące. Używanie znaków migowych oraz specyficzne cechy języka wynikające ze struktury systemu mają charakter stygmatyzujący. Prawidłowe (eurytmiczne) zsynchronizowanie czynności językowych rozmówców nie jest możliwe.

Metoda nastawiona na emancypację osób niesłyszących jako autonomicznej wspólnoty. Rehabilitacja, socjalizacja i kształcenie odbywają się w systemie segregacyjnym (w szkole specjalnej). Dziecko powinno mieć kontakt z osobami biegle posługującymi się systemem językowo-migowym, a więc przynajmniej jedno z rodziców powinno opanować ten sposób komunikowania się. W praktyce najczęściej rodziców zastępują zawodowi wychowawcy i nauczyciele.

Nauczanie podstaw systemu językowo-migowego odbywa się na specjalnych kursach prowadzonych przez przeszkolonych instruktorów. Trzystopniowe szkolenie trwa około sześciu tygodni. Absolwenci opanowują około dwa tys. znaków, podczas gdy rodzicom do komunikowania się z dzieckiem w wieku trzech lat potrzeba ponad trzech tys. słów. Brak doświadczeń wykazujących, że można opanować wystarczającą liczbę znaków odpowiadającym słowom.

Najwięcej zastrzeżeń budzi brak opublikowanych wyników badań naukowych potwierdzających skuteczność nauczania dzieci języka z zastosowaniem systemu językowo-migowego. Bezpośrednia obserwacja wskazuje na zaburzenia języka w postaci interferencji dwóch systemów językowych.

[176] B. Szczepankowski, *Wyrównywanie szans osób niesłyszących*, s. 137.

Analiza zagrożeń dla rozwoju dziecka spowodowanych przez zastosowanie systemu językowo-migowego wskazuje na możliwość zerwania więzi emocjonalnej między dzieckiem i rodzicami (jeśli rodzice nie opanują systemu językowo-migowego na wysokim poziomie). Dziecku zagrażają skutki posługiwania się specjalnym ograniczonym kodem językowym o cechach pidginu (języka mieszanego). Grozi mu też trwałe uzależnienie od profesjonalnych tłumaczy.

### 7.7. Bilingwizm (metody dwujęzykowe)

Bilingwizm nie stanowi jednej metody postępowania pedagogicznego. Jest to raczej koncepcja filozoficzno-pedagogiczna oparta na założeniu, że człowiek niesłyszący powinien komunikować się przy użyciu dwóch języków: migowego i narodowego (obowiązującego w danym kraju). Mianem bilingwizmu albo metod dwujęzykowych nazywane są te sposoby postępowania, których podstawowe założenie streszcza się w haśle: „dwa języki dla jednego wychowania". Zasada organizacji warunków nauczania jest następująca: dziecko najpierw przyswaja naturalny język migowy (używany przez społeczność niesłyszących), który ma własną semantykę i gramatykę (odmienną od języka narodowego). Głównym celem jest przyswojenie przez dziecko języka migowego jako pierwszego, co umożliwia mu komunikowanie się, zanim nauczy się mówić, a także wtedy gdy dziecko nie będzie w stanie nauczyć się mówić. Język migowy, nazywany „ojczystym językiem głuchych" umożliwia komunikowanie się ze społecznością osób niesłyszących. Języka narodowego dziecko uczy się jako drugiego (obcego) w mowie i piśmie lub wyłącznie w piśmie.

W większości programów dopuszcza się lub nawet zaleca wczesne i konsekwentne używanie protez słuchowych (aparatów, implantów, systemów FM) w celu maksymalnego wykorzystania resztek słuchowych. W niektórych zaś słuchanie nie jest uważane za konieczne, ponieważ korzystanie z języka migowego zastępuje percepcję słuchową. Najczęściej jednak zakłada się, że dziecko uczy się odbierania komunikatów w dwóch językach. W niektórych programach, np. w metodzie Danielle Bouvet[177] język migowy jest używany w środowisku niesłyszących, a język narodowy – w środowisku słyszących. Dziecko powinno mieć kontakt z osobami biegle posługującymi się naturalnym językiem migowym, aby opanowało ten język jako pierwszy, a więc przynajmniej jedno z rodziców powinno także nauczyć się tego języka. W niektórych programach zakłada się,

[177] D. Bouvet, *Mowa dziecka*.

że dziecko powinno kontaktować się z osobą niesłyszącą biegle migającą, natomiast rodzice komunikują się z dzieckiem w języku narodowym. W innych programach zakłada się, że jeśli rodzice są słyszący, powinni intensywnie uczyć się naturalnego języka migowego i poznawać kulturę społeczności ludzi głuchych. W Polsce nie istnieją zorganizowane formy kształcenia rodziców. Nie ma także zorganizowanych form wprowadzania niesłyszących nauczycieli („głuchych bon i guwernantek"?) do rodzin wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu[178].

Obserwacja i badania potwierdzają korzyści psychologiczne ze stosowania programów wychowania dwujęzykowego w przypadkach dzieci, które mają rodziców niesłyszących. Brak wystarczających badań potwierdzających korzyści psychologiczne w przypadku dzieci rodziców słyszących. Bezpośrednia obserwacja wskazuje na zaburzenia języka w postaci interferencji dwóch systemów językowych.

W przypadkach, gdy dziecko przyswoi sobie język migowy na znacznie wyższym poziomie niż narodowy, a rodzice nie znają tego języka, mogą pojawić się zakłócenia komunikacji w rodzinie, a nawet zaburzenia emocjonalne i poczucia tożsamości wynikające z braku języka pierwszego – wspólnego z rodziną. Dziecku zagrażają także skutki posługiwania się dwoma ograniczonymi kodami językowymi i zaburzenie mowy analogiczne do opisywanego w literaturze „bilingwizmu" u dzieci z małżeństw mieszanych (dziecko uczy się dwóch języków, ale żadnego nie zna dobrze[179]). Za niekorzystne trzeba także uznać trwałe uzależnienie osoby niesłyszącej od profesjonalnych tłumaczy.

Pedagogiczna ocena koncepcji dwujęzykowego wychowania niesłyszących jest bardzo trudna. Po pierwsze dlatego, że sam polski język migowy jest zbyt mało poznany, aby można było ocenić jego wystarczalność jako języka dyskursu edukacyjnego. Język migowy w Polsce nie jest tworem jednolitym i można go określić jako zbiór idiolektów (języków indywidualnych) oraz kodów tworzonych przez różne grupy, który stopniowo się unifikuje. Proces ten nie jest jeszcze zakończony. Nie istnieją też wyraźnie wyodrębnione wspólnoty społeczne posługujące się jednolitym językiem migowym. Natomiast znaki migowe używane są na różne sposoby w różnych środowiskach. Najważniejsze z nich to następujące środki komunikacji migowej:

[178] Niektórzy rodzice dbają o umożliwienie swoim dzieciom poznania języka migowego poprzez celowe nawiązywanie kontaktów i przyjaznych więzi z rodzinami niesłyszącymi (taką drogę wybrała przed laty autorka niniejszej książki).

[179] Zob. J. Cieszyńska, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo?* Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej 2006.

1) migi rodzinne, czyli zbiory znaków gestowo-mimicznych tworzone spontanicznie w środowiskach rodzinnych i małych grupach skupiających dzieci z uszkodzonym słuchem pochodzące z rodzin słyszących; niefonemowe, jednoklasowe, nietworzące zdań;
2) naturalny język migowy, nazywany także starym lub klasycznym językiem migowym, tradycyjnie używany w środowiskach skupiających dużą liczbę niesłyszących, czyli dwuklasowy, niefonemowy[180] system, który ma własną gramatykę; można zaobserwować odmiany regionalne i środowiskowe tego języka; świadome kultywowanie i unifikacja języka migowego zmierza do stworzenia względnie jednolitego systemu, którego mogłaby używać grupa wykształconych niesłyszących w Polsce (polski język migowy, PJM)[181];
3) polski system językowo-migowy (SJM), czyli opracowane do celów dydaktycznych sztuczne połączenie języka polskiego i tzw. języka miganego, czyli towarzyszących mowie wybranych migów uzupełnianych alfabetem palcowym[182];
4) migi mieszane, językowe i niejęzykowe, używane spontanicznie przez uczniów w szkołach specjalnych.

Za niebezpieczne uproszczenie należy uznać obiegowe przeświadczenie, że język migowy jest pierwszym językiem wszystkich osób z głębokimi uszkodzeniami słuchu. Jako język macierzysty przyswajają go sobie bowiem tylko niesłyszące dzieci niesłyszących rodziców, które w najbliższej rodzinie nie mają osób słyszących (np. dziadków). Pamiętajmy, że tylko około 5% dzieci niesłyszących ma niesłyszących rodziców. Około 95% dzieci z uszkodzonym słuchem rodzi się w rodzinach, w których wszystkie inne osoby słyszą. Niesłyszące potomstwo ma nie więcej niż 25% małżeństw niesłyszacych.

Wieloletnie obserwacje skłaniają do wysunięcia tezy, że języki migowe są przede wszystkim pochodną procesu socjolingwistycznego odbywającego się w grupach osób niesłyszących. Proces ten ma też cechy autoterapii grupowej. Głównym czynnikiem, który go wywołuje, jest segregacyjny system edukacji i niepowodzenia pedagogiczne tego systemu. Dzieci niesłyszące uczą się języka migowego w szkołach specjalnych, najczęściej

[180] W. Stokoe wyodrębnił elementy ruchowe migów, dopatrując się w nich jednostek analogicznych do fonemów; nadał im nazwę „cheremów" (cyt za: B. Szczepankowski, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi*, s. 134).

[181] M. Świdziński, *Głusi uczniowie jako uczestnicy badań nad PJM*, „Audiofonologia" 17 (2000), s. 67-78.

[182] B. Szczepankowski, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi.*

od siebie wzajemnie, tworząc niezliczone neologizmy i neosemantyzmy oraz wykorzystując w pewnym stopniu umiejętności kolegów pochodzących z rodzin niesłyszących. Indywidualne dziecko niesłyszące poza szkołą specjalną nie tworzy języka – produktywnego systemu dwuklasowego. Tworzy natomiast liczne własne migi, które może wykorzystać w komunikowaniu się z najbliższym otoczeniem. Wchodzące w kontakt ze sobą grupy dzieci niesłyszących bardzo szybko podejmują trud tworzenia wspólnego kodu migowego. Muszą to robić z oczywistej przyczyny: są ludźmi i z natury swojego człowieczeństwa muszą budować relacje społeczne, a nie ma możliwości nawiązywania relacji między ludźmi bez używania znaków. Z pierwotnych kodów z czasem rozwijają się złożone i bogate systemy językowe, kultywowane we wspólnotach absolwentów jednej szkoły. Niesłyszący muszą między sobą komunikować się w sposób migowy, nawet wtedy, gdy umieją mówić i sprawnie rozmawiają z osobami słyszącymi. Przyczyna jest także oczywista: nie rozumieją nawzajem swojej mowy. Nawet jeśli dobrze rozumieją mowę osób słyszących i mówią zrozumiale dla nich, bardzo trudno im usłyszeć i odczytać z ruchu warg słowa i zadnia wypowiadane przez innych niesłyszących i słabosłyszących, ponieważ każdy z nich, nie mając możliwości słuchowego kontrolowania wypowiedzi, mówi wadliwie i na własny sposób, na sposób nie znany innym. Język migowy nie jest ich językiem ojczystym, językiem przodków. Jest językiem ich „wspólnoty cierpienia", wspólnoty upragnionej przyjaźni, miłości, ale i wolności, swobodnej ekspresji i radości kontaktu.

Migi i języki migowe należą do godnych podziwu tworów ludzkiej kultury. Używanie języka migowego w rodzinach, w których żyje wiele osób niesłyszących, i w innych wspólnotach łączących ludzi z uszkodzeniami słuchu, jest faktem niepodlegającym dyskusji. Ze stwierdzenia tego faktu oraz z szacunku dla osób niesłyszacych, które potrzebują dogodnego sposobu porozumiewania się, nie wynika jednak prosty wniosek, że posługiwanie się tym językiem, a zwłaszcza wyłącznie nim, jest optymalne dla dzieci z uszkodzeniami słuchu wychowujących się w rodzinach słyszących. Niesłyszący nie stanowią bowiem mniejszości etnicznej w ścisłym sensie. Są dziećmi i dziedzicami ludzi słyszących. Mają prawo do dziedziczenia języka i kultury narodowej oraz do wychowania w obyczajach i religii przodków. Uznanie ich za mniejszość językową jest niezwykle groźne dla nich samych. Oznacza bowiem w konsekwencji ich alienację i wydziedziczenie, pozbawienie łączności z własnymi rodzinami i utrudnienie dostępu do wykształcenia na poziomie porównywalnym z wykształceniem ludzi słyszących. Dlatego właśnie należy dążyć

do przezwyciężania barier między słyszącymi i niesłyszącymi. Niesłyszący mają prawo do poznania dwóch języków. Problemem wymagający rozstrzygnięcia zawiera się w pytaniu: w jaki sposób umożliwić im połączenie dwóch języków w jednym umyśle bez szkody dla autonomii i poprawności każdego z nich, a przede wszystkim bez szkody, ale dla rozwoju samego umysłu.

### 7.8. Metoda oralno-manualna

Jedną z prób znalezienia odpowiedzi na postawione wyżej pytanie jest koncepcja metody oralno-manualnej. Zakłada się, że możliwe jest połączenie używania w komunikowaniu się języka migowego z nauczaniem języka fonicznego z zastosowaniem metody fonogestów (Cued Speech). Może to mieć szczególną wartość jako sposób realizowania programu wychowania dwujęzykowego, albo w najtrudniejszych sytuacjach, u dzieci, których rozwój językowy został zahamowany na skutek wcześniejszych zaniedbań wychowawczych. Ten sposób postępowania został opracowany i wypróbowany w Ośrodku „Rozumieć i Mówić" w Brukseli przez zespół specjalistów pod kierunkiem profesora Oliviera Pèriera[183]. Piętnastoletnie doświadczenie belgijskie wykazało, że metoda polegająca na jednoczesnym nauczaniu dwóch języków, francuskiego języka migowego i „kompletnego języka francuskiego" (czyli mowy uzupełnianej fonogestami), otwiera przed dziećmi z uszkodzonym słuchem wielorakie możliwości porozumiewania się w swoim środowisku. Pozwala im dobrze rozumieć innych, zarówno słyszących, jak niesłyszących, oraz wypowiadać się w sposób najdogodniejszy dla siebie. Unika się w ten sposób trudności i ograniczeń, które zwykle są rezultatem stosowania jednego tylko środka komunikowania się. Przede wszystkim zapobiega się długotrwałej niemożności porozumiewania się, zagrażającej dziecku, gdy jego najbliżsi używają wyłącznie języka dźwiękowego i od początku wymagają od niego rozumienia i mówienia. Jednocześnie zapobiega się przedwczesnej rezygnacji z nauki mowy, która może być następstwem wyłącznego używania języka migowego lub ułatwionego sposobu porozumiewania się gestowo-mimicznego. Daje się dziecku możność swobodnego wypowiadania się, a jednocześnie dostarcza mu wzorów poprawnego mówienia i pomaga dokładnie poznać język dźwiękowy. Zapobiega się również skutkom pomieszania języków, które pojawiają się przy tradycyjnych spo-

[183] O. Périer, *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*.

sobach wspomagania nauki języka dźwiękowego językiem migowym, takich jak metoda kombinowana i system językowo-migowy.

Jednoczesne – nieprzypadkowe, ale bardzo starannie przemyślane – stosowanie języka migowego i „mowy pokazywanej" (z fonogestami) okazuje się szczególnie potrzebne i skuteczne w tych sytuacjach, gdy nie tylko rozwój mowy dziecka jest opóźniony, ale nie zna ono żadnych znaków, które umożliwiłyby mu porozumiewanie się z innymi ludźmi. Dotyczy to znacznej liczby dzieci z głębokim uszkodzeniem słuchu. Taki stan jest szczególnie niebezpieczny dla ich rozwoju poznawczego i emocjonalnego. Brak możliwości komunikowania się izoluje dziecko i czyni je samotnym, ogranicza, a nawet uniemożliwia oddziaływania wychowawcze. W takiej sytuacji wskazane jest więc jak najszybsze nauczenie go podstawowych znaków języka migowego i umożliwienie mu skutecznego porozumiewania się z ludźmi.

Dzięki używaniu fonogestów można precyzyjnie rozdzielić dwa odmienne systemy językowe, jakimi są język polski i język migowy, unikając szczególnie niekorzystnego zjawiska tzw. interferencji dwóch języków, tj. wzajemnego wpływania na siebie, łączenia się i mieszania reguł gramatycznych pochodzących z różnych systemów. Dzieci mogą poznać i opanować reguły gramatyczne obydwu języków i nie mylić ich.

Fonogesty nie stanowią oczywiście panaceum na wszelkie trudności i dolegliwości życia osób z uszkodzonym słuchem. Nie można ich uznać także za jedyny skuteczny sposób wspomagania rozwoju językowego niesłyszących. Ich używanie może jednak przyczynić się do znacznej poprawy sytuacji dużej liczby dzieci i młodzieży niesłyszącej, zwłaszcza wielu osób, dla których metody oralne, tzw. czyste, okazują się niewystarczające.

Upowszechnienie wśród specjalistów koncepcji filozoficzno-pedagogicznej, która leży u podstaw metod ustno-słuchowych wspomaganych, może przyczynić się stopniowej zmiany poglądów na zasadnicze problemy osób z uszkodzonym słuchem, uwarunkowane nie tylko rzeczywistym stanem ich możliwości słuchowych, ale również kompetencją językową i komunikacyjną, zależną od sposobu udostępniania im języka przez społeczność, w której żyją. W świetle tej koncepcji można jasno zobaczyć rolę społeczności lokalnej jako „środowiska macierzyńskiego", używającego wspólnego języka. Dziecko niesłyszące może poznać i opanować język mimo ograniczenia lub braku odbioru słuchowego sygnałów mowy, jeśli będzie mieć możliwość obcowania z życzliwymi ludźmi, którzy nie tylko zechcą rozmawiać z nim, ale także ułatwią mu odbieranie słów.

ROZDZIAŁ V

# LOGOPEDYCZNY PROGRAM INDYWIDUALNEGO WYCHOWANIA JĘZYKOWEGO DZIECKA Z USZKODZONYM SŁUCHEM (program ustawicznego dialogu)

*Filozofia stosowania Cued Speech ewoluowała w czasie, ale jest to filozofia, która opiera się na przekonaniu rodziców i nauczycieli, że dziecko potrzebuje szczęśliwego i satysfakcjonującego dzieciństwa, w którym nacisk położony jest nie na nauczaniu języka, ale na doświadczaniu go.*

(M. Barwell[1])

[...] *to nie ich możliwości językowe czy intelektualne są upośledzone, lecz upośledzony jest naturalny rozwój tych możliwości.*

(O. Sacks[2])

Każda osoba, u której zostało wykryte uszkodzenie narządu słuchu – bez względu na wiek i na poziom rozwoju mowy – powinna być otoczona opieką logopedyczną. Najtrudniejszym zadaniem jest opieka nad rozwojem języka małego dziecka z głębokim ubytkiem wrażliwości słuchowej. Na podstawie licznych badań i doświadczenia wielu specjalistów wiadomo, że im wcześniej podjęte są oddziaływania wspomagające ten rozwój, tym większe szanse ma dziecko. Wielu badaczy stwierdza bowiem, że w rozwoju dziecka można zaobserwować zjawiska wskazujące na istnienie okresów krytycznych dla kształtowania się funkcji językowych. Nie został jednak dotychczas określony wiek człowieka, w którym rehabilitacja słuchu i mowy oraz uczenie się języka jest już zupełnie niemożliwe i nieskuteczne. Dlatego też nie da się ustalić górnej granicy wieku, w któ-

[1] M. Barwell, *Cued Speech to nie tylko mówienie z fonogestami*, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. i tłum. E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wyd. KUL 2009, s. 151.

[2] O. Sacks, *Zobaczyć głos. Podróż do świata ciszy*, tłum. A. Małaczyński, Poznań: Wyd. Zysk i S-ka 1998, s. 90.

rym może być podjęta skuteczna pomoc logopedyczna, jeśli dziecko nie było nią objęte wcześniej lub jeśli z jakichś powodów została przerwana, albo jeśli była prowadzona w sposób nieskuteczny. Nie można też określić wieku, w którym pomocy tej należy zaniechać, jeśli nie przynosi oczekiwanych rezultatów. Doświadczenia wielu praktyków (w tym również autorki niniejszego programu) wykazują, że nawet w przypadkach, gdy doszło do bardzo poważnych zaniedbań i opóźnienie rozwoju mowy jest znaczne (np. kilkuletnie), terapia logopedyczna może być skuteczna i może prowadzić do opanowania języka w stopniu zadowalającym. Na podstawie tych doświadczeń można stwierdzić również, że zajęcia logopedyczne nie muszą być żmudnym i nudnym „ćwiczeniem przed lustrem", ale mogą mieć postać radosnej i kształcącej zabawy, odpowiedniej do potrzeb rozwojowych dziecka.

Oddziaływania rehabilitacyjne zawsze powinny być indywidualnie dostosowane do aktualnego poziomu rozwoju psychicznego dziecka oraz do rodzaju i stopnia uszkodzenia jego słuchu. Dlatego najważniejszym zadaniem w pracy z dzieckiem jest rzetelna i wszechstronna diagnoza, pozwalająca na racjonalne i ekonomiczne zaplanowanie rehabilitacji, zapewniającej mu bezpieczeństwo rozwojowe i nienarażającej na jałowy wysiłek ani na bolesne niepowodzenia, które mogą być przyczyną dodatkowych powikłań rozwojowych, a nawet zaburzeń psychicznych. Poprawna diagnoza, trafnie oceniająca zarówno nieodwracalne ograniczenia, jak i możliwości rozwojowe dziecka, powinna być podstawą wyboru metody rehabilitacji, która stwarza dziecku najlepsze szanse.

Populacja dzieci i młodzieży z tym ograniczeniem zmysłowym – jak wiadomo – nie stanowi grupy jednorodnej. Jest zróżnicowana pod wieloma względami. Przede wszystkim pod względem rodzaju i nasilenia samej wady słuchu oraz spowodowanych przez nią zaburzeń mowy, a także pod względem potrzeb rehabilitacyjnych i edukacyjnych, które z nich wynikają. Przyczynę dodatkowej komplikacji stanowi fakt, że skutki ograniczenia sprawności zmysłu słuchu przejawiają się w sferze funkcjonowania językowego, bardzo trudnej do precyzyjnego pomiaru i oceny. Stopień opanowania języka jest bowiem uwarunkowany nie tylko ograniczeniem percepcji słuchowej, ale również wieloma czynnikami natury społecznej i psychicznej, które nakładają się na uwarunkowania biologiczne i modyfikują ich skutki. Najważniejszym czynnikiem różnicującym potrzeby rehabilitacyjne dzieci z uszkodzonym słuchem jest wielkość bariery fonologicznej, jaką powoduje uszkodzenie, czyli obecność afonemii/dysfonemii i stopień tego ograniczenia sprawności słuchu.

Najtrudniejszym zadaniem praktyków prowadzących rehabilitację dzieci dotkniętych uszkodzeniem słuchu jest dobór sposobów komunikowania się i metod nauczania języka do indywidualnych ograniczeń i utrudnień oraz do potrzeb rozwojowych każdego dziecka.

## 1. Teoretyczne podstawy programu wychowania językowego

Teoretyczną podstawę proponowanego programu wychowania językowego dzieci z uszkodzonym słuchem stanowią następujące tezy.

1. Głębokie uszkodzenie narządu słuchu u małego dziecka przed opanowaniem mowy powoduje poważne zagrożenie dla jego rozwoju. Nawet wówczas, gdy wada jest rozpoznana w pierwszych miesiącach życia i gdy dziecko zostaje poddane systematycznym zabiegom terapeutycznym, nie można mieć pewności, że jego mowa będzie rozwijać się we właściwym czasie i tempie. Wczesne zaopatrzenie w dobrze dobraną protezę (aparaty słuchowe) i specjalne postępowanie logopedyczne gwarantuje pełną rehabilitację tylko wówczas, gdy zachowana jest wrażliwość słuchowa na dźwięki o pełnym zakresie częstotliwości wchodzących w skład pasma mowy. Aparaty słuchowe stanowią wtedy skuteczną i wystarczającą pomoc w uczeniu się języka, ponieważ wzmocnienie natężenia dźwięków zwiększa ich słyszalność. W niektórych przypadkach udaje się osiągnąć rozwój funkcji słuchowych (czyli tzw. słuchu mownego) na poziomie zbliżonym do normy. Jednakże wśród dzieci z uszkodzonym narządem słuchu są również osoby, których wrażliwość słuchowa jest ograniczona do wąskiego zakresu dźwięków, najczęściej wyłącznie do dźwięków o niskich częstotliwościach. W tych przypadkach korzyść, jaką dają powszechnie stosowane aparaty, okazuje się znikoma. Zwiększenie słyszalności dźwięków nie oznacza poprawy zdolności słyszenia. Jakkolwiek lepsze słyszenie dźwięków o niskich częstotliwościach ma praktyczną wartość, nie wystarcza do uformowania się umiejętności słuchowego odbioru strumienia sygnałów mowy. Jego zaburzenie ma postać afonemii lub znacznej dysfonemii. Dziecko nie jest w stanie poznać języka drogą słuchową, ponieważ nie ma dostępu do fizycznej postaci sygnałów mowy i nie ma możliwości bezpośredniego komunikowania się z matką i najbliższym otoczeniem społecznym przy ich użyciu. Poddawane planowym zabiegom edukacyjnym, z wielkim wysiłkiem uczy się pojedynczych słów i schematycznych konstrukcji składniowych, ale nie przeżywa radosnej satysfakcji, jaka zwykle towarzyszy uczeniu się mowy w kontakcie z matką. Język używany przez ludzi słyszących nie staje się formą jego psy-

chicznego funkcjonowania, nie przenika i nie przeobraża czynności poznawczych, nie stymuluje rozwoju myślenia, nie wytycza zakresu i form współdziałania z innymi ludźmi.

W takiej sytuacji uznaje się za wskazane jak najwcześniejsze zastosowanie implantu ślimakowego. Drażnienie nerwu słuchowego bodźcami uzyskanymi z przetworzenia fali akustycznej na kontinuum impulsów elektrycznych może doprowadzić do powstawania wrażeń analogicznych do wrażeń słuchowych i do rozwoju sprawności percepcyjnych zbliżonych do słuchu mownego. Jest to możliwe pod warunkiem, że nieuszkodzona część analizatora słuchowego podejmie swoje czynności. Często jednak nie są one wystarczająco płynne i harmonijne, aby mózg mógł pełnić funkcje językowe w sposób niezakłócony i pełny. Mimo poprawy dostępu do bodźców, dostęp do języka jest ograniczony, a zaburzenie słuchu o charakterze afonemii/dysfonemii pozostaje. Aby uzyskać dostęp do języka, dziecko musi nauczyć się eurytmicznie spostrzegać i rozpoznawać w ciągu fonicznym jednostki językowe w sposób kategorialny, a zatem przede wszystkim musi nauczyć się rozpoznawać sylaby, a w nich głoski.

2. Nawet najgłębsze uszkodzenie słuchu nie pozbawia człowieka zdolności do posługiwania się symbolami w komunikowaniu się z innymi ludźmi ani zdolności do uczenia się języka i tworzenia sobie obrazu świata w postaci systemu wiedzy logiczno-językowej. Wprost przeciwnie, ludzie niesłyszący są niejako zmuszeni do szczególnej kreatywności językowej i w warunkach sprzyjających rozwojowi bogatych form komunikacji – zwykle z pomocą słyszących przyjaciół – wypracowują własne strategie komunikacyjne bazujące na wielozmysłowej percepcji. Głusi, żyjący w społecznościach gromadzących wieloosobowe ich grupy, tworzą własne systemy językowe oparte na percepcji wzrokowej i ekspresji gestowo-mimicznej, czyli tzw. języki migowe. Język migowy umożliwia jednostkom niesłyszącym rozwój psychiczny, ale przyczynia się do powstawania wyizolowanych z szerszej społeczności grup społecznych o charakterze na pozór podobnym do mniejszości etnicznych, tworzących odrębną i hermetyczną subkulturę.

3. Zdolność do posługiwania się językiem dźwiękowym posiadają tylko te osoby z uszkodzonym słuchem, które zachowały lub wytworzyły sobie pełne i precyzyjne wyobrażenia słów, tzn. wniknęły w ich strukturę fonologiczną, morfologiczną i semantyczną, a także poznały ich funkcje syntaktyczne i wartości stylistyczne. Wyobrażenia takie są niezbędne zarówno do bezpośredniego odbierania i tworzenia komunikatów językowych, jak i do wewnętrznego operowania językiem w procesie poznawania świata i logicznego porządkowania wiedzy. Wyobrażenia te stanowią

tworzywo mowy wewnętrznej. Posiadając je, człowiek z uszkodzonym słuchem może opanować sztukę „czytania z ust", tj. umiejętność dedukcyjnego ustalania treści wypowiedzi z wykorzystaniem różnorodnych danych, zwłaszcza wzrokowej obserwacji czynności artykulacyjnych mówcy. Bez wyobrażeń słów człowiek nie jest w stanie odbierać wypowiedzi innych osób i nie może mówić. Nie może też rozumieć tekstów pisanych, ani samodzielnie pisać.

4. Zagrożenie dla rozwoju dziecka niesłyszącego jest szczególnie duże wówczas, gdy wychowuje się ono w rodzinie słyszącej, której członkowie porozumiewają się wyłącznie w języku dźwiękowym. Rozwój języka jednostki uwarunkowany jest bowiem nie tylko czynnikami biologicznymi, ale również społeczno-kulturowymi. Języki migowe powstają tylko w środowiskach, w których żyją grupy osób niesłyszących. Małe dzieci wychowujące się w takich środowiskach mogą od najwcześniejszego okresu życia komunikować się z najbliższymi i rozwijać prawidłowe więzi społeczne. Jednakże około 95% dzieci z uszkodzonym słuchem ma rodziców słyszących i pierwsze lata życia spędza wśród ludzi nieznających języka migowego i niemających żadnej tradycji w komunikowaniu się z niesłyszącymi. Zagrożenie dla ich rozwoju wynika z nieuzasadnionego oczekiwania, że każdy bez wyjątku może nauczyć się słyszeć z pomocą protezy i mówić dzięki pomocy logopedycznej. Istota tego zagrożenia polega na tworzeniu fałszywej sytuacji, w której rodzice i inne osoby mówią do dziecka i są przeświadczone, że porozumiewają się z nim, a dziecko wkłada ogromny wysiłek, aby przystosować się do życia w środowisku społecznym mimo braku pełnej komunikacji z osobami najbliższymi i uczy się unikać porozumiewania z ludźmi. Przezwyciężenie tego stanu rzeczy jest bardzo trudne, ponieważ we wczesnym okresie rozwoju nie jest łatwo dostrzec, czy dziecko stopniowo tworzy sobie wyobrażenia słów i poznaje system językowy z jego wszystkimi właściwościami, czy jedynie uczy się naśladować niektóre czynności osób mówiących i posługuje się niby-słowami, które nie mają ani właściwej postaci morfologicznej, ani znaczenia przyjętego przez ogół użytkowników języka. Mała skuteczność postępowania rehabilitacyjnego ujawnia się dopiero po pewnym czasie, często po kilku latach. Niestety, wówczas dochodzi już do poważnego opóźnienia rozwoju mowy, którego skutków nie można usunąć.

5. Podstawowym warunkiem skutecznego wspomagania rozwoju języka dzieci z uszkodzonym narządem słuchu jest stworzenie środowiska społecznego, które potrafi obcować z nimi na zasadach pełnego partnerstwa i skutecznie komunikować się z nimi językowo. Tylko takie środowisko, które umożliwia ustawiczną wymianę treści między ludźmi, stwarza

warunki do uzyskania przez dziecko kompetencji językowej i komunikacyjnej, tj. do praktycznego poznania procedury umysłowego kodowania znaczeń oraz poznawania świata i porozumiewania się z innymi osobami z udziałem języka. Języka dziecko nie uczy się słowo po słowie, ani zdanie po zdaniu. Język dziecko opanowuje w wyniku własnej aktywności, w toku rozwoju psychicznego w środowisku społecznym.

W świetle przedstawionych tez za podstawowy problemem rehabilitacji osób z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem narządu słuchu należy uznać pytanie o to, w jaki sposób można w umyśle dziecka pozbawionego pełnego doświadczenia słuchowego rozwinąć wyobrażenia znaków językowych, adekwatne do tych, jakimi operują ludzie słyszący. Drugim problemem jest pytanie o to, w jaki sposób można zapewnić dziecku pozbawionemu zdolności doskonałego słyszenia dźwięków mowy bezpośrednie ustawiczne komunikowanie się z matką i osobami najbliższymi w domu rodzinnym, a potem w przedszkolu i w szkole, przy użyciu języka narodowego, który jest językiem dźwiękowym.

### 1.1. Afonemia/dysfonemia jako przyczyna zablokowania naturalnego procesu przyswajania języka

Zjawisko afonemii/dysfonemii zostało opisane w rozdziale dotyczącym typologii uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych. Dla ułatwienia lektury warto przypomnieć: głębokie odbiorcze (zmysłowo-nerwowe) uszkodzenie słuchu blokuje dostęp do klucza, według którego koduje się znaczenia. Dziecko niesłyszące słyszy głos, ale w niepełnej postaci, więc nie jest w stanie błyskawicznie odróżniać sylab. Staje wobec bariery fonologicznej, a mówiąc inaczej – mimo wrodzonej zdolności do kategorialnego odróżniania elementów strumienia mowy – praktycznie nie potrafi odróżniać i rozpoznawać słyszanych głosek tak precyzyjnie, aby przypisywać im wartość językową. Musi się tej umiejętności bardzo długo uczyć, wykonując żmudne i nużące ćwiczenia. Dlatego nie może przyswajać sobie słów w toku ustawicznych rozmów z dorosłymi. Poszczególne słowa odbiera jako podobne do siebie, trudne do odróżnienia. Musi z wielkim wysiłkiem koncentrować się na tych różnicach, aby uczyć się pojedynczych wyrazów. Trudno mu zachować w pamięci całe sekwencje słów, ponieważ odbiera je jako mało zróżnicowane. Nie może też z łatwością opanować umiejętności kontrolowania własnych wypowiedzi. Nie jest więc dla niego możliwe wypracowanie sobie bogatego języka. Deficyt w zakresie mowy wewnętrznej jest prawdziwą przyczyną trudności komunikacyjnych i edukacyjnych osób niesłyszących. Ten deficyt sprawia,

że mają nie tylko trudności w rozumieniu i zaburzenia mówienia, ale również trudności w czytaniu i pisaniu. Dziecku konieczna jest więc pomoc w uzyskaniu dostępu do sylab, a inaczej mówiąc, konicznie jest przezwyciężenie afonemii i dysfonemii, czyli ufonemiowienie strumienia mowy.

### 1.2. Asynchronia czynności komunikacyjnych jako główna przyczyna zakłóceń dialogu

Pochodną afonemii/dysfonemii jest asynchronia czynności językowych, która jest główną przyczyną trudności w komunikowaniu się osób z uszkodzonym słuchem ze słyszącymi przy użyciu języka dźwiękowego. Człowiek słyszący potrzebuje na usłyszenie i zrozumienie wypowiedzi ustnej dokładnie tyle czasu, ile trwa sama wypowiedź. Dzięki temu ludzie słyszący mogą swobodnie rozmawiać. Natomiast człowiek z uszkodzonym słuchem nie jest w stanie odbierać i dokładnie rozumieć wypowiedzi ustnych w toku szybko prowadzonej rozmowy, wykładu, przemówienia czy kazania. W pełni zrozumieć treść wypowiedzi może tylko wtedy, gdy będzie miał na to odpowiednio dużo czasu i warunki sprzyjające uważnemu wsłuchiwaniu się w słowa i wpatrywaniu w twarz mówcy. Nawet niedosłyszący, zaopatrzeni w nowoczesne protezy i doskonale czytający z ust, mają trudności z rozpoznaniem niektórych elementów wypowiedzi i potrzebują sporo czasu na domyślanie się i uzupełnianie luk. Ludzie z najpoważniejszymi ograniczeniami słyszenia bardzo często nie są w stanie rozszyfrować nawet tematu wypowiedzi, zwłaszcza gdy mówi ktoś mało im znany. Czują się wówczas wyłączeni z rozmowy. Szczególnie trudne jest dla nich uczestniczenie w rozmowie, w której bierze udział kilka osób. Ludzie słyszący często nie zdają sobie sprawy z istoty ograniczeń swoich niesłyszących rozmówców. Często nie dostrzegają i nie rozumieją ich trudności. Mają też silnie utrwalone nawyki prowadzenia rozmów w określonym tempie i nie potrafią zmienić swoich przyzwyczajeń. Nie wiedzą też, co można zrobić, żeby ułatwić niesłyszącym uczestnictwo w rozmowie. Nie zawsze więc troszczą się o ich komfort, a jeśli podejmują takie próby, to często nadmiernie spowalniają mówienie i zniekształcają artykulację, dzieląc wyrazy na sylaby i w nienaturalny sposób wymawiając głoski, co – zamiast pomagać – bardzo utrudnia słuchanie i odczytywanie z ust. Często też, sądząc niesłusznie, że niesłyszący mają problemy z logicznym myśleniem, upraszczają treść wypowiedzi i celowo posługują się ubogim językiem, co przynosi niepowetowane szkody, zwłaszcza dla rozwoju dzieci i młodzieży, ponieważ nie tylko blokuje uczenie się nowego słownictwa,

ale przyczynia się również do ograniczenia kompetencji gramatycznej, a w konsekwencji zamyka dostęp do zasobów ludzkiej wiedzy zakodowanych w różnego rodzaju tekstach mówionych i pisanych.

Trudności w zsynchronizowaniu czynności językowych osób z uszkodzonym słuchem i słyszących w rozmowach stanowią przyczynę wielu przykrych doznań niesłyszących: poczucia braku szacunku, lekceważenia i odrzucenia, a nawet posądzania słyszących o złą wolę, złośliwość i chęć czynienia krzywdy. Powstaje wówczas klimat emocjonalny, w którym rozwijają się trudne do rozwiązania i złagodzenia konflikty.

### 1.3. Metoda fonogestów jako sposób przezwyciężenia afonemii i asynchronii w funkcjonowaniu językowym dziecka z uszkodzonym słuchem

Jednym z narzędzi, służących do usunięcia obydwu głównych przeszkód rozwoju mowy dziecka niesłyszącego, są fonogesty. Polski system specjalnych gestów wspomagających percepcję sygnałów mowy został opracowany przez autorkę niniejszego programu[3]. Koncepcja teoretyczna i rozwiązanie praktyczne jest oparte na metodzie znanej w krajach anglojęzycznych pod nazwą Cued Speech (CS), która została szczegółowo opisana w poprzednim rozdziale.

Fonogesty są to specjalne ruchy jednej ręki (prawej lub lewej) towarzyszące głośnemu mówieniu, ściśle zsynchronizowane i harmonijnie połączone z artykulacją. Stanowią dopełnienie ruchów i układów narządów mowy widocznych w czasie mówienia. Fundamentalna zasada ich funkcji w komunikowaniu się z niesłyszącymi brzmi: „podobnemu na ustach towarzyszy inne na dłoni". Specjalne ruchy ręki pełnią funkcję dystynktywną (różnicującą) wobec wymawianych głosek. Ich rola polega na tym, że można je śledzić wzrokiem jednocześnie z ruchami narządów mowy i dzięki nim precyzyjnie odróżniać oraz rozpoznawać wymawiane w danym momencie głoski i sylaby. Służą więc do „pokazywania mowy". Pomagają „zobaczyć" elementy fonetyczne strumienia mowy, które trzeba koniecznie dostrzegać, aby odróżniać i rozpoznawać wymawiane słowa.

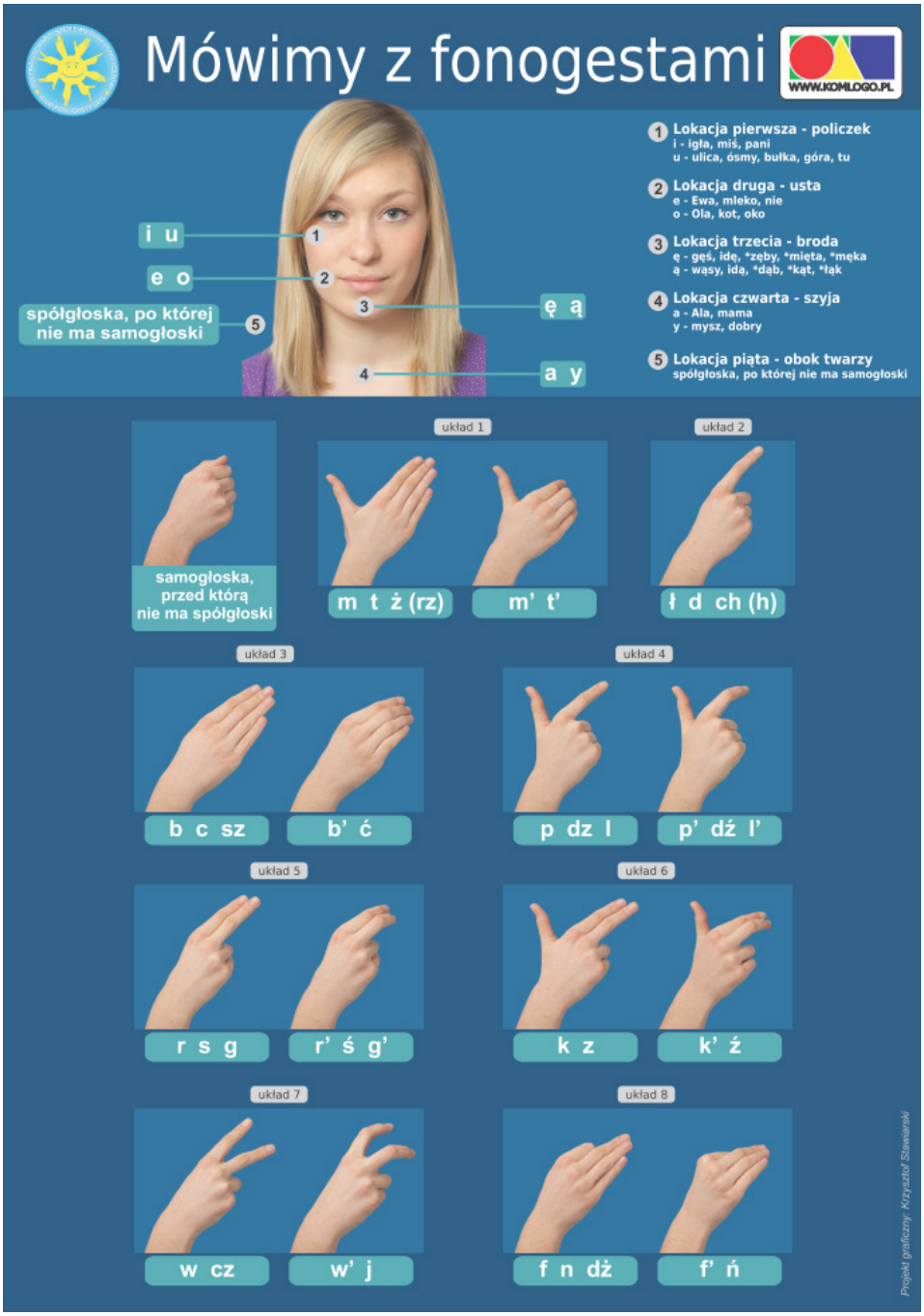
[3] K. Krakowiak, *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, Lublin: Wyd. UMCS 1995, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 9; K. Krakowiak, J. Sękowska, *Mówimy z fonogestami. Przewodnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Warszawa: WSiP 1996; *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i Polsce*.

System fonogestów ściśle odpowiada systemowi fonetycznemu języka polskiego. Uwzględniono w nim wszystkie głoski podstawowe (fonemy), tzn. takie elementy dźwiękowe, które trzeba koniecznie umieć rozpoznawać (aby odbierać i rozumieć wypowiedzi ustne) i wymawiać (aby mówić zrozumiale po polsku).

Do głosek podstawowych zaliczono 8 samogłosek i 35 spółgłosek. System fonogestów składa się z tzw. lokacji, tj. punktów w pobliżu ust, które wskazuje dłoń, wykonując ruch towarzyszący wymawianiu samogłosek oraz z układów palców, które przyjmuje dłoń w momencie wymawiania spółgłosek. Są cztery lokacje dłoni odpowiadające samogłoskom oraz jedna lokacja, w której wykonujemy gesty towarzyszące spółgłoskom. Po nich nie ma samogłosek. Podstawowych układów palców dla spółgłosek jest osiem. Odpowiadają one spółgłoskom twardym. Natomiast spółgłoskom miękkim i zmiękczonym odpowiadają odmiany układów podstawowych, które wykonuje się, lekko uginając palce ku wnętrzu. Jeśli przed samogłoską nie występuje żadna spółgłoska, dłoń przyjmuje układ ze wszystkimi palcami zwiniętymi lekko w garść.

Poszczególne ruchy ręki towarzyszą cząstkom artykulacyjnym, wchodzącym w skład sylab, nie zakłócając przebiegu rytmiczno-melodycznego wypowiedzi. Dłoń przyjmuje układ palców właściwy dla spółgłoski i jednocześnie porusza się w kierunku lokacji przyjętej dla samogłoski, która następuje po spółgłosce (wykonuje ruch w kierunku określonego punktu). Jeśli po spółgłosce nie ma samogłoski, dłoń wskazuje lokację nr 3. Wykonując opisane ruchy, można jednocześnie mówić płynnie i melodyjnie, zachowując prawidłową intonację, podkreślając sylaby oraz wyrazy akcentowane i przestrzegając wszystkich zasad kultury żywego słowa. Tempo mówienia może być naturalne, odpowiednio zwolnione i dostosowane do możliwości odbioru dziecka. Dzięki temu otrzymuje ono prawidłowe wzorce artykulacyjne i rytmiczne, a także – w miarę swoich możliwości, częściowo – słuchowe. Może zobaczyć, jak ludzie mówią do siebie, wyrażając swoje emocje i wolę oraz przekazując sobie informacje. Może więc stopniowo tworzyć sobie wyobrażenia słów takie, jakie posiadają ludzie słyszący. Może odbierać i przyswajać sobie pełne, nie zniekształcone całości składniowe i ekspresyjne.

Zastosowanie fonogestów szczególnie zaleca się wówczas, gdy wrażliwość słuchowa dziecka jest ograniczona w takim stopniu, że dobrze dobrana proteza i wychowanie słuchowe nie gwarantują warunków wystarczających do pełnego ukształtowania się funkcji słuchu mownego. Fonogesty mogą i powinny być stosowane tak, aby nie ograniczać rehabilitacji słuchu, ale aby ją intensyfikować i uzupełniać, dążąc do jak najlep-


Mówimy z fonogestami
WWW.KOMLOGO.PL
i u
e o
spółgłoska, po której nie ma samogłoski
ę ą
a y
1 Lokacja pierwsza - policzek
i - igła, miś, pani
u - ulica, ósmy, bułka, góra, tu
2 Lokacja druga - usta
e - Ewa, mleko, nie
o - Ola, kot, oko
3 Lokacja trzecia - broda
ę - gęś, idę, *zęby, *mięta, *męka
ą - wąsy, idą, *dąb, *kąt, *łąk
4 Lokacja czwarta - szyja
a - Ala, mama
y - mysz, dobry
5 Lokacja piąta - obok twarzy
spółgłoska, po której nie ma samogłoski
samogłoska, przed którą nie ma spółgłoski
układ 1
m t ż (rz)
m' t'
układ 2
ł d ch (h)
układ 3
b c sz
b' ć
układ 4
p dz l
p' dź l'
układ 5
r s g
r' ś g'
układ 6
k z
k' ź
układ 7
w cz
w' j
układ 8
f n dż
f' ń
Projekt graficzny: Krzysztof Sławiarski

**Co to są fonogesty?** Fonogesty są to specjalne ruchy jednej ręki (prawej lub lewej), które towarzyszą głośnemu i wyraźnemu mówieniu. Opracowano je po to, aby ludzie niesłyszący i słyszący mogli ze sobą swobodnie rozmawiać. Fonogesty pomagają osobie słyszącej mówić tak wyraźnie, że osoba z głębokim uszkodzeniem słuchu może dokładnie zobaczyć i usłyszeć wymawiane słowa.

**Na czym polega mówienie z fonogestami?** Dyskretne ruchy ręki i zmiany układów palców towarzyszą ruchom i zmianom układów narządów mowy. Są z nimi ściśle połączone i zsynchronizowane. Uzupełniają to, co można zobaczyć na twarzy. Pozwalają odróżnić wymawiane głoski.

**Jakie korzyści dają fonogesty dziecku z uszkodzeniem słuchu?** Fonogesty sprawiają, że strumień mowy odbierany przez dziecko jest kompletny, pełny. Dzięki temu dziecko może bez trudu rozpoznawać słowa, poznawać ich znaczenia i trwale je zapamiętywać, a następnie, stopniowo uczyć się mówić. Uczy się też wsłuchiwać w dźwięki mowy i wykorzystywać aparaty słuchowe lub implanty ślimakowe. Dzieci niesłyszące, które korzystają z fonogestów, uczą się czytać i pisać tak samo jak dzieci słyszące.

**Umiejętności mówienia z fonogestami** można nauczyć się na kursach prowadzonych przez **Polskie Stowarzyszenie Metody Fonogestów** (PSMF) z siedzibą w Lublinie (kontakt: www.fonogesty.org). Prowadzone są kursy I stopnia – podstawowe, II stopnia – instruktorskie oraz III stopnia – mistrzowskie. Kursy mogą być organizowane w siedzibie Stowarzyszenia w Lublinie, a także na terenie całego kraju. Stowarzyszenie jest otwarte na współpracę zarówno z placówkami oświatowymi, jak i z rodzinami, które rozpoczynają wychowanie językowe dziecka z fonogestami. W Katolickim Uniwersytecie Lubelskim kursy są organizowane dla chętnych studentów we współpracy z Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących działającym przy Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL.

**Pomoce dydaktyczne do nauki mówienia z fonogestami** są obecne na rynku. Pierwszą był wydany w 1996 r. poradnik ***Mówimy z fonogestami. Poradnik dla rodziców i przyjaciół dzieci z uszkodzeniami słuchu***. Od kilku lat są też dostępne **plakaty** z systemem fonogestów oraz program multimedialny ***Obrazy, słowa, dźwięki. Wspomaganie rozwoju, terapia, komunikacja.*** Program zawiera ponad 1000 słów, stanowi bazę multimedialną wykorzystującą różne znane sposoby przekazu informacji: zdjęcia, grafikę, dźwięki, nagrania lektora, napisy, onomatopeje, dźwięki otoczenia, a także filmy z fonogestami, językiem migowym i alfabetem palcowym. Niebawem na rynku ukaże się również film instruktażowy do kursu „Mówimy z fonogestami" I stopnia pt. ***Nauczmy się mówić z fonogestami***. Został opracowany przez Polskie Stowarzyszenie Metody Fonogestów, jest przeznaczony dla rodziców, przyjaciół oraz nauczycieli i terapeutów. Producentem pomocy multimedialnych jest firma KOMLOGO. Są one dostępne w sklepie internetowym www.komlogo.pl. KOMLOGO Piotr Gruba, ul. Wiejska 21, 47-143 Niezdowice, tel. (32) 233 54 71, 504 245 737; kontakt: info@komlogo.pl.

szego wykorzystania resztek słuchowych w rozwijaniu mowy, a zwłaszcza w korekcji wymowy. Nie zastępują one wychowania słuchowego, ale pozwalają na jego kontynuację i rozszerzenie. Korzystanie z nich opiera się na zjawisku integracji sensorycznej i wielozmysłowej kompensacji funkcji językowych. Podstawą ich stosowania jest ludzka możliwość precyzyjnego rozpoznawania i przetwarzania strumienia sygnałów językowych w wyniku umysłowej integracji różnorodnych danych zmysłowych: wzrokowych, słuchowych, ruchowych i kinestetycznych.

Korzystanie z fonogestów wymaga dwóch osób: tej, która mówi i pokazuje, oraz tej, która odczytuje. Obie osoby muszą się tego nauczyć, wkładając sporo czasu i cierpliwości. Umiejętność raz wyuczona, otwiera przed dzieckiem świat języka mówionego w całej jego obfitości: nazwy, formy fleksyjne, zwroty i wyrażenia frazeologiczne, idiomy, metafory, żarty językowe, wszystko, co może być powiedziane w tym języku.

Fonogesty wymagają od dziecka uważnego patrzenia na usta i pomagają mu w niezawodnym rozpoznawaniu tego, co jest wymawiane. Dzięki temu wspomagają naturalny rozwój rozumienia. Naśladowanie, a następnie czynne używanie fonogestów przez dziecko w czasie mówienia pomaga słyszącemu rozmówcy rozumieć jego wypowiedzi, mimo że na początku wymowa jest zwykle wadliwa. Dzięki temu unika się pozornej komunikacji. Dziecko, które jest słuchane i rozumiane przez osoby najbliższe, mówi zwykle chętnie i dużo. Dzięki temu może czynnie poznać język dźwiękowy, taki, jakim posługują się wszyscy ludzie i jakim najsprawniej może operować mózg człowieka: niezwykle ekonomiczny system o dwoistej strukturze, w którym z niewielkiej liczby elementów nic nieznaczących (fonemów) buduje się wielką liczbę znaków (słów) i nieskończoną liczbę ich konstrukcji (zdań). Korzystając z fonogestów, dziecko jednocześnie słyszy dostępne dla siebie dźwięki mowy i precyzyjnie widzi wymawiane słowa. Wysiłek wkładany w słuchanie nie idzie na marne.

Fonogesty nie są w niczym podobne do języka migowego, który stanowi autonomiczny system językowy, ani do alfabetu palcowego, będącego zbiorem gestów odpowiadających literom. Nie mają też autonomicznej funkcji znaczeniowej – same w sobie nie znaczą nic: ani nie przekazują treści wypowiedzi, ani nie wyjaśniają znaczeń poszczególnych słów. Są tylko uzupełnieniem strumienia żywej mowy, pomagają zobaczyć i rozpoznać wszystkie jego elementy.

Pierwszoplanowym celem stosowania fonogestów jest nauka biegłego odczytywania wypowiedzi z ust, a mówiąc ściślej: nauka „słuchania wizualnego", tj. uważnego obserwowania twarzy rozmówcy i wsłuchiwania się w jego słowa. Zdolność do „słyszenia wizualnego" jest zależna od

stopnia opanowania wzorców językowych, od uformowania sobie precyzyjnych wewnętrznych reprezentacji słów, czyli ich wyobrażeń. Fonogesty ułatwiają dokładną percepcję wzrokowo-słuchową i segmentację kategorialną strumienia sygnałów mowy, czyli jego podział na elementy posiadające określone funkcje znaczeniowe i formalno-gramatyczne. Dzięki temu umożliwiają uformowanie się w umyśle dziecka trwałych wzorców fonemowych, izomorficznych wobec wzorców słuchowych.

Obserwacje i eksperymenty przeprowadzone w Polsce i na świecie z jednoczesnym zastosowaniem aparatów słuchowych lub implantów ślimakowych i fonogestów pozwalają na sformułowanie tezy, że systematyczne korzystanie z fonogestów może sprawić, iż w umyśle dziecka powstanie „program czynności słuchowego odróżniania elementów językowych w strumieniu mowy", który może stać się jego indywidualnym programem samowychowania słuchowego i autokorekcji wymowy. Dzieci systematycznie posługujące się fonogestami, mimo głębokiego uszkodzenia słuchu, chętnie używają aparatów słuchowych i mają świadomość odnoszonych korzyści. Świadomość tę jedno z dzieci wyraziło słowami: „z fonogestami lepiej słyszę". Używanie fonogestów przygotowuje do korzystania z coraz nowocześniejszych protez słuchowych. Dlatego w niektórych krajach (np. we Francji, Hiszpanii i Stanach Zjednoczonych) metoda ta znajduje coraz szersze zastosowanie w programach rehabilitacyjnych z zastosowaniem implantów ślimakowych.

Szczególnie ważny jest fakt, że z fonogestami ludzie słyszący mogą mówić do niesłyszącego dziecka własnym językiem, nie zubażając i nie zniekształcając wypowiedzi, nie dzieląc ich niepotrzebnie na pojedyncze wyrazy, sylaby lub głoski, nie krzycząc i nie zwalniając nadmiernie tempa mówienia, nie zastępując mowy innymi znakami. Mogą prowadzić z dzieckiem ustawiczną rozmowę, bez obawy, że dziecko otrzyma niewłaściwy wzór do naśladowania. Dzięki temu dziecko stopniowo osiąga umiejętność umysłowego operowania językiem, co pozwala mu na coraz lepsze rozumienie wypowiedzi cudzych, coraz bardziej spontaniczne i poprawne mówienie, a przede wszystkim na sprawne czytanie i prawidłowe pisanie. Jednym z najważniejszych walorów fonogestów jako metody wychowania słuchowo-językowego jest ich rola w nauczaniu czytania i pisania: pozwalają one osobom z uszkodzonym słuchem z wielką łatwością transformować tekst pisany na mówiony oraz mówiony na pisany.

Wstępnym warunkiem stosowania fonogestów jest doskonałe opanowanie techniki mówienia uzupełnianego fonogestami przez osoby słyszące, chętne do systematycznego komunikowania się z dziećmi niesłyszącymi i niedosłyszącymi i skłonne do pomagania im w stopniowym pozna-

waniu języka. Tymi osobami mogą być rodzice, rodzeństwo, nauczyciele i wychowawcy, słyszący koledzy i inne osoby, które – dobrze rozumiejąc potrzeby komunikacyjne dziecka – zechcą porozumiewać się z nim w sposób przystosowany do jego możliwości percepcyjnych i pozwalający na unikanie trudności i nieporozumień. Osoba słysząca, która mówi do dziecka z fonogestami, wykonuje pracę polegającą na tym, że mówi szczególnie starannie i jednocześnie udostępnia dziecku język, którym mówi. Niejako daje dziecku klucz do każdego słowa, wykonując za nie część zadania związanego z rozpoznawaniem znaków językowych. Jest to praca trudna i wymaga ofiarności. W pierwszym okresie wysiłek matki lub nauczyciela musi być znacznie większy niż przy zwykłym mówieniu i „bombardowaniu" dziecka komunikatami, których ono nie jest w stanie odebrać. Rezultaty tego wysiłku widoczne są dopiero po kilku miesiącach, a pełny efekt – po upływie od trzech do pięciu lat. Dopiero wtedy praca z dzieckiem staje się łatwiejsza i przynosi satysfakcję.

Fonogesty nie stanowią oczywiście panaceum na wszelkie trudności i dolegliwości życia osób z uszkodzonym słuchem. Nie można ich uznać także za jedyny skuteczny sposób wspomagania rozwoju językowego niesłyszących. Ich używanie może jednak przyczynić się do znacznej poprawy sytuacji dużej liczby dzieci i młodzieży niesłyszącej, zwłaszcza wielu osób, dla których metody oralne, tzw. czyste, okazują się niewystarczające.

### 1.4. Koncepcja solidarnego współuczestnictwa w niepełnosprawności dziecka

Upowszechnienie wśród specjalistów koncepcji filozoficzno-pedagogicznej, która leży u podstaw metod oralnych wspomaganych (do nich należy metoda fonogestów), może przyczynić się do stopniowej zmiany poglądów na zasadnicze problemy osób z uszkodzonym słuchem, uwarunkowane nie tylko rzeczywistym stanem ich możliwości słuchowych, ale również kompetencją językową i komunikacyjną, zależną od sposobu udostępniania im języka. W świetle tej koncepcji można jasno zobaczyć rolę najbliższej dziecku wspólnoty społecznej jako „środowiska macierzyńskiego", używającego wspólnego języka. Dziecko niesłyszące może poznać i opanować język mimo ograniczenia lub braku odbioru słuchowego sygnałów mowy, jeśli będzie mieć możliwość obcowania z życzliwymi ludźmi, którzy nie tylko zechcą rozmawiać z nim, ale także ułatwią mu odbiór słów.

Stosowanie metody fonogestów wymaga modyfikacji tradycyjnego nastawienia środowiska wychowującego dzieci z uszkodzonym słuchem, które polega na skoncentrowaniu się na samym problemie jego „niepełno-

sprawności" i oddziaływaniu na nie przede wszystkim w sposób usprawniający słyszenie, korygujący wady mowy i kompensujący braki wynikające z jej niedokształcenia. Metoda fonogestów dopełnia to nastawienie dążeniem do solidarnego współdziałania z samym dzieckiem, jako z człowiekiem posiadającym pełne prawo do nieskrępowanego rozwoju, w celu wspólnego z nim przezwyciężania jego trudności w komunikowaniu się z innymi ludźmi. Stosowanie fonogestów wymaga zmiany tradycyjnego traktowania dzieci z ograniczoną percepcją słuchową jako trwale „niepełnosprawnych słuchowo i językowo". Ich niesprawność słuchowa – jakkolwiek w większości przypadków jest trwała – może być bowiem w znacznym stopniu zmniejszona, natomiast sprawności językowe mogą być ukształtowane i rozwinięte mimo ograniczenia sprawności słuchu. Nie można jednak zapominać, że zmysłowa odmienność odbioru informacji płynących z otaczającego świata wymaga ogromnego wysiłku w celu przystosowania się do życia w mówiącym społeczeństwie, ale wysiłek ten może i powinien być ponoszony wspólnie przez niesłyszących oraz ich słyszących przyjaciół, a zwłaszcza rodziców, logopedów i nauczycieli. Mogą i powinni oni sami przystosować się do trudności komunikacyjnych dzieci i razem z każdym z nich budować jego własny, osobisty język jako język jednostki, który stopniowo staje się pełnym i coraz doskonalszym językiem narodowym, umożliwiającym zarówno komunikowanie się z innymi osobami, jak i zdobywanie oraz porządkowanie wiedzy o świecie w swoiście ludzki – językowy sposób. Swoistość potrzeb edukacyjnych dziecka z uszkodzonym słuchem wynika bowiem przede wszystkim ze społecznej bariery komunikacyjnej. Przezwyciężenie tej bariery – w rodzinie i w szkole – jest podstawowym warunkiem uruchomienia procesu jego wszechstronnego rozwoju.

### 1.5. Cele stosowania fonogestów

Metoda fonogestów powinna być stosowana pod kierunkiem logopedy – w miarę możliwości – przez cały zespół osób zajmujących się wychowaniem, rehabilitacją i kształceniem dziecka.

Cele zastosowania fonogestów są następujące:

a) przezwyciężenie społecznej izolacji dziecka z uszkodzonym słuchem spowodowanej przez barierę komunikacyjną, która oddziela je od najbliższego środowiska ludzi słyszących,
b) wyzwolenie wrodzonych zdolności dziecka do porozumiewania się z innymi ludźmi oraz do przyswajania języka dźwiękowego i do mówienia,

c) stworzenie warunków sprzyjających spontanicznej aktywności dziecka w nabywaniu umiejętności językowych w toku naturalnych czynności poznawczych i bezpośredniej komunikacji z osobami najbliższymi,
d) zapobieganie niepowodzeniom edukacyjnym i zaburzeniom emocjonalnym, które są częstym następstwem długotrwałych trudności w komunikowaniu się dziecka z najbliższym otoczeniem społecznym.

Program wychowania językowego dzieci z uszkodzonym słuchem z zastosowaniem metody fonogestów opiera się na założeniach teorii wieloczynnikowej ontogenezy mowy. Teoria ta traktuje zjawisko nabywania przez ludzkie dziecko umiejętności językowych jako proces stadialny i wyjaśnia go współdziałaniem czynników biologicznych, uwarunkowanych genetycznie, oraz uczenia się uwarunkowanego społecznie.

### 1.6. Struktura programu wychowania językowego

Program ten ma postać szczegółowego planu oddziaływań logopedycznych zmierzających do stopniowego opanowywania przez dziecko fundamentalnych umiejętności językowych, tj. umiejętności koniecznych do rozpoczęcia aktywnego uczestniczenia w społecznej wymianie myśli przy użyciu języka dźwiękowego. Głównym celem tych oddziaływań jest uaktywnienie się wewnętrznych dynamizmów rozwoju językowego i poznawczego dziecka. Fonogesty stanowią środek pomocniczy, kompensujący niedobór percepcji słuchowej, ułatwiający odbiór, segmentację i transformację umysłową sensoryczno-motorycznej postaci wypowiedzi słownych w celu odróżniania i rozpoznawania ich elementów znaczących, poznawania ich znaczenia oraz funkcji, a następnie ich zapamiętywania i uczenia się w ten sposób języka fonicznego.

Planując oddziaływania stymulujące i wspomagające stopniowe opanowywanie przez dziecko najważniejszych umiejętności językowych, uwzględniono hierarchiczny charakter systemu kompetencji komunikacyjnych człowieka oraz stadialny przebieg kształtowania się mowy dziecka. Dalekosiężne cele rehabilitacji i wychowania językowego dziecka z uszkodzonym słuchem wytycza pełny system umiejętności koniecznych człowiekowi do intra- i interpersonalnego komunikowania się językowego. Cele zostały ustalone na podstawie określonych przez psycholingwistykę rozwojową i logopedię wyznaczników stadialnego przebiegu roz-

woju językowego i zostały sformułowane oddzielnie dla każdego etapu pracy logopedycznej.

Niniejszy program przewiduje sześcioetapowy przebieg wychowania językowego. Na każdym etapie oddziaływania logopedyczne skoncentrowane są na ściśle określonych celach i wymagają odpowiedniej do nich organizacji pracy z dzieckiem. Bardzo ważne jest uwzględnienie wieku dziecka w momencie rozpoczynania realizacji programu. Główne cele zostały ustalone zgodnie ze stadialnym przebiegiem przyswajania języka i nie ma potrzeby modyfikować ich w zależności od wieku, ponieważ niezależnie od niego dziecko powinno je osiągać w naturalnej kolejności. Jednakże sposób organizacji pracy logopedycznej i tempo realizacji celów cząstkowych w dużej mierze zależą od wieku rozwojowego i muszą być indywidualnie modyfikowane. Założeniem wstępnym niniejszego programu jest przyjęcie za fakt realny opóźnienia rozwoju mowy dziecka o około od roku do dwóch lat. Korzystne jest wszakże rozpoczęcie pracy wcześniej, zanim dojdzie do tak dużego opóźnienia rozwoju mowy. Wówczas niektóre cele cząstkowe, których osiągnięcie wymaga dojrzałości układu nerwowego lub znacznego doświadczenia poznawczego i społecznego, należy przełożyć na okres późniejszy, a koncentrować się na umiejętnościach właściwych dla wieku. Warto już na wstępie uświadomić sobie, że do wieku dziecka należy przede wszystkim dostosowywać słownik i tematykę rozmów oraz sposób posługiwania się pismem. Napisy mogą być wprowadzone jako pomoc i element zabawy już w pierwszym roku życia, ale czytanie jako czynność samego dziecka pojawi się na etapie późniejszym (najpierw całościowe, a potem oparte na analizie głoskowo-literowej). Umiejętności pisania nie możemy wymagać od dziecka przed osiągnięciem zdolności koordynacji wzrokowo-ruchowej czynności ręki. Dziecko może jednak znacznie wcześniej układać wyrazy z liter i zdania z wyrazów, używając klocków i gotowych kartek.

Czas trwania poszczególnych etapów pracy nie może być z góry ustalony. Nie można też z góry określić, w jakim wieku dziecko powinno osiągać wyznaczone cele. Dopiero faktyczne opanowanie przez nie przewidywanych umiejętności językowych i komunikacyjnych pozwala na przejście do następnego etapu wychowania językowego i rozszerzenie stawianych mu wymagań.

Etapy pracy logopedycznej z zastosowaniem metody fonogestów są następujące:

1. Okres diagnozy i nawiązania współpracy logopedy i rodziców.
2. Okres przygotowawczy (nawiązanie kontaktu z dzieckiem).
3. Okres kształcenia podstawowych umiejętności językowych.

4. Okres kształtowania fonologicznych i morfologicznych wzorców językowych.
5. Okres korekcji mowy.
6. Okres doskonalenia języka.

Dla poszczególnych etapów zostały opracowane następujące składniki programu:

1. Cele i zadania pracy logopedycznej.
2. Wskazówki dotyczące organizacji pracy logopedycznej.
3. Cele i sposoby stosowania fonogestów.
4. Materiał językowy.
5. Przewidywane osiągnięcia dziecka, które umożliwiają przejście do następnego etapu pracy.

### 1.7. Zasady wychowania językowego

Wychowanie językowe dziecka z uszkodzonym słuchem z zastosowaniem metody fonogestów winno odbywać się ze stałym uwzględnianiem podstawowych zasad rehabilitacji mowy, wynikających z psychospołecznych uwarunkowań jej rozwoju oraz indywidualnego charakteru przebiegu tego procesu. Najważniejsze z tych zasad można sformułować w następujący sposób:

1. Zasada zapewnienia dziecku poczucia bezpieczeństwa i swobody spontanicznego działania.
2. Zasada życzliwego rozumienia intencji dziecka.
3. Zasada przystosowania sposobu komunikacji i metod pracy logopedycznej do indywidualnych możliwości percepcyjnych dziecka.
4. Zasada zaciekawiania dziecka oraz współdziałania z nim w jego czynnościach poznawczych i w zabawach.
5. Zasada częstości i systematyczności komunikowania się z dzieckiem.
6. Zasada prawa dziecka do niedoskonałości i błędów.
7. Zasada prawa dziecka do wyboru dogodnych dla niego środków przekazu.
8. Zasada stałej obserwacji rozwoju dziecka i pogłębiania diagnozy w celu weryfikacji programu i metod rehabilitacji.

Stosowanie fonogestów jako środka wspomagającego powinno też odbywać się z uwzględnieniem następujących zasad, sformułowanych na podstawie doświadczenia zdobytego w trakcie dwudziestoośmioletniego doświadczalnego stosowania tej metody przez autorkę:

1. Zasada tworzenia macierzystego środowiska językowego, tj. organizowania wspólnoty osób mówiących z fonogestami w sposób ułatwiający dzieciom niesłyszącym odbiór wypowiedzi słownych i umożliwiający im uczestnictwo w porozumiewaniu się językowym całej wspólnoty.
2. Zasada troski o dobre warunki odbioru, tj. zasada umożliwiania dziecku jak najlepszego słyszenia dźwięków mowy i dokładnej obserwacji ruchów artykulacyjnych osoby mówiącej oraz towarzyszących jej mówieniu ruchów ręki (fonogestów).
3. Zasada polisensorycznej percepcji znaków językowych, tj. umożliwiania dziecku łączenia i kojarzenia wszystkich aspektów zmysłowej postaci wypowiedzi i czynności ich wytwarzania: aspektu akustyczno-audytywnego, ruchowo-wizualnego, ruchowo-kinestetycznego, graficzno-wizualnego, graficzno-ruchowo-kinestetycznego.
4. Zasada prymarności rozumienia wypowiedzi w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych i przechodzenia od rozumienia całościowego do rozumienia analityczno-syntetycznego, tj. od rozumienia wypowiedzeń (zdań) do rozumienia ich składników, a następnie od rozumienia składników do rozumienia zdań i całych wypowiedzi.
5. Zasada stymulacji potrzeby mówienia i aktywizacji zdolności do samodzielnego i twórczego posługiwania się językiem. Zasadę tę realizuje się przez szczególną troskę o to, aby dziecko dostrzegało, że każda jego próba mówienia jest przyjmowana z zainteresowaniem i że jego intencje są rozumiane.
6. Zasada integracji nauczania pięciu podstawowych umiejętności językowych, a mianowicie: odbioru, rozumienia, mówienia, czytania i pisania, z zachowaniem naturalnego łańcucha ich wzajemnej zależności i kolejności rozwoju.
7. Zasada kształcenia umiejętności rozczłonkowywania i scalania konstrukcji językowych potoku mowy (odkrywania jednostek oraz związków na wszystkich poziomach struktury wypowiedzi).
8. Zasada zachowania i kształcenia czynników prozodycznych wypowiedzi: a) językowych czynników prozodycznych: akcentu i intonacji; b) czynników ekspresji głosowej: modulacji siły i wysokości, zmian tempa mówienia i stosowania pauz.
9. Zasada systematycznej i taktownej korekcji głosu, artykulacji, rozumienia i budowania zdań.
10. Zasada systematyczności pracy rehabilitacyjnej.

Zastosowanie fonogestów jest szczególnie wskazane wówczas, gdy pole słuchowe jest ograniczone w takim stopniu, że dobrze dobrana proteza i wychowanie słuchowe nie gwarantują warunków wystarczających do pełnego ukształtowania się słuchu mownego, tj. zdolności do odróżniania i rozpoznawania wszystkich składników strumienia dźwięków mowy. Inaczej mówiąc, zastosowanie fonogestów jest wskazane wtedy, gdy diagnoza wskazuje na występowanie afonemii lub dysfonemii znacznego stopnia. Przy dysfonemii stopnia umiarkowanego wskazane jest zastosowanie metody ustno-słuchowej (oralnej) wspomaganej wczesną nauką czytania.

Należy brać pod uwagę możliwość zastosowania w przyszłości coraz lepszych protez słuchowych i skuteczniejszego wykorzystania resztek słuchu w rozwijaniu mowy, a zwłaszcza w korekcji wymowy. Fonogesty można i należy stosować tak, aby nie ograniczać rehabilitacji słuchu, ale aby ją intensyfikować i uzupełniać. Nie zastępują one bowiem wychowania słuchowego, ale pozwalają na jego kontynuację i rozszerzenie, ponieważ ich stosowanie opiera się na zjawisku współdziałania zmysłów i polisensorycznej kompensacji funkcji językowych.

## 2. Indywidualny program wychowania (program ustawicznego dialogu)

### 2.1. Okres diagnozy i nawiązania współpracy logopedy i rodziców

#### 2.1.1. Cele i zadania pracy logopedycznej

Główne cele działania logopedy w tym okresie są następujące:
- udzielenie psychicznego wsparcia rodzicom;
- interpretacja diagnozy audiologicznej, psychologicznej i pedagogicznej;
- dokonanie diagnozy logopedycznej;
- pomoc rodzicom w przemyślanym doborze metody rehabilitacji ich dziecka;
- umożliwienie rodzicom przygotowania się do poprawnego stosowania wybranej metody.

#### 2.1.2. Wskazania diagnostyczne do zastosowania metody fonogestów

Podstawą doboru metody powinny być wszechstronne, przeprowadzone przez zespół specjalistów, diagnozy. Konieczne są diagnozy

następujące: audiologiczna, psychologiczna, pedagogiczna i logopedyczna.

Diagnoza audiologiczna powinna wnikliwie ocenić szanse rehabilitacji narządu słuchu z zastosowaniem protezy i umożliwić poprawną prognozę co do możliwości i zakresu stosowania metod kształtowania mowy opartych na percepcji słuchowej oraz o konieczności ich wspomagania innymi sposobami.

Diagnozy psychologiczna i pedagogiczna powinny ocenić możliwości rozwojowe dziecka, a zwłaszcza wykryć i określić jego „mocne strony", które mogłyby stanowić podstawę indywidualnej strategii rozwijania umiejętności kompensacyjnych. Diagnozy te powinny również wykryć ewentualne deficyty rozwojowe, które trzeba uwzględniać w programie pracy i – w miarę możliwości – wyrównywać.

Diagnoza logopedyczna powinna dokładnie ocenić stan gotowości dziecka do przyswajania sobie mowy i poziom rozwoju jego umiejętności językowych, a zwłaszcza określić – na ile to możliwe – osiągnięte przez dziecko umiejętności w zakresie słuchowej percepcji dźwięków mowy:

a) spostrzegania podstawowych elementów warstwy prozodycznej potoku mowy, a przede wszystkim liczby sylab (samogłosek) i przebiegu rytmicznego frazy,
b) spostrzegania ważnych cech głosek i możliwości ich słuchowego, słuchowo-wzrokowego lub wzrokowo-słuchowego odróżniania i rozpoznawania.

Diagnoza logopedyczna wymaga długotrwałego kontaktu lub wielokrotnych spotkań z dzieckiem i wnikliwej obserwacji jego zachowań społeczno-komunikacyjnych w wielu sytuacjach.

Decyzję o zastosowaniu metody fonogestów powinni podjąć sami rodzice. Rolą logopedy jest przedstawienie im pełnej i poprawnej interpretacji oraz wniosków wynikających z diagnoz audiologicznej, psychologicznej i logopedycznej, a następnie gruntowne zapoznanie ich z zadaniami, jakie stawia przed nimi potrzeba rehabilitacji dziecka. Jest to rola bardzo trudna, ponieważ wymaga wyważonej prognozy dotyczącej możliwości rozwojowych dziecka i rzeczowej oceny możliwości rodziny pod względem czasu oraz intensywności pracy rehabilitacyjnej i sposobów komunikowania się z dzieckiem.

Zastosowanie fonogestów jest szczególnie wskazane wówczas, gdy wychowanie słuchowe – zastosowane jako metoda jedyna lub dominująca – nie gwarantuje warunków do pełnego rozwoju języka jednostki, nie daje możliwości uformowania się jej języka wewnętrznego opartego na języku narodowym. Rodzicom należy uświadomić, jakie zagrożenia rozwo-

jowe wynikają z ograniczenia wrażliwości słuchowej dziecka, a zwłaszcza z ograniczenia komunikacji językowej z osobami najbliższymi i zablokowania rozwoju mowy wewnętrznej.

Jednocześnie logopeda powinien poinformować rodziców o możliwości zastosowania różnych środków ułatwiających bezpośrednie komunikowanie się z dzieckiem oraz o korzyściach i zagrożeniach płynących z ich zastosowania. Przed podjęciem decyzji o doborze sposobów komunikowania się ze swoim dzieckiem rodzice mają prawo uzyskać rzeczowe i nieskażone stronniczymi ocenami informacje o wszystkich dostępnych środkach przydatnych w komunikowaniu się, nie tylko o fonogestach, ale także o alfabecie palcowym i języku migowym. Logopeda ma również obowiązek przedstawić różne formy kształcenia dwujęzykowego (jednoczesnego i rozdzielnego; z zastosowaniem polskiego języka migowego albo systemu językowo-migowego). Powinien także uświadomić im zagrożenia rozwojowe wynikające z braku dostępu do języka narodowego i wyjaśnić ich istotę. Jeśli więc rodzina dziecka posługuje się wyłącznie językiem narodowym, pojawia się konieczność dokonania zasadniczego wyboru, najważniejszego dla rozwoju dziecka, a mianowicie wyboru języka, który będzie jego pierwszym językiem.

Logopeda musi przewidzieć, czy rodzina dziecka (zwłaszcza matka) jest w stanie nauczyć się mówić płynnie z fonogestami i czy potrafi systematycznie i wytrwale pracować nad sposobem komunikowania się z nim. Chodzi o to, żeby nie wyznaczać rodzicom celów, które w ich sytuacji są nierealne, i nie rozbudzać pochopnej nadziei na łatwy sukces bez wysiłku. Chodzi także o to, aby nie przysparzać rodzicom trudu, który nie jest konieczny, i nie proponować metody wymagającej od nich znacznego wysiłku, w sytuacji, gdy – np. przy lekkim i umiarkowanym uszkodzeniu słuchu – podobne wyniki można osiągnąć na drodze systematycznej i – wprawdzie wieloletniej – ale o wiele mniej intensywnej pracy. Rodzice również powinni dowiedzieć się, że metoda fonogestów na początku wymaga szczególnie intensywnego przygotowania się do pracy, ale potem (zwykle po dwóch latach) pozwala wykorzystywać każdą chwilę naturalnego kontaktu z dzieckiem na rozwijanie jego języka i pomaga osiągać trwałe efekty, a dzięki temu jest bardzo ekonomiczna, bo oszczędza czas i wysiłek zarówno rodziców, jak i dziecka. Nie znaczy to jednak, że jest to sposób o charakterze samoistnie działającego panaceum i że nie wymaga żadnego wkładu pracy z ich strony. Jeśli rodzice podejmą decyzję o zastosowaniu metody fonogestów, należy umożliwić im praktyczne poznanie tej metody w takim stopniu, aby nie było niebezpieczeństwa deformacji mowy spowodowanego nieprawidłowym mówieniem z fonogestami.

Decydując się na zastosowanie tej metody, trzeba wziąć pod uwagę doświadczenie wielu specjalistów w Polsce i na świecie, które wskazuje na fakt, iż tylko pewna liczba dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem (szacowana w różnych krajach na kilka lub kilkanaście procent ich populacji) potrafi w pełni opanować język dźwiękowy z zastosowaniem metod słuchowych w wyniku niezmiernie wytężonej, wieloletniej pracy samych dzieci, ich rodziców i wybitnych terapeutów mowy. Dzięki coraz doskonalszym urządzeniom elektroakustycznym, a zwłaszcza coraz lepiej dostosowanym do potrzeb poszczególnych osób oraz coraz trwalszym i mniej zawodnym protezom słuchowym liczba tych dzieci stopniowo rośnie. Ciągle jednak bardzo wiele dzieci i ich rodziców nie wytrzymuje psychicznie reżimu wytężonej pracy, jakiej wymagają metody kształtowania mowy oparte na usprawnianiu słuchu, i nie tylko nie odnosi oczekiwanych sukcesów, ale dodatkowo podlega długotrwałej frustracji, powodującej nerwice i inne zjawiska patologiczne.

Trzeba też pamiętać, że znacznie większa liczba dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem jest w stanie opanować umiejętność odbierania i rozumienia wypowiedzi słownych oraz mówienia, jeśli otrzymają one wszechstronną pomoc logopedyczną i nauczą się wykorzystywać nie tylko słuch, ale również swoje wielorakie możliwości spostrzegania wielozmysłowego oraz umysłowego przetwarzania i łączenia informacji sensoryczno-motorycznych i wypracują sobie własną strategię uczenia się języka i porozumiewania się. Metoda fonogestów jest sposobem wypracowywania takiej strategii. Łączy wychowanie słuchowe ze wzrokową percepcją wypowiedzi słownych oraz z kształtowaniem sprawności fonemowego i analityczno-syntetycznego umysłowego przetwarzania potoku mowy jako strumienia informacji językowych, tj. informacji zakodowanych przy użyciu systemu znaków o charakterze umownym, używanego przez określoną społeczność.

Znaki językowe są wielorako powiązane z doświadczeniem zmysłowo-czynnościowym jednostki oraz z obrazowymi wyobrażeniami poznawanych przez człowieka przedmiotów i zjawisk, ale jednocześnie są oderwane od ich konkretnej i niepowtarzalnej w swoich szczegółach postaci, a więc odpowiadają pojęciom uporządkowanym hierarchicznie i logicznie w sposób właściwy dla funkcjonowania poznawczo-semiotycznego ludzkiego umysłu.

Cechą podstawową systemu języka fonicznego jest dwoistość jego struktury (dwuklasowość), która stanowi podstawę procedury kodowania fonemowego. Człowiek jest zdolny do świadomego rozpoznawania w strumieniu mowy znaczących jednostek językowych (morfemów, wy-

razów, ich grup i zbudowanych z nich zdań) na podstawie umiejętności zautomatyzowanego i nieuświadomionego identyfikowania układów złożonych z niewielkiej liczby jednostek służących do budowania samego ciągu fonicznego (fonemów). Zastosowanie fonogestów umożliwia dziecku z głęboko uszkodzonym słuchem opanowanie procedury kodowania fonemowego. Trzeba także uwzględniać fakt, że do zastosowania metody fonogestów nie ma przeciwwskazań z punktu widzenia kanonicznej hipokratejskiej zasady wszelkiej terapii i rehabilitacji, a mianowicie zasady „przede wszystkim nie szkodzić", ponieważ – jeśli jest ona stosowana poprawnie – nie zaburza mówienia i nie zniekształca wypowiedzi terapeuty (matki), nie odwraca uwagi dziecka od słuchania i od obserwowania czynności mówienia, nie ogranicza możliwości wychowania słuchowego.

Rozpoczęcie pracy logopedycznej przygotowującej dziecko do korzystania z metody fonogestów wymaga, aby potrafiło ono:

1. Koncentrować uwagę na jednej czynności (np. na manipulacji przedmiotem lub na innej zabawie) przez okres przynajmniej kilkunastu sekund.
2. Nawiązywać kontakt wzrokowy z terapeutą (matką) i utrzymywać go przynajmniej przez dwie sekundy.
3. Spostrzegać dźwięki i reagować na nie (przynajmniej na silne dźwięki z otoczenia).
4. Spostrzegać gesty i mimikę osób najbliższych i reagować na nie.
5. Spostrzegać przedmioty w swoim otoczeniu i wykazywać zainteresowanie nimi.

#### 2.1.3. Organizacja współpracy logopedy z rodzicami

Od sposobu nawiązania przez logopedę współpracy z rodzicami zależy w znacznym stopniu skuteczność rehabilitacji. Trzeba pamiętać, że logopeda jest tylko organizatorem pomocy logopedycznej dla małego dziecka z uszkodzonym słuchem, a rzeczywiste wychowanie językowe odbywa się dzięki współdziałaniu osób tworzących środowisko wychowawczo-rehabilitacyjne, a zwłaszcza dzięki pracy rodziców i najczęściej – według tradycyjnego modelu podziału ról rodzicielskich – matki.

Współpraca z rodzicami wymaga nie tylko poznania ich syna lub córki, ale również wnikliwego poznania ich samych, ich stosunku do problemu uszkodzenia słuchu dziecka, ich wiedzy o możliwościach jego rehabilitacji oraz oczekiwań dotyczących jej rezultatów, a przede wszystkim możliwości poświęcenia dziecku czasu.

Bardzo ważne jest uwzględnienie faktu, że rodzice, którzy doznali głębokiego wstrząsu psychicznego w związku ze stwierdzeniem wady słuchu swojego dziecka, przeżywają zwykle trudny i złożony proces psychicznego przystosowywania się do tego faktu i że proces ten ma przebieg fazowy.

Można w nim wyodrębniać różne etapy, w zależności od indywidualnych uwarunkowań psychospołecznych. Najczęściej obserwuje się następującą ich kolejność:

- faza oszołomienia i silnego napięcia emocjonalnego, spowodowanego wstrząsem psychicznym i nagłą zmianą sytuacji życiowej,
- faza prób odrzucenia dramatycznej wiadomości i udowodnienia sobie i innym, że jest ona fałszywa (szukanie „lepszych" fachowców i „lepszej" diagnozy),
- faza prób znalezienia radykalnego i działającego natychmiast zabiegu lub leku (np. poszukiwanie metod chirurgicznych, farmakologicznych, bioenergoterapeutycznych itp.),
- faza zmęczenia i wyczerpania psychicznego po silnym napięciu i intensywnym wysiłku (może mieć ona postać załamania, rozpaczy lub apatii, albo obniżenia aktywności i „lenistwa"),
- faza poszukiwania pomocy realnej i początek przystosowywania się do nowej sytuacji oraz uczenia się nowej roli społecznej.

W każdej fazie obserwujemy: uczucie żalu i lęk o los dziecka oraz o byt rodziny obciążonej obowiązkami jego wychowywania, poczucie zagrożenia dla własnych planów życiowych i wcześniej przyjętego systemu wartości, obniżenie poczucia własnej wartości i poczucie winy, lęk przed opinią społeczną i przeżywanie przykrości wywoływanych objawami nietolerancji lub obojętności, czasem nawet wrogości, wobec zachowań ich dziecka, a także nie mniej przykrych doznań wywołanych objawami litości i współczucia, z którymi spotykają się bardzo często[4].

Radzenie sobie ze stresem, odkrycie wartości i satysfakcji płynącej z pokonywania trudności nietypowego rodzicielstwa oraz pomyślny rozwój umiejętności wychowawczych i rehabilitacyjnych rodziców dziecka z uszkodzonym słuchem jest warunkiem jego pomyślnej rehabilitacji. Jest to w dużym stopniu uzależnione od pomocy, jakiej udzielają im różni specjaliści w pierwszym okresie, wtedy, kiedy rodzice poszukują wyjaśnienia przyczyn oraz starają się przewidzieć skutki uszkodzenia słuchu,

[4] Dokładniejsze informacje i wskazówki w: D. Kornas-Biela, *Rodzice wobec diagnozy uszkodzenia słuchu u dziecka. Doświadczenia rodziców, pomoc profesjonalistów*, [w:] *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, red. taż, Lublin: TN KUL 2000, s. 459-477.

kiedy starają się znaleźć ratunek, pomoc, lekarstwo. Wówczas są oni bardzo podatni na takie wyjaśnienia i rady, które bardziej odpowiadają ich życzeniom, i bardzo łatwo dają się zwodzić obietnicami łatwego sukcesu, ulegają oddziaływaniom wszelkiego rodzaju ignorantów, którzy uspokajają ich, twierdząc, że dziecko „samo" nauczy się mówić, a nawet obiecankom oszustów i szarlatanów, którzy oferują swoje „cudowne" usługi albo zachwalają swoje „metody", które mają uchronić dziecko przed skutkami uszkodzenia słuchu, a zwłaszcza przed skutkami używania gestów i „migów" wyróżniających je wśród społeczności słyszącej. Rodzice bardzo często obawiają się, że ich dziecko będzie „migać", co oznacza dla nich, że będzie „głuchonieme" i „nigdy nie nauczy się mówić". Używanie jakichkolwiek gestów przez dzieci z uszkodzonym słuchem uważają za niebezpieczne i są skłonni zakazywać wszelkiego „gestykulowania", chociaż nikt nie zakazuje używać gestów dzieciom słyszącym. Tę niebezpieczną dla rozwoju dzieci tendencję skutecznie wzmacniają niekiedy sami logopedzi, którzy nie dostrzegają roli komunikacji przedjęzykowej w kształtowaniu się mowy i traktują język foniczny jako jedyny wskazany kod komunikacyjny.

W tym czasie rodzice są także skłonni przeceniać skuteczność protezy słuchowej i nie doceniać potrzeby systematycznego wychowania słuchowego. Dotyczy to zwłaszcza rodziców dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem, którzy oczekują, że proteza słuchowa będzie dla ich dzieci w takim samym stopniu pomocna, jak dla innych dzieci z mniejszym stopniem uszkodzenia słuchu. Oczekiwania, dotyczące skuteczności aparatów słuchowych, często nie idą w parze z umiejętnością ich systematycznego i poprawnego stosowania. Zdarza się, że rodzice oczekują, że aparaty umożliwią rozumienie mowy. Jeśli obserwują, że ich dziecko takiej umiejętności nie opanowało, są skłonni uznać, że aparaty nie przynoszą żadnej korzyści, i szukać „lepszych" aparatów lub „lepszych" sposobów leczenia, „wybitniejszych" specjalistów itp.

Od rodziców – w okresie, kiedy są oni w stanie stresu i frustracji – nie można oczekiwać wyważonych sądów o wszystkich problemach związanych z rehabilitacją i wychowaniem ich dzieci, ale z drugiej strony nie można lekceważyć ich wrażliwości i życiowej wiedzy, wnikliwości obserwacji dotyczących zachowań dziecka, autentycznej intencji zrobienia dla niego tego, co najlepsze, a nawet szczególnej motywacji do zdobywania fachowej wiedzy logopedycznej.

Postawy rodziców oraz ich inne cechy osobowości – ważne dla rehabilitacji dziecka – są oczywiście bardzo zróżnicowane. Bardzo zróżnicowane są też warunki społeczno-ekonomiczne rodzin wychowujących dzieci

z uszkodzonym słuchem, stosunek najbliższego środowiska rodzinnego i sąsiedzkiego do ludzi „niepełnosprawnych" oraz ogólny poziom kultury życia codziennego i porozumiewania się. Wszystkie te czynniki wpływają nie tylko na rozwój dziecka, ale również na rozwój jego rodziców, którzy w tym czasie kształtują swoje postawy i umiejętności jako rodzice dziecka „innego", dziecka, które potrzebuje dodatkowej pomocy, ale w swoich podstawowych potrzebach psychicznych nie różni się od innych dzieci. Trudniejsze jest jednak zrealizowanie tych potrzeb i dlatego każde zaniedbanie, każdy błąd wychowawczy popełniony wobec niego może mieć skutki poważne i trwałe.

Rola logopedy w procesie przygotowywania się rodziców do pracy rehabilitacyjnej z dzieckiem polega nie tylko na przekazaniu im wskazówek co do sposobu porozumiewania się z nim i prowadzenia ćwiczeń. Na początku chodzi głównie o to, aby wspierać pozytywną postawę rodziców, wzmocnić ich wiarę w możliwości własne i szanse rozwojowe ich dziecka, ale nie rozbudzić przesadnych i pochopnych oczekiwań. Trzeba im pomóc uzbroić się w cierpliwość, wskazać realne podstawy nadziei i – w miarę możliwości – przeciwdziałać złudzeniom, które mogą być potem źródłem bolesnych rozczarowań. Chodzi także o to, aby pomóc im uwolnić się od – zwykle nieuzasadnionego – poczucia winy za kalectwo dziecka i za jego nieskuteczną rehabilitację w czasie, który minął. Kolejne zadania rehabilitacyjne, które stawiamy rodzicom, powinny być zatem realne, aby nie pogłębiać ich poczucia winy i zniecierpliwienia, i aby nie przyczynić się do zaniechania przez nich pracy w przeświadczeniu, że nie przynosi ona oczekiwanych efektów.

Bardzo ważne jest także, żeby rodzice dostrzegający małą – w ich przekonaniu – skuteczność protezy słuchowej otrzymali pomoc w fachowej ocenie zysku dziecka z posługiwania się aparatem i nie oczekiwali, że metoda fonogestów – którą im proponujemy – zastąpi wychowanie słuchowe. Powinni także wiedzieć, że używanie fonogestów bez wychowania słuchowego jest w istocie sprzeczne z zasadami tej metody, nie może być w pełni skuteczne, a w pewnych przypadkach mogłoby nawet prowadzić do zaniedbania części zasobów rozwojowych dziecka.

Trzeba jednak pamiętać, że każde dziecko stwarza odmienne problemy rehabilitacyjne i wychowawcze, a skuteczność pracy rodziców nie może być mierzona samymi tylko umiejętnościami dzieci, bo te umiejętności – jak wiadomo – zależą od bardzo wielu czynników. Nie można wiec stawiać jednym matkom innych matek jako gotowych wzorów do naśladowania. Trzeba raczej dążyć do wymiany doświadczeń między nimi, do

powstawania związków koleżeństwa i przyjaźni, do solidarności, a nie do rywalizacji.

#### 2.1.4. Przygotowanie rodziców do stosowania metody fonogestów

Rodzice powinni mieć możność uczyć się techniki płynnego mówienia z fonogestami i poprawnego stosowania tej metody pod kierunkiem osoby, która jest do tego przygotowana i ma uprawnienia do jej nauczania. Wskazane jest, aby rodzice i inne osoby mające prowadzić bezpośrednio rehabilitację dziecka opanowały technikę płynnego mówienia z fonogestami w tym samym czasie, kiedy dziecko będzie przygotowywane do rozpoczęcia rehabilitacji metodą fonogestów (zob. okres przygotowawczy).

### 2.2. Okres przygotowawczy (kształtowania protojęzyka)

#### 2.2.1. Cele i zadania pracy logopedycznej

Główne cele działań wspierających rozwój dziecka w okresie przygotowawczym są następujące:

- nawiązanie kontaktu emocjonalnego i zdobycie zaufania dziecka;
- rozbudzenie i wzmocnienie jego potrzeb poznawczych i komunikacyjnych;
- ujawnienie i rozwinięcie możliwości głosowych dziecka: stymulowanie wokalizacji, ewentualna korekcja wysokości i natężenia głosu, przygotowanie do samokontroli głosu; pogłębienie diagnozy audiofonologicznej przez obserwację, w jaki sposób dziecko wykorzystuje swoje zdolności słuchowe; obserwacja i ocena możliwości dziecka w zakresie spostrzegania dźwiękowych elementów potoku mowy (prozodycznych: liczby sylab i długości frazy, akcentu, melodii, zmian tempa mówienia, zmian głośności; fonologicznych (dystynktywnych) cech głosek: dźwięczności, sposobu artykulacji, miejsca artykulacji);
- wytworzenie u dziecka nawyku stałego korzystania z aparatów słuchowych;
- dokładne poznanie dotychczasowego sposobu porozumiewania się dziecka z otoczeniem i wykorzystanie tego sposobu w celu wzbogacenia form i treści komunikowania się z nim oraz przeciwdziałania skutkom zakłócenia jego indywidualnego – już ukształtowanego – systemu znaków;

- dalsza obserwacja i pogłębienie oceny umiejętności koncentrowania uwagi;
- wytworzenie nawyku systematycznego odbywania zajęć, zainteresowanie dziecka ich treścią.

Szczegółowe zadania pracy logopedycznej w okresie przygotowawczym wyznaczać należy indywidualnie, uwzględniając wszystkie aspekty oddziaływania wychowawczego i rehabilitacyjnego, które będzie prowadzone w następnych okresach, a mianowicie:

1. Rozwijanie komunikacji przedjęzykowej i aktywności poznawczej dziecka, a w szczególności:
   a) umiejętności nawiązywania i utrzymywania kontaktu wzrokowego z innymi osobami;
   b) ekspresji gestowo-mimicznej i rozumienia znaków gestowo-mimicznych, rozpoznawania stanów emocjonalnych i intencji wyrażanych w sposób gestowo-mimiczny;
   c) umiejętności współdziałania z innymi osobami w czynnościach codziennych i w zabawie, rozumienia i zachowywania reguł współdziałania, rozumienia celu i motywów działania oraz wspólnego przeżywania satysfakcji z wyniku;
   d) percepcji wzrokowej, spostrzegawczości; analizy, syntezy i pamięci wzrokowej;
   e) aktywności ruchowej;
   f) ciekawości i polisensorycznego poznawania otaczającego świata; gromadzenia spostrzeżeń oraz myślenia sensoryczno-motorycznego i obrazowego.

2. Przygotowanie do odbioru wypowiedzi słownych, tj. wychowanie słuchowe i przygotowanie do czytania z ust:
   a) kształcenie świadomości dźwięku, kojarzenie dźwięku z jego źródłem i próby lokalizacji źródła, odróżnianie i rozpoznawanie dźwięków wydawanych przez różne przedmioty z otoczenia, rozpoznawanie sygnałów dźwiękowych;
   b) kierowanie uwagi na twarz osoby mówiącej;
   c) wyrabianie nawyku „słuchania wszystkimi zmysłami" („słuchania całym ciałem", „słuchania wizualnego"), tj. wsłuchiwania się w głos rozmówcy i jednoczesnego wpatrywania się w jego twarz oraz zwracania uwagi na towarzyszące temu doznania wibracji i ruchu powietrza; rozwijanie wrażliwości zmysłowej w obrębie klatki piersiowej na niskie fale dźwiękowe (infradźwięki);
   d) wzrokowo-słuchowe odróżnianie i rozpoznawanie wykrzyknień i wyrazów dźwiękonaśladowczych;

e) odróżnianie i rozpoznawanie samogłosek;
f) odróżnianie i rozpoznawanie całych krótkich wypowiedzi (przede wszystkim pytań, poleceń i innych wypowiedzeń umożliwiających jednoznaczną odpowiedź w postaci czynności, np. wskazania przedmiotu, o który pytamy lub wykonania polecenia).

3. Przygotowanie do mówienia:
   a) ćwiczenia oddechowe – wzmacnianie, wydłużanie i stabilizacja wydechu w zabawach;
   b) stymulowanie samoistnej aktywności głosowej (głużenia, pokrzykiwania) i ćwiczenia fonacyjne – korekcja natężenia, wysokości i barwy głosu (w razie potrzeby); przygotowanie do samokontroli głosu opartej na wyczuwaniu rezonansu i wibracji narządów mowy oraz całego ciała;
   c) obserwacja i (w razie potrzeby) usprawnianie motoryki narządów artykulacyjnych; wykorzystywanie codziennych czynności (np. jedzenia drobnych owoców, które trzeba brać wargami lub koniuszkiem języka bez użycia łyżeczki i rąk, picia przez słomkę, lizania miodu, lizaka itp.) oraz zabaw w rozwijaniu sprawności narządów artykulacyjnych;
   d) stymulowanie gaworzenia (pobudzanie do wydawania dźwięków, konsekwentne reagowanie na wszystkie dźwięki wydawane przez dziecko, powtarzanie z fonogestami samogłosek i sylab, które dziecko wymówiło mimowolnie lub świadomie).
4. Rozwijanie spostrzegawczości i koncentracji uwagi:
   a) wydłużanie i stabilizacja uwagi na jednym przedmiocie lub jednej czynności (np. zabawie);
   b) odróżnianie i rozpoznawanie drobnych przedmiotów i ich części;
   c) odróżnianie i rozpoznawanie wizerunków przedmiotów i osób oraz ich części;
   d) odróżnianie i rozpoznawanie relacji przestrzennych między przedmiotami i osobami (w rzeczywistości i na ilustracjach);
   e) odróżnianie i rozpoznawanie wizerunków i schematów twarzy wyrażających różne stany emocjonalne i przedstawiających różne układy widocznych narządów artykulacyjnych;
   f) odróżnianie kolorów i ich odcieni, poszukiwanie takich samych i podobnych kolorów w otoczeniu);
   g) ćwiczenia rozszerzające pole spostrzegania wzrokowego;
   h) rozwijanie tzw. widzenia peryferycznego;
   i) przygotowanie do korzystania z fonogestów – odróżnianie i rozpoznawanie układów dłoni i małych ruchów ręki; gimnastyka dłoni.

5. Kształtowanie podstaw znajomości języka:
a) kształcenie świadomości, że głos jest sygnałem, że wydając dźwięki można zwrócić na siebie uwagę, wezwać kogoś (np. matkę), spowodować oczekiwany skutek;
b) kształcenie świadomości istnienia nazw („wszystko na świecie ma swoją nazwę");
c) kształcenie świadomości funkcji przedstawieniowej (symbolicznej) znaków językowych (słowo może „zastąpić" przedmiot, osobę itp.);
d) uświadamianie istnienia związków między słowami, a zwłaszcza istnienia wypowiedzeń, tj. jednostek informacji, które należy rozumieć jako całość („słowa nie są osobnymi znakami, ale łączą się ze sobą, a ich połączenia mają znaczenie").
6. Kształcenie postawy gotowości do komunikowania się i podstaw umiejętności porozumiewania się językowego:
a) stymulowanie samoistnej ekspresji głosowej i słownej dziecka – uświadamianie możliwości sygnalizowania i wyrażania głosem oraz słowami własnych odczuć, doznań i uczuć;
b) kształcenie świadomości funkcji pragmatycznej znaków językowych – umożliwianie dziecku wielokrotnego doświadczania faktu, że inne osoby słyszą jego głos, rozumieją jego intencje i mogą zachowywać się zgodnie z tymi intencjami, że można kogoś przywołać, poprosić o coś, zażądać czegoś, zapytać o coś, powiadomić go o czymś itp.;
c) kształcenie świadomości związku aktów mówienia z towarzyszącą im sytuacją – uczenie rozumienia wypowiedzi przez rozumienie sytuacji, wyjaśnianie znaczeń wypowiedzi i poszczególnych słów przez demonstrację przedmiotów i czynności;
d) przygotowanie do aktywnego i umiejętnego zachowywania się w sytuacjach interakcji komunikacyjnych; stymulowanie zabaw tematycznych i innych zabaw wymagających wymiany myśli przy użyciu znaków; organizowanie „sytuacji dialogowych", tj. wymagających odpowiedzi dziecka (niejęzykowej lub językowej) na zachowanie matki (terapeuty);
e) stymulowanie samodzielnych wypowiedzi dziecka (strzępkowych, jednowyrazowych i wielowyrazowych) – rozszyfrowywanie intencji i znaczenia spontanicznych wypowiedzi dziecka oraz powtarzanie ich w pełnej i prawidłowej formie z fonogestami, dokładne „pokazywanie" dziecku tego, co powiedziało (lub chciało powiedzieć).

### 2.2.2. Formy organizacji pracy logopedycznej

Praca logopedyczna z dzieckiem niesłyszącym w okresie przygotowawczym wymaga od terapeuty umiejętności wspierania spontanicznych wysiłków rodziców, a zwłaszcza matki, której należy pomóc wypracować sobie własną metodykę postępowania z dzieckiem. Matce potrzebna jest przede wszystkim realna ocena aktualnych możliwości dziecka, aby mogła odpowiednio formować swoje oczekiwania i wymagania wobec niego. Następnie potrzebna jest jej rzeczowa i szczegółowa instrukcja dotycząca sposobu komunikowania się z dzieckiem przy użyciu naturalnych gestów oraz mowy uzupełnianej fonogestami. Potrzebna jest jej także wyczerpująca – ale nie nazbyt szczegółowa i skomplikowana – informacja dotycząca całego programu pracy logopedycznej z jej dzieckiem oraz szczegółowe określenie zadań dotyczących aktualnej fazy jego rehabilitacji. Potrzebna jest jej również systematyczna ocena skuteczności podejmowanych wysiłków i ewentualna korekcja przyjętego programu.

Logopeda nie może poprzestać na słownym poinstruowaniu matki, jak ona powinna postępować. Powinien pokazać jej praktycznie, jak można wykorzystywać naturalne sytuacje życiowe do nawiązania z dzieckiem kontaktu komunikacyjnego, jak można kierować jego zaciekawieniem i uwagą, aby chciało patrzeć na twarz rozmówcy i odpowiadać na jego zachowania.

Spotkania logopedy z dzieckiem powinny być jak najczęstsze (przynajmniej dwa razy w tygodniu), aby mógł powstać i utrwalić się związek emocjonalny. Najlepiej byłoby, gdyby logopeda przychodził do jego rodzinnego domu. W przypadku dziecka w drugim i trzecim roku życia jest to konieczne, w przypadku dziecka w czwartym roku życia – wskazane. Dziecko starsze może być przyprowadzane na zajęcia logopedyczne do poradni. Najłatwiej jest zorganizować systematyczne zajęcia logopedyczne w przedszkolu. Ćwiczenia logopedyczne z małym dzieckiem nie mogą trwać długo, dlatego zajęcia powinny być zorganizowane tak, aby zawierały różne rodzaje czynności i zabaw, stymulujących rozwój psychomotoryczny, poznawczy i społeczny.

Od sposobu nawiązania przez logopedę kontaktu z dzieckiem zależeć będzie w dużej mierze jego motywacja do uczestniczenia w zajęciach logopedycznych w ciągu wielu kolejnych lat. Dlatego bardzo ważna jest praktyczna znajomość psychologii rozwojowej, a w szczególności przyjazne poznawanie i indywidualne traktowanie każdego dziecka z osobna. Zdarza się, że pozornie drobne błędy metodyczne przyczyniają się do poważnych trudności w dalszym ciągu pracy. Błędy te są związane

najczęściej z różnymi formami przymusu i narzucania dziecku czegoś wbrew jego woli, a także z ekspresją emocji (zbyt silne wyrażanie zarówno negatywnych, jak i pozytywnych uczuć, zbyt gwałtowne wkraczanie w strefę intymności dziecka, np. dotykanie jego szyi, twarzy, zaglądanie do buzi itp.). Ze szczególną uwagą należy wystrzegać się zachowań, w których dziecko mogłoby odczytać nieszczerość, złą wiarę, a nawet obłudę, a także zniecierpliwienie, rozczarowanie postępami mniejszymi niż oczekiwane, zaniepokojenie o efekty pracy, które dziecko może odbierać jako dezaprobatę dla jego zachowania, a nawet jako brak akceptacji dla jego osoby.

Dlatego wszystkie rozmowy z matką w obecności dziecka trzeba prowadzić tak, aby nie padło w nich żadne zdanie, którego dziecko nie powinno usłyszeć. Dziecko jest trzecim poważnym partnerem rozmowy, a nie jej przedmiotem, opisywanym i ocenianym. Z faktu, że nie słyszy i – prawdopodobnie – nie rozumie poszczególnych słów nie wynika, że nie potrafi się domyślać intencji przekazywanych w sposób niejęzykowy i że nie widzi na twarzy matki zatroskania, niepokoju, lęku. Nie wolno zapominać, że potrzeba bezpieczeństwa jest podstawową potrzebą psychiczną człowieka.

Brak poczucia bezpieczeństwa jest najczęstszym powodem trudności w koncentracji uwagi, braku zainteresowania proponowanymi zabawami i ćwiczeniami, braku motywacji do współdziałania. Dlatego, jeśli mamy do przekazania matce wiadomości, które nie są przeznaczone dla dziecka, powinniśmy je przekazać w czasie, gdy dziecko jest nieobecne, a nie wówczas, gdy jest wprawdzie czymś zajęte, ale w pewnych chwilach może nas obserwować i na pewno zainteresuje się, o czym tak długo rozmawiamy.

Na koniec tych porad trzeba zwrócić uwagę na fakt, że każdy człowiek, gdy dostrzega, że między nim a innymi ludźmi istnieje bariera komunikacyjna, że ludzie przekazują sobie informacje dla niego niedostępne, odczuwa zaniepokojenie i traci poczucie bezpieczeństwa. Wówczas bardzo łatwo dochodzi do zaostrzenia wrażliwości, a nawet do znacznego przewrażliwienia na sytuacje, w których ktoś coś mówi, a my nie wiemy co. Staramy się wówczas sami domyśleć się, o co chodzi: może to nas dotyczy, może ktoś mówi o nas źle? Wszyscy ludzie z uszkodzonym słuchem stają przed tym problemem jako przed jednym z głównych problemów życiowych. Dziecku trzeba od samego początku pomagać w wypracowaniu sobie takich cech osobowości, które będą sprzyjały radzeniu sobie z nim. To jest jeden z najważniejszych celów jego rehabilitacji psychicznej. Nie można o nim zapominać w czasie pracy zmierzającej do terapii mowy.

### 2.2.3. Cele i sposoby stosowania fonogestów

Głównym celem stosowania fonogestów w tym okresie jest systematyczne zwracanie uwagi dziecka na samą czynność mówienia (na ruchy artykulacyjne narządów mowy) oraz na eurytmiczny i harmonijny charakter tej czynności. Ułatwiają one także wydłużanie i stabilizację koncentracji uwagi na twarzy terapeuty (matki). Są również pomocne jako zachęta do naśladowania czynności osoby dorosłej i stanowią bardzo dobre ćwiczenie motoryki dłoni.

Stosując fonogesty w tym okresie, należy bardzo uważnie obserwować sposób, w jaki dziecko spostrzega mówienie z fonogestami. Bardzo ważne jest, aby nie traktowało ono ruchów ręki jako czynności głównej, dominującej lub jedynej. Fonogesty od samego początku powinny wspomagać mowę i nie wolno dopuścić do tego, żeby dziecko nabierało nawyku mechanicznego ich odtwarzania bez jednoczesnego wydawania głosu. Wskazane jest, żeby od samego początku mówić do dziecka przemiennie – z fonogestami i bez fonogestów – aby w ten sposób uwrażliwić je na prymarny charakter artykulacji i na potrzebę wsłuchiwania się w dźwięki mowy.

Bardzo ważne jest też, aby dziecko nie wykonywało ruchów ręki pod przymusem czy w wyniku jakiejkolwiek psychicznej presji ze strony terapeuty (matki). Chodzi o to, aby dłoń była rozluźniona i podatna na coraz bardziej precyzyjne gestykulowanie. Napięcie mięśni sprawia, że ruchy stają się sztywne, niepłynne i mogą nawet zakłócać płynność pierwszych prób mówienia.

W okresie przygotowawczym trzeba pomóc dziecku dostrzegać składniki ruchowe fonogestów. Będzie je ono widziało jako konkretne ruchy nierozdzielnie związane z całością poruszającego się ciała człowieka. Chodzi o to, aby mogło stopniowo wyodrębnić ich stałe cechy: dokładnie wskazywane miejsca (lokacje) i precyzyjnie wykonywane układy dłoni o wyraźnej i łatwej do wzrokowego uchwycenia liczbie palców (ludzie bardzo łatwo rozpoznają wzrokiem zbiory różnych elementów o liczbie do czterech, natomiast liczba palców dłoni jest podstawą spostrzegania liczebności zbiorów). Trzeba zatem łączyć naturalne czynności poznawcze dziecka z przygotowywaniem do korzystania z fonogestów i uczyć je liczenia paluszków w układach dłoni charakterystycznych dla fonogestów, wykonywać ćwiczenia gimnastyczne usprawniające dłoń do wykonywania tych układów, ćwiczyć spostrzeganie zmian w układach dłoni. Można to robić, stosując tradycyjne „zabawy paluszkowe" małych dzieci (np. „Tu sroczka kaszkę warzyła") i inne zabawy ruchowe. Bardzo ważne jest, aby

zabawy te były dla dziecka atrakcyjne i aby nie miały charakteru „ćwiczeń dla ćwiczeń", które nie tylko są nudne, ale mogą nawet budzić lęk jako czynności o niezrozumiałym dla nich celu.

#### 2.2.4. Tematyka zajęć i materiał językowy

Tematy i materiał językowy do rozmów z małym dzieckiem narzucają same codzienne sytuacje życiowe, w których znajduje się ono samo i jego matka (terapeuta). Trzeba jednak pamiętać, że nie oznacza to, iż możemy spodziewać się, że dziecko będzie z taką samą łatwością jak dziecko słyszące odbierać i przyswajać sobie wzory mówienia, które mu w tych sytuacjach podamy. Dlatego trzeba bardzo starannie dobierać słowa, zwroty i wyrażenia konieczne w codziennym życiu i stwarzać sytuacje do ich jak najczęstszego i użytecznego – tj. bezpośrednio związanego z czynnościami dziecka – powtarzania i utrwalania.

Podstawową zasadę doboru materiału językowego do pracy logopedycznej z małym dzieckiem z uszkodzonym słuchem można sformułować w sposób następujący: jak najmniej, ale wszystko, co konieczne. Chodzi bowiem o to, aby dziecko mogło od samego początku poznawać pełny, tj. zawierający wszystkie składniki, system językowy, którym posługują się ludzie słyszący, a zarazem o to, aby mogło znaleźć dostęp do tego systemu, nauczyć się rozpoznawać jego elementy i operować nimi.

Przede wszystkim ważne jest, aby język, którym mówimy do dziecka, był pełny w swojej warstwie fonologicznej, aby zawierał wszystkie głoski języka polskiego i wszystkie ich typowe połączenia koartykulacyjne, wszystkie sylaby i ich połączenia w zestroje akcentowe. Chodzi o to, aby dziecko stopniowo nabierało doświadczenia, które pozwoli mu w przyszłości „złamać szyfr" językowy, tj. opanować procedurę umysłowego operowania strukturami fonemowymi.

Szczególnie ważne jest również, aby dobrane słowa były praktycznie potrzebne samemu dziecku do ekspresji i oddziaływania na innych ludzi oraz do poznawania otaczającego świata. Małe dziecko nie potrzebuje słów do szczegółowego opisywania rzeczywistości, ale do wspólnego z najbliższymi ludźmi doświadczania świata, który je otacza, i do komunikowania im pomyślanych treści. Konieczne jest więc dobieranie słów nasyconych emocjonalnie i skutecznie przekazujących intencje matki i samego dziecka. Konieczne są np. wykrzyknienia, imiona własne, nazwy zabawek i przedmiotów codziennego użytku, czasowniki w trybie rozkazującym, zdrobnienia oraz wyrażenia i zwroty wyrażające emocje (zarówno pozytywne, jak i negatywne) itp. Bardzo ważne jest też, aby wypowiedzi miały poprawną

i naturalną składnię, nie były ani nazbyt lakoniczne (zubożone), ani nazbyt rozbudowane i trudne do objęcia pamięcią w bezpośrednim odbiorze.

Kolejną bardzo ważną sprawą dotyczącą języka, którym mówimy do małego dziecka z uszkodzonym słuchem, jest poprawny dobór form fleksyjnych poszczególnych słów. Wyrazy odmienne (zarówno imienne, jak i czasowniki) od samego początku nie mogą być podawane w jednej niezmiennej formie, ponieważ utrudni to dziecku odkrycie istnienia i funkcji końcówek fleksyjnych. Nie można jednak nasycać wypowiedzi nadmierną liczbą form tego samego wyrazu, zwłaszcza takich, w których występuje on rzadko w języku potocznym.

Poprawność wypowiedzi kierowanych do dziecka pod względem składni i fleksji jest warunkiem opanowania przez nie umiejętności odbioru i rozumienia. Tylko wypowiedzi poprawne zawierają komplet elementów fonologicznych, których trzeba nauczyć się szybko i sprawnie odróżniać oraz trafnie rozpoznawać.

Zarówno logopeda, jak i rodzice muszą sobie stale jasno zdawać sprawę ze stadialnego przebiegu procesu uczenia się języka, a zwłaszcza z faktu, że umiejętność rozumienia zwykle poprzedza umiejętność używania poszczególnych jego elementów. Dlatego nie możemy oczekiwać, że dziecko bardzo szybko zacznie naśladować kierowane do niego wypowiedzi, ani nie możemy – tak samo jak w rozmowach z małym dzieckiem słyszącym – naśladować jego pierwszych prób mówienia i w ten sposób ograniczać mu dostępu do poprawnych wzorów językowych.

Dobierając materiał językowy do rozmów i zabaw-ćwiczeń z małym dzieckiem, należy uwzględnić następujące pola tematyczne i związane z nimi słownictwo:

1. W pokoju dziecięcym:
   a) dziecko, jego imię, ciało i potrzeby fizjologiczne:
      – rozpoznawanie własnego imienia, reagowanie na wołanie;
      – sygnalizowanie głosem i gestami potrzeb fizjologicznych (np. *am*, *pić*, *daj*, *siusiu* itp.);
      – wyrażanie głosem i gestami podstawowych odczuć i emocji (np. *oj* [boli], *o* [zainteresowanie], *fe*, *be* [wstręt, niechęć], *uuu* [płacz] itp.
   b) osoby najbliższe – wzywanie, kojarzenie nazwy lub imienia z osobą, nazywanie (mama, tata, babcia, dziadek, imiona rodzeństwa itp.);
   c) zabawy dźwiękonaśladowcze:
      – zwracanie uwagi na dźwięki i wydające je przedmioty,
      – próby naśladowania dźwięków z otoczenia;

– zwracanie uwagi na wyrazy dźwiękonaśladowcze wypowiadane przez matkę lub inne osoby, próby naśladowania tych wyrazów, np. *bu, bum, bim, puk – puk, fu – fu, tu – tu* itp. [Uwaga: wyrazy dźwiękonaśladowcze, których używamy w zabawach z dzieckiem powinny być jak najłatwiejsze do naśladowania przez dziecko];

d) zabawki – kojarzenie nazw z zabawkami, np. *lala, miś, auto, dom* itp. [Uwaga: wymienione cztery wyrazy nadają się do pierwszych prób koncentrowania uwagi dziecka na ruchach artykulacyjnych z uwagi na ich optyczną odmienność];

e) zabawa – reagowanie na sygnały słowne zachęcające do wykonania określonych czynności w czasie zabawy, np. *hop! hop!* [zachęta do podskoczenia], *tup tup tup* [zachęta do tupania, naśladowania tańca], *bum bum* [zachęta do uderzania w bębenek] itp.;

f) przygotowanie do snu, wstawanie z łóżka: kojarzenie poleceń i czynności (np. *Rozbierz się. Włóż piżamę. Przykryj się kołdrą. Dobranoc* itp. albo: *Lalka już śpi. Miś już śpi. Śpij już...* /imię dziecka/). [Uwaga: w tym okresie staramy się skoncentrować dziecko na całej treści polecenia, a nie na poszczególnych wyrazach, których rozpoznawanie może być dla niego zbyt trudne. Naszym celem jest uzyskanie trwałego skojarzenia przez dziecko czynności mówienia z innymi czynnościami. Układanie do snu oraz wstawanie z łóżka jest doskonałą okazją do wyrabiania przyzwyczajeń dotyczących sposobu komunikowania się, pozwala wytworzyć swoisty rytuał pożegnania przed snem i powitania po obudzeniu. Sytuacje te wymagają powtarzania tych samych słów, zwrotów i tych samych czynności. Dziecko ma okazję obserwować je wielokrotnie. Natomiast matka może łatwo opanować umiejętność płynnego mówienia z fonogestami – na początek – przynajmniej kilkunastu podstawowych zwrotów. Stopniowe rozszerzanie i wzbogacanie takich rozmów rytualnych jest najdogodniejszym sposobem wypracowania sobie zasady systematyczności rozmów z dzieckiem].

2. W kuchni:

a) kojarzenie poleceń z czynnościami jedzenia i picia: *Zjedz zupę, jabłko, bułkę! Wypij sok, mleko* itp.;

b) kojarzenie wyrażeń i zwrotów z doznaniami fizjologicznymi i próby wyrażania tych doznań: *O! Oj! Fe! Dobre! Smaczne! Gorące! Zimne! Słodkie! Kwaśne! Chcesz? Nie chcesz? Lubisz? Nie lubisz? Zjesz to? Już zjadłeś?* itp.;

3. W łazience:
   a) kojarzenie poleceń z czynnościami związanymi z higieną: *Chodź! Umyj ręce (rączki), nogi (nóżki), buzię, zęby... Wytrzyj nosek, Weź mydło, gąbkę, ręcznik, szczoteczkę, pastę...* itp.;
   b) kojarzenie wyrażeń i zwrotów z doznaniami fizjologicznymi i próby wyrażania tych doznań: *O! Oj! Fe! Gorąca! Zimna! Mokre! Brudne! Czyste! Ciepło! Zimno! Pachnie! Ładnie!* itp.;
   c) kojarzenie nazw z oznaczanymi przez nie przedmiotami: *woda, mydło, ręcznik, gąbka, wanna* itp.;
   d) kojarzenie nazw z częściami ciała: *ręka (rączka), noga (nóżka), głowa (główka), włosy, buzia, nos* itp.
4. Na spacerze:
   a) kojarzenie poleceń z czynnościami związanymi z ubieraniem się i przygotowywaniem do spaceru: *Chodź! Pójdziemy na dwór (na spacer). Włóż kurtkę, buty, czapkę...*;
   b) kojarzenie nazw z częściami garderoby, np. *spodnie, kurtka, buty, czapka* itp.;
   c) kojarzenie zwrotów i wyrażeń z typowymi sytuacjami, np. *Uważaj, tu jest mokro! Błoto! Woda! Pada deszcz. Pada śnieg. Zimno! Gorąco! Świeci słońce* itp.
5. Na placu zabaw:
   a) zabawa – reagowanie na sygnały słowne zachęcające do wykonania określonych czynności w czasie zabawy, np. *hop! hop!* [zachęta do podskoczenia], *szybko* [zachęta do biegania], *powoli* itp.;
   b) kojarzenie nazw z zabawkami i przedmiotami znajdującymi się na placu zabaw, np. *piłka, huśtawka, piasek, wózek, auto* itp.

#### 2.2.5. Przewidywane osiągnięcia dziecka

Okres przygotowawczy kończymy i przechodzimy do realizacji programu przewidzianego na okres następny wówczas, gdy rodzice opanowali technikę płynnego mówienia fonogestami w sposób niezakłócający intonacji i akcentu oraz artykulacji. Samo zaś dziecko jest gotowe do przyswajania i uczenia się mowy, gdy:

1. Chętnie i bez przymusu nawiązuje kontakt z osobami najbliższymi i z terapeutą.
2. Koncentruje uwagę na czynnościach terapeuty (matki), na jego (jej) działania odpowiada czynnościami sensownymi i pozostającymi z nimi w związku.

3. Koncentruje uwagę na jednej czynności (zabawie) przynajmniej przez kilka minut.
4. Koncentruje uwagę na twarzy terapeuty (matki) przynajmniej przez pięć sekund.
5. Komunikuje się z osobami najbliższymi przy użyciu naturalnych gestów i mimiki.
6. Chętnie naśladuje gesty i mimikę innych osób.
7. Chętnie wydaje dźwięki zbliżone do dźwięków mowy, bawi się własnym głosem, pokrzykuje, gaworzy, pomrukuje, podśpiewuje (wokalizuje).
8. Chętnie bierze udział w zabawach mających postać „dialogu" – na słowa, dźwięki, gesty i inne czynności odpowiada według przyjętych reguł; uczy się reguł zabawy.
9. Kojarzy przynajmniej kilkanaście często powtarzających się słów, wyrażeń lub zwrotów z osobami, przedmiotami lub czynnościami, do których się odnoszą.
10. Próbuje naśladować czynność mówienia.
11. Próbuje mówić samodzielnie, tj. używać w celach komunikacyjnych „strzępków" słów lub pojedynczych wyrazów, pełniących rolę całości komunikacyjnych (zdań).

## 2.3. Okres kształcenia podstawowych umiejętności językowych

### 2.3.1. Cele i zadania pracy logopedycznej

Głównym celem wychowania językowego dziecka w tym okresie jest przygotowanie go do rozpoczęcia komunikowania się w języku dźwiękowym, tj. do odbierania i rozumienia wypowiedzi słownych kierowanych do niego przez osoby najbliższe oraz podjęcia prób ich samodzielnego budowania. W tym okresie dziecko powinno nauczyć się podstawowych umiejętności, stanowiących fundament dalszej nauki rozumienia i mówienia, a mianowicie:

1) uważnego słuchania ludzkiego głosu i patrzenia na twarz rozmówcy;
2) świadomego używania własnego głosu do wzywania innych osób i do zwracania ich uwagi na siebie, na swoje czynności, na interesujące przedmioty itp.;
3) łączenia wypowiedzi terapeuty (matki) z towarzyszącymi rozmowie przedmiotami, czynnościami i zjawiskami oraz domyślania się tą drogą sensu i treści wypowiedzi jako całości;

4) reagowania na wypowiedzi terapeuty (matki) czynnościami pozostającymi w związku z treścią wypowiedzi (np. wykonywania prostych poleceń);
5) starannego naśladowania czynności mówienia;
6) rozpoznawania w potoku mowy często powtarzających się słów, wyrażeń i zwrotów oraz rozumienia ich treści w związku z powtarzającymi się sytuacjami;
7) rozumienia znaczenia przynajmniej stu słów powtarzających się w codziennych rozmowach;
8) samodzielnego mówienia, tj. spontanicznego używania w kontaktach z innymi ludźmi słów;
9) budowania wypowiedzi zawierających przynajmniej dwa wyrazy pozostające w związku gramatycznym (wypowiedzi mających postać zdań lub równoważników zdań).

Indywidualny program rehabilitacji oraz programy dla określonych zespołów dzieci (np. grup przedszkolnych) opracowujemy, uwzględniając następujące szczegółowe zadania w pracy logopedycznej:

#### 2.3.2. Kształcenie umiejętności odbioru wypowiedzi słownych

1. Wychowanie słuchowe:
   a) systematyczne kształcenie wrażliwości na bodźce akustyczne i kształtowanie wyobrażeń dźwięków; kojarzenie dźwięków z ich źródłami; ćwiczenia w lokalizacji źródła dźwięku, odróżnianie i rozpoznawanie dźwięków wydawanych przez różne przedmioty z otoczenia i instrumenty muzyczne; rozpoznawanie dźwięków znaczących (np. symptomów zjawisk takich jak upadanie przedmiotów, uderzanie przedmiotem o inny przedmiot itp.) i sygnałów dźwiękowych; odróżnianie i rozpoznawanie dźwięków różniących się czasem trwania, natężeniem i wysokością; próby rozpoznawania i odtwarzania przebiegów rytmiczno-melodycznych (np. z użyciem prostych instrumentów perkusyjnych, klawiszowych i dętych), kształtowanie wyobrażeń przebiegów rytmiczno-melodycznych;
   b) przygotowanie do kształcenia percepcji dźwięków mowy – odróżnianie i rozpoznawanie wykrzykników i wyrazów dźwiękonaśladowczych; odróżnianie i rozpoznawanie samogłosek; odróżnianie i rozpoznawanie całych zdań różniących się długością;
   c) wyrabianie nawyku kontroli działania i samodzielnej obsługi indywidualnych aparatów słuchowych lub procesora mowy.

2. Kształcenie wzrokowej percepcji wypowiedzi słownych:
   a) kierowanie uwagi na twarz osoby mówiącej (ułatwianie dziecku koncentracji uwagi na ruchach narządów mowy przez zachowywanie właściwej odległości, oświetlenia i wyraźności wymowy oraz przez stosowanie fonogestów);
   b) dalsze wyrabianie nawyku „słuchania wszystkimi zmysłami" („słuchania całym ciałem", „słuchania wizualnego"), tj. wsłuchiwania się w głos rozmówcy i jednoczesnego wpatrywania się w jego twarz i w dłoń wykonującą fonogesty oraz zwracania uwagi na towarzyszące temu doznania wibracji i ruchu powietrza;
   c) kształcenie umiejętności wzrokowo-słuchowego odróżniania i rozpoznawania wykrzyknień i wyrazów dźwiękonaśladowczych wymawianych z fonogestami i bez fonogestów;
   d) kształcenie umiejętności wzrokowo-słuchowego odróżniania i rozpoznawania samogłosek wymawianych z fonogestami i bez fonogestów;
   e) kształcenie umiejętności odróżniania i rozpoznawania całych krótkich wypowiedzi (pytań, poleceń i innych wypowiedzeń umożliwiających jednoznaczną odpowiedź niejęzykową, wskazanie przedmiotu, o który pytamy lub wykonanie polecenia) – z fonogestami i bez fonogestów;
   f) przygotowanie do korzystania ze wskazówek zawartych w fonogestach.

#### 2.3.3. Przygotowanie do mówienia

1. Ćwiczenia oddechowe – wzmacnianie, wydłużanie i stabilizacja wydechu w zabawach.
2. Ćwiczenia fonacyjne – kształcenie samokontroli głosu opartej na wyczuwaniu rezonansu i wibracji narządów mowy oraz całego ciała; korekcja natężenia, wysokości i barwy głosu (w razie potrzeby). Ćwiczenia fonacyjno-oddechowe – przedłużanie wokalizacji samogłosek.
3. Kontrola sprawności i (w razie potrzeby) usprawnianie motoryki narządów artykulacyjnych – ćwiczenia warg, żuchwy, języka i podniebienia miękkiego. Wykorzystywanie codziennych czynności (np. jedzenia, picia itp.) oraz zabaw w rozwijaniu sprawności narządów artykulacyjnych.
4. Ćwiczenia koartykulacji – kształcenie umiejętności dynamicznego wymawiania sylab, tj. jednoczesnego wymawiania głosek w syla-

bach oraz rozpoznawanie głosek w sylabach wypowiadanych przez siebie (przygotowanie do samokontroli mówienia).

#### 2.3.4. Nauczanie języka

1. Systematyczne kształcenie umiejętności kojarzenia nazw z ich desygnatami oraz nazywania osób, przedmiotów i zjawisk z najbliższego otoczenia.
2. Systematyczne nauczanie budowania zdań pojedynczych, tj. łączenia podmiotów z orzeczeniami w intencji formułowania myśli (oznajmień, pytań i żądań).
3. Systematyczne kształcenie umiejętności słownego określania cech i właściwości oraz relacji między osobami, przedmiotami i zjawiskami, a następnie łączenia wyrazów w związki składniowe.
4. Uświadamianie zmienności form wyrazów, zwracanie uwagi na końcówki fleksyjne; uświadamianie tożsamości znaczeniowej różnych form tego samego wyrazu („inna forma, ale ten sam wyraz").

#### 2.3.5. Kształcenie umiejętności porozumiewania się językowego

1. Rozwijanie językowej sprawności pragmatycznej i społecznej:
   a) uświadamianie skuteczności aktów mowy – systematyczne zwracanie uwagi na bezpośrednie reakcje i późniejsze zachowania odbiorców wypowiedzi dziecka;
   b) umożliwianie dziecku częstego doświadczania satysfakcji z osiągania – nawet najmniejszych – umiejętności językowych; organizowanie sytuacji sprzyjających spontanicznej aktywności słownej dziecka, ustawiczna troska o skuteczność wszelkich jego prób mówienia, rozszyfrowywanie intencji dziecka i dopełnianie treści oraz formy jego „telegraficznych", agramatycznych i dysgramatycznych wypowiedzi, systematyczne podawanie wzorów wypowiedzi odpowiednich do intencji dziecka;
   c) uczenie rytualnych zachowań językowych (nawiązywania kontaktu i rozpoczynania rozmowy, powitania, przedstawiania się, prośby i podziękowania, przepraszania itp.).
2. Rozwijanie językowej sprawności sytuacyjnej:
   a) systematyczne kształcenie umiejętności rozumienia intencji osoby mówiącej i znaczenia całych wypowiedzi oraz poszczególnych zdań i słów przez rozpoznawanie ich związku z sytuacją

towarzyszącą rozmowie, z wykonywanymi jednocześnie czynnościami, używanymi i demonstrowanymi przedmiotami itp.;
b) nauczanie rozumienia i używania słownictwa tematycznego przydatnego w konkretnych, zwłaszcza typowych i częstych sytuacjach komunikacyjnych; systematyczne utrwalanie w pamięci słownictwa tematycznego;
c) nauczanie zachowań językowych w typowych sytuacjach komunikacyjnych przez organizowanie sytuacji naturalnych oraz przez ich wielokrotne powtarzanie i inscenizowanie w zabawach tematycznych i w grach dydaktycznych.

#### 2.3.6. Formy organizacji pracy logopedycznej

W tym okresie wzrasta rola logopedy jako pracującego bezpośrednio z dzieckiem terapeuty. Ważna jest zatem nie tylko systematyczność prowadzonych przez niego zajęć, ale i ich racjonalnie zaplanowany, szczegółowy program. Sam logopeda nie może oczywiście realizować wszystkich celów rehabilitacji i dlatego bardzo ważny jest podział zadań i harmonijna współpraca między nim i całym środowiskiem wychowującym dziecko, a zwłaszcza głównymi osobami: matką, ojcem, rodzeństwem, nauczycielem w przedszkolu (lub nauczycielem w szkole, wychowawcami w internacie) itd.

Podział zadań musi opierać się na jednym, wspólnie realizowanym programie. Nie może być tak, że logopeda wprowadza na zajęciach jakiś rodzaj ćwiczeń lub jakiś element języka, a nikt inny nie kontynuuje tej pracy i nie utrwala osiągniętej przez dziecko umiejętności. Nie może być również tak, że różne osoby pracujące z dzieckiem w tym samym czasie stosują różne sposoby wspomagania komunikacji (np. jedni fonogesty, a inni alfabet palcowy), albo wprowadzają różne – odległe od siebie – pola tematyczne materiału językowego.

Ogromnie ważne jest, aby matka mogła bezpośrednio uczestniczyć w zajęciach prowadzonych przez logopedę, a nie tylko obserwować je z boku. Wskazane jest, aby nauczyciel w przedszkolu współpracował z logopedą, kontynuując zajęcia logopedyczne w pracy grupowej i indywidualnej, aby opiekujący się dzieckiem wychowawcy w internacie (jeśli dziecko jest w grupie przedszkolnej lub w klasie „zerowej" w ośrodku szkolno-wychowawczym) również posługiwali się fonogestami jako środkiem uzupełniającym mówienie. W tym okresie najważniejsze jest stworzenie dziecku macierzystego środowiska językowego, bo właśnie teraz kształtują się podstawy jego indywidualnego sposobu komunikowania

się z otoczeniem społecznym i w tym okresie zostanie ukierunkowany jego dalszy rozwój językowy.

Czas trwania zajęć (ćwiczeń) logopedycznych oraz ich częstość zależą od warunków środowiska i wieku dziecka. Najważniejsza jest ich systematyczność i treść inspirująca do codziennej pracy matki oraz innych osób. W organizacji pracy logopedycznej ważne jest również zachowanie rozsądnej równowagi między swobodą i spontaniczną aktywnością dziecka, a stawianymi mu wymaganiami dotyczącymi dyscypliny wspólnej pracy, koncentrowania się na jasno określonych celach, doprowadzania do końca podjętych zadań.

#### 2.3.7. Cele i sposoby stosowania fonogestów

W tym okresie głównym celem stosowania fonogestów jest umożliwienie dziecku pełnego uświadomienia sobie, że ruchy artykulacyjne oraz dźwięki mowy różnią się od siebie i że fonogesty pomagają je odróżniać i rozpoznawać. Fonogesty stosujemy więc w taki sposób, aby dziecko mogło jak najlepiej słyszeć ciąg foniczny, widzieć ruchy artykulacyjne, z także widzieć ruchy ręki.

Bardzo ważne jest, żeby mowa z fonogestami „otaczała" dziecko. Należy do niego mówić z fonogestami jak najczęściej, a najlepiej w każdej rozmowie. Wskazane jest również, aby osoby najbliższe dziecku w jego obecności rozmawiały, stale uzupełniając mowę fonogestami.

W tym okresie od dziecka nie oczekujemy jeszcze dokładnego naśladowania naszych gestów. Kontynuujemy natomiast zabawy przygotowujące je do korzystania z fonogestów przewidziane na okres poprzedni.

Nową formą pracy z fonogestami, którą wprowadzamy w okresie kształcenia podstawowych umiejętności językowych, są zabawy-ćwiczenia z sylabami, których celem jest kształtowanie dynamicznych wzorców ich odbioru i wymawiania (wzorców koartykulacji głosek w sylabach). Zabawy te powinny mieć na celu stymulowanie gaworzenia z fonogestami i kompensować niedobór doświadczeń przedjęzykowych dziecka, którego gaworzenie – w związku u uszkodzeniem słuchu – było zubożone i nie dało mu podstaw do wypracowania sobie systemu zintegrowanych wzorców słuchowo-motoryczno-kinestetycznych sylab ojczystego języka dźwiękowego.

W tym okresie zabawy-ćwiczenia z sylabami polegają na powtarzaniu sylab wymówionych przez dziecko i uzupełnianiu ich fonogestami, oraz na rytmicznym, śpiewnym powtarzaniu wybranych (łatwych do naśladowania) sylab oraz próbach wspólnego z dzieckiem ich „śpiewania" z fo-

nogestami, np. *pa pa pa*; *la la la*; *ta ta ta* itp. Pomocne okazują się specjalne, recytowane przez logopedę (matkę) z udziałem dziecka „wierszyki" z sylabami, np. *Pani [mama] mówi: wa, wa, wa*.

*Patrzę* (dziecko wskazuje swoje oczy).

*Słucham* (dziecko wskazuje uszy).

*Mówię: wa, wa, wa.*

Ważne jest, żeby dziecko, zachęcone w ten sposób i włączone w swoisty rytuał zabawy, powtarzało z fonogestami podaną sylabę. Ten sam „wierszyk" możemy wielokrotnie powtarzać, wprowadzając kolejno różne sylaby, dzięki czemu dziecko wie, czego od niego oczekujemy. Oczywiście taka zabawa nie może trwać długo, nie wolno dopuścić, żeby dziecko się znudziło.

Zabawy-ćwiczenia z sylabami należy uzupełnić zabawami-ćwiczeniami ze specjalnie dobranymi, łatwymi do odbioru i artykulacji wyrazami. Najlepiej nadają się do tego imiona lalek (dziewczynek i chłopców), które można dobierać tak, żeby na początku ułatwiać ich odróżnianie i rozpoznawanie, a następnie stopniowo wprowadzać coraz trudniejsze elementy wizualne i artykulacyjne. Zabawy-ćwiczenia z imionami mają tę jeszcze zaletę, że dziecko nie ma trudności z ich rozumieniem, ponieważ oznaczają one konkretne przedmioty – lalki (dzieci) lub ich wizerunki na obrazkach.

W tym okresie rozpoczynamy również systematyczne nauczanie globalnego (całościowego) odczytywania z ust krótkich wypowiedzeń (jedno-, dwuwyrazowych) i łączymy je z nauczaniem globalnego czytania napisów. Ćwiczenia te powinny mieć charakter zabaw, a dziecko – odnosić jak najwięcej satysfakcji z osiąganych umiejętności.

Organizując te zabawy, trzeba mieć na względzie, że ich celem jest skojarzenie nazwy (znaku) z przedmiotem (desygnatem) i jego stanem lub czynnością. Nazwa (znak) może mieć postać słowa wymówionego lub napisanego. Dziecko może kojarzyć wyrazy odczytywane z przedmiotami lub ich wizerunkami na obrazkach, a następnie z ich postacią zapisaną literowo (na etykietkach, na tablicy itp.). W zabawach tych – które zawsze mają postać dialogu – odpowiedzią dziecka na wypowiedzi matki (terapeuty) są różne zachowania według przyjętych reguł, np. *Pokaż, gdzie jest...* (dziecko pokazuje przedmiot lub jego wizerunek, a w nagrodę otrzymuje odpowiedni napis, który przyłącza do przedmiotu); *Daj mi...* (dziecko daje odpowiedni przedmiot, a w zamian dostaje napis). Jeśli dziecku nie udaje się poprawnie odczytać z ust lub zrozumieć wypowiedzi, powtarzamy ją i pomagamy znaleźć odpowiedni przedmiot lub obrazek. Wyrazy do tych ćwiczeń dobieramy tak, żeby mieć pewność, że część z nich dziecko

rozpozna trafnie, a kilku nowych – będzie się uczyć. Po pewnym czasie możemy zastosować loteryjki obrazkowo-wyrazowe, w których dziecko będzie po odczytaniu z ust mogło rozpoznać napisy i obrazki, a następnie same tylko napisy, w nagrodę otrzyma obrazki.

W nauczaniu globalnego czytania połączonego z odczytywaniem z ust trzeba konsekwentnie przestrzegać trzech zasad:

1. Dziecko musi mieć odpowiednio dużo czasu na poszczególne czynności: patrzenie na usta i słuchanie, przyglądanie się napisowi, dobieranie przedmiotu (lub obrazka), próbę powtórzenia wyrazu lub całej wypowiedzi albo na próbę własnej spontanicznej odpowiedzi.
2. Czynności logopedy (matki) i dziecka powinny przebiegać w ściśle określonej i celowej kolejności, tj. terapeuta nie może jednocześnie mówić i pokazywać obrazka lub napisu; od dziecka nie wolno wymagać, żeby jednocześnie patrzyło na twarz osoby mówiącej i na przedmiot, albo na obrazek i napis.
3. Mówienie i rozumienie wypowiedzi ustnej powinno być traktowane jako pierwsze i główne ogniwo sekwencji czynności językowych.

Mając dużo czasu na wielokrotne widzenie i słuchanie tych samych słów w różnych sytuacjach zabawowych, dziecko stopniowo przygotuje się do ich naśladowania, powtarzania, a następnie do ich samodzielnego używania. Dziecko zacznie mówić spontanicznie wtedy, kiedy będzie do tego przygotowane. Unikniemy wówczas niekorzystnych skutków przymusu w nauczaniu mówienia: pozwolimy dziecku na swobodną fonację, zapobiegając zwarciu krtaniowemu i innym zaburzeniom głosu, które są niekiedy rezultatem intensywnych ćwiczeń logopedycznych z dziećmi głuchymi, a przede wszystkim nie dopuścimy do skojarzenia z mówieniem przykrych, traumatyzujących doznań, co jest często przyczyną obniżenia motywacji do współpracy z terapeutą, a nawet logofobii (lęku przed mówieniem, patologicznej niechęci do mówienia).

#### 2.3.8. Materiał językowy

Dobierając materiał językowy do rozmów z dzieckiem, wykorzystujemy wyrazy, wyrażenia, zwroty i zdania, które dziecko opanowało w okresie poprzednim. Wzbogacamy je, uwzględniając następujące tematy:

1. W pokoju dziecięcym:
   a) osoby najbliższe – wzywanie, kojarzenie nazwy lub imienia z osobą, nazywanie;
   b) zabawy dźwiękonaśladowcze – ufonemowienie wykrzyknień i onomatopei, tzn. przekształcanie okrzyków dziecka w dźwięki

zbliżone do sylab i wyrazów artykułowanych przez powtarzanie ich z fonogestami;

c) kojarzenie nazw z przedmiotami (np. *Gdzie jest lampa? Tu jest lampa*);

d) kojarzenie prostych poleceń i czynności codziennych (np. *Daj lalę. Pokaż misia. Przynieś piłkę. Zamknij drzwi. Podnieś papierek* itp.);

e) ciało człowieka i zwierzęcia (zabawki) – kojarzenie wyrazów z częściami ciała i ich czynnościami (np. *Gdzie masz nos /nosek/, rękę /rączkę/, nogę /nóżkę/, głowę, włosy? Gdzie lala ma rękę...? Gdzie miś ma łapę, głowę...?* itp.);

f) nazywanie przedmiotów odległych (*Co tam jest?* [np. za oknem] *Tam są domy*);

g) zabawki – kojarzenie nazw (imion) z przedmiotami (imiona lalek wykorzystujemy w ćwiczeniach wprowadzających do nauki odczytywania wyrazów z ust);

h) zabawy – słowne zachęcanie do zabaw, kojarzenie poleceń i zwrotów z czynnościami, np. *Rzuć piłkę. Uczesz lalce włosy. Umyj lalkę. Auto jedzie. Samolot leci* itp.

2. W kuchni:
   a) rozmowy przy posiłkach – stopniowe przyzwyczajanie dziecka do używania głosu, a następnie do mówienia w celu wyrażenia prośby, żądania, podziękowania, zadowolenia, np. *Daj! To! Proszę! Daj mi pić! Sok! Proszę sok. Mleko! Proszę mleko. Dziękuję. Lubię budyń. Smaczna zupa* itp.;
   b) nazywanie pokarmów i czynności związanych z jedzeniem, np. *To zupa. Tatuś je zupę. Czy będziesz jeść zupę? To sok. Mama pije sok. Czy chcesz trochę soku? To ser. To kanapka z serem. Czy chcesz kanapkę z serem?* itp.
   c) nazywanie przedmiotów znajdujących się w kuchni, np. *kubek, talerz, łyżka, widelec, nóż, stół, stołek, szafka* itp.
3. W łazience:
   a) rozmowy przy codziennej toalecie i kąpieli – systematyczne kojarzenie poleceń z codziennymi czynnościami, np. *Umyj ręce /buzię, nogi, brzuszek/ Wytrzyj ręce, buzię, nogi* itp.;
   b) nazywanie części ciała i przyborów toaletowych: *To jest ręka (głowa, noga, mydło, woda itp.). Pokaż rękę* (*głowę, nogę, mydło, wodę itp.)*.
4. Na spacerze, na placu zabaw:
   a) rozmowy przed wyjściem – kojarzenie poleceń z codziennymi czynnościami: np. *Ubierz się, bo idziemy na spacer. Włóż kurtkę*

*(sweter, buty, czapkę itp.) Weź piłkę (rower, wrotki itp.) Zapnij guziki (zamek). Włóż rękawiczki* itp.;

b) rozmowy na spacerze, na placu zabaw – kojarzenie wrażeń i przeżyć dziecka z odpowiednimi wyrażeniami i zwrotami:
   – rozmowy o pogodzie, np. *Jest zimno (ciepło). Pada deszcz*;
   – rozmowy o przyrodzie, np. *Zobacz, tu są kwiaty. Popatrz, tam siedzi gołąb*;
   – rozmowy o spotkanych osobach, np. *Pani idzie. Pan poszedł. Poczekaj, porozmawiamy z ciocią. Dzień dobry, ciociu*.
   – rozmowy o ruchu na ulicy, np. *Widzisz? Auto jedzie. Auta jadą. Jedzie czerwone auto*;
   – rozmowy o zachowaniu bezpieczeństwa, np. *Uważaj! Teraz jest czerwone światło. Nie przechodzimy. Już jest zielone światło. Możemy iść*;

c) rozmowy po powrocie ze spaceru – próby przypomnienia i utrwalenia nowych doświadczeń dziecka oraz praktycznego uświadomienia mu, że słowa są nam potrzebne wtedy, gdy chcemy przywołać coś, czego nie ma w zasięgu naszego wzroku, np. *Co widziałeś? Psa? Tam był duży pies. Co robił pies? Szczekał? Pies szczekał: au, au, au. Słyszałeś? Jak szczeka pies? Au, au, au*.

5. Idziemy do sklepu – wspólne z dzieckiem wyjścia po zakupy wykorzystujemy w celu ułatwienia dziecku odkrycia pragmatycznej funkcji słów: najpierw zapowiadamy, co kupimy, starając się, aby dziecko mogło jak najdokładniej słyszeć i widzieć, co mówimy: np. *Kupimy lalę (piłkę, mleko, chleb itp.)*; w czasie robienia zakupów pozwalamy dziecku uczestniczyć w wybieraniu kupowanego przedmiotu, a po powrocie do domu wielokrotnie nazywamy go i piszemy jego nazwę. W czasie jednego wyjścia koncentrujemy się na jednym lub dwóch wyrazach, starając się umożliwić dziecku jak najdokładniejsze jego poznanie.
6. Idziemy z wizytą – wspólne z dzieckiem wizyty u krewnych i znajomych są okazją do skojarzenia imion własnych (lub wyrazów oznaczających pokrewieństwo) z osobami. Postępujemy podobnie jak w przypadku wyjścia do sklepu, tzn. zapowiadamy, do kogo idziemy, kogo spotkamy, np. *Idziemy do cioci Ani. Pojedziemy autobusem do wujka Adama*, a następnie uczymy dziecko imion lub innych wyrazów oznaczających osoby bezpośrednio w ich obecności, np. *To ciocia Ania. To wujek Adam. To jest dom cioci Ani. Tu mieszka ciocia Ania*, a potem utrwalamy poznane słowa po powrocie do domu, wracając do nich wielokrotnie w ciągu kolejnych dni. W czasie

spotkań pamiętamy oczywiście o grzeczności i włączamy dziecko do powitań i pożegnań. Nie przymuszamy jednak do mówienia, zwłaszcza, kiedy jest ono onieśmielone i skrępowane. Wystarczy, gdy dziecko wita znajome osoby uśmiechem, ukłonem. Nie jest wskazane przymuszanie go do publicznego „popisywania się" mówieniem, zanim nie pojawi się naturalna potrzeba komunikowania się z różnymi osobami.

7. Dziecięca modlitwa. Doskonałą okazją do rozszerzenia funkcji języka i rozwijania mowy wewnętrznej jest rytuał codziennej modlitwy. Dziecko może dość wcześnie opanować krótką i prostą formułę takiej modlitwy, np. *Panie Boże, daj zdrowie...* i wspólnie z matką uzupełniać ją dowolnymi imionami, słowami oznaczającymi osoby kochane albo osoby spotkane w tym dniu. Nie należy się zrażać ani niepokoić, jeśli dziecko do swojej modlitwy włącza ukochane lub nowo poznane zwierzęta, a nawet zabawki, które przecież symbolizują ludzi. Z czasem, gdy dziecko lepiej zrozumie sens modlitwy, używanie słów nabierze pełnej wartości.

Materiał językowy do specjalnych zabaw dydaktycznych i ćwiczeń słownikowych, które należy prowadzić codziennie, przynajmniej po kilkanaście minut, dobieramy uwzględniając następujące cele:

a) utrwalanie w pamięci wyrazów poznanych w toku codziennych rozmów. [Uwaga: do ćwiczeń utrwalających dobieramy wyrazy najbardziej potrzebne w codziennych rozmowach z dzieckiem i takie, których znaczenie dziecko najlepiej opanowało. Chodzi o to, żeby treść wyrazu była dla dziecka jasna i pełna i aby nie ograniczała się do skojarzenia z jednym tylko obrazkiem. Ważne jest również, aby dziecko mogło w czasie tych zabaw-ćwiczeń wykazywać swoje umiejętności i doznawać satysfakcji, dlatego wśród dobranych wyrazów powinny być zawsze takie, które dziecko już doskonale zna];
b) ćwiczenia w dokładnym i szybkim odczytywaniu z ust. [Uwaga: do zabaw tego rodzaju dobieramy najpierw wyrazy, które łatwo odróżnić, patrząc na usta (różnej długości, zaczynające się od sylab różniących się wieloma cechami wizualnymi, zawierające łatwe do odróżnienia samogłoski, np. *a – u*. Ważne jest również to, aby treść tych wyrazów była dla dziecka jasna. Dlatego w pierwszym okresie można ograniczyć się do rzeczowników oznaczających znane dziecku przedmioty, którymi można posługiwać się w czasie zabawy (np. zabawki, małe przedmioty codziennego użytku), albo osoby, zwierzęta itp., które mogą być jednoznacznie przedstawione na obrazkach lub fotografiach. Jako pomoce do tych ćwiczeń przy-

datne są duże fotografie osób najbliższych, wyraźne, jednoznaczne obrazki przedstawiające pojedyncze postaci lub przedmioty];

c) zapoznawanie z nowymi wyrazami, nieznanymi dziecku, zwłaszcza takimi, które trudno mu uchwycić i zrozumieć w trakcie naturalnej rozmowy, a mianowicie z przyimkami i wyrażeniami przyimkowymi oraz zaimkami, a także z rzeczownikami oznaczającymi np. zwierzęta lub przedmioty, które budzą szczególne zainteresowanie dziecka, chociaż nie ma z nimi do czynienia codziennie.

#### 2.3.9. Przewidywane osiągnięcia dziecka

W tym okresie dziecko powinno nauczyć się podstawowych umiejętności, stanowiących fundament dalszej nauki rozumienia i mówienia, a mianowicie:

- uważnego słuchania ludzkiego głosu i patrzenia na twarz rozmówcy;
- świadomego używania własnego głosu do wzywania innych osób i do zwracania ich uwagi na siebie, na swoje czynności, na interesujące przedmioty itp.;
- łączenia wypowiedzi terapeuty (matki) z towarzyszącymi rozmowie przedmiotami, czynnościami i zjawiskami oraz domyślania się tą drogą sensu i treści wypowiedzi jako całości;
- reagowania na wypowiedzi terapeuty (matki) czynnościami pozostającymi w związku z treścią wypowiedzi (np. wykonywania prostych poleceń);
- starannego (choć niekoniecznie poprawnego) naśladowania czynności mówienia;
- rozpoznawania w potoku mowy często powtarzających się słów, wyrażeń i zwrotów oraz sytuacyjnego rozumienia ich treści;
- rozumienia znaczenia przynajmniej stu słów powtarzających się w codziennych rozmowach;
- samodzielnego mówienia, tj. spontanicznego używania w kontaktach z innymi ludźmi słów (znaków języka fonicznego);
- budowania wypowiedzi zawierających przynajmniej dwa wyrazy, pozostające w związku gramatycznym (wypowiedzi mających postać zdań lub równoważników zdań);

Do realizacji programu przewidzianego na kolejny okres rehabilitacji przystępujemy, gdy dziecko zaczyna spontanicznie budować proste zdania.

W zakresie wymowy dziecko powinno osiągnąć następujące umiejętności:

– wymawiać w sposób zbliżony do normy większość samogłosek ustnych, a zwłaszcza: *a, u, e, o*. [Różnicowanie w wymowie samogłosek *y* oraz *i* sprawia większości dzieci z uszkodzonym słuchem szczególną trudność, ale dla życzliwych odbiorców ich wypowiedzi nie jest to zjawisko specjalnie utrudniające, ponieważ głoski te bardzo łatwo odróżnić dzięki fonogestom];
– wymawiać w sposób zbliżony do normy widoczne na ustach połączenia spółgłosek z samogłoskami, a zwłaszcza: *pa, pe, po, pu, wa, we, wo, wu, ła, łe, ło, la, le, ta, te, to*.
– mieć świadomość istnienia opozycyjnych par do wymienionych połączeń spółgłosek z samogłoskami i wymawiać je z zachowaniem widocznych cech artykulacyjnych (w artykulacji dopuszczalne jest mylenie głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych oraz ustnych i nosowych, ważne jest natomiast, aby dziecko stopniowo uświadamiało sobie istnienie tych cech i aby wykorzystywało fonogesty do identyfikowania głosek zarówno w odbiorze jak i we własnych próbach mówienia): *pa - ba, ma; pe - be, me; po – bo, mo; pu – bu, mu; wa – fa; we – fe; wo – fo; wu – fu; ta – da, na; te – de, ne; to – do, no.*
– wymawiać płynnie i z akcentem na sylabie pierwszej wyrazy dwusylabowe, np. *mama, Ola, woda*. [Uwaga: nieprawidłowe wymawianie spółgłosek, zwłaszcza zastępowanie trudniejszych łatwiejszymi, jest w tym okresie dopuszczalne: np. *papa, fota*].

## 2.4. Okres kształtowania fonologicznych i morfologicznych wzorców językowych

### 2.4.1. Cele i zadania pracy logopedycznej

Głównym celem rehabilitacji dziecka w tym okresie jest rozwinięcie umiejętności umysłowego operowania elementarnymi jednostkami systemu językowego, a zwłaszcza jednostkami podsystemu fonologicznego i morfologicznego. Dzięki tej umiejętności będzie mogło „złamać szyfr językowy" i poznawać praktycznie język jako system o dwoistej strukturze (dwuklasowy).

Dwuklasowość języka polega na tym, że każde jego wypowiedzenie rozkłada się na mniejsze elementy w dwóch poziomach. Na jednym poziomie wyodrębniamy elementy posiadające znaczenie (grupy wyrazowe, wyrazy i morfemy), a na drugim poziomie wypowiedzenie dzieli się na elementy, które same nie mają żadnego znaczenia, ale ich funkcją jest to, że tworzy się z nich jednostki pierwszego poziomu. Elementami nie ma-

jącymi znaczenia są fonemy. Dwoistość struktury (zwana też podwójną artykulacją) wyróżnia język pośród innych systemów porozumiewania się i nadaje mu charakter ekonomiczny. Pozwala ona za pomocą kombinacji niewielkiej liczby fonemów utworzyć ogromny zbiór słów i zdań. Dwoistość struktury sprawia, że użytkownicy języka mogą swobodnie i jednocześnie operować wszystkimi jednostkami językowej organizacji wypowiedzi. Dzieci słyszące poznają praktycznie podsystem fonologiczny języka ojczystego w pierwszych latach życia. Dziecko z uszkodzonym słuchem powinno również poznać ten podsystem, a praktycznie powinno opanować umiejętność wzrokowo-słuchowego wyodrębniania i rozpoznawania w potoku mowy – uzupełnianej fonogestami – sylab.

Umiejętność szybkiego i precyzyjnego odczytywania z ust sylab pozwoli dziecku szybko i trwale uczyć się słownictwa, a także reguł fleksji i składni. Pozwoli mu także na uzyskanie wglądu w morfologiczne struktury wyrazów: dostrzegać końcówki fleksyjne oraz przedrostki i przyrostki, rozpoznawać ich znaczenie i rolę, dostrzegać alternacje fonemowe wewnątrz morfemów, a w rezultacie praktycznie poznawać reguły słowotwórstwa, fleksji i składni. Umiejętność precyzyjnego odczytywania z ust sylab pomoże mu również w próbach starannego ich wymawiania i łączenia w zestroje akcentowe.

Program pracy indywidualnej dla dziecka oraz program dla zespołu dzieci (grupy przedszkolnej lub klasy szkolnej) można opracować uwzględniając – podobnie jak w okresie poprzednim – następujące szczegółowe zadania pracy logopedycznej.

#### 2.4.2. Kształcenie umiejętności odbioru i rozumienia wypowiedzi słownych

1. Wychowanie słuchowe:
   a) dalsze systematyczne kształcenie wrażliwości na bodźce akustyczne i kształtowanie wyobrażeń dźwięków; ćwiczenia w lokalizacji źródła dźwięku, odróżnianie i rozpoznawanie dźwięków wydawanych przez różne przedmioty z otoczenia; rozpoznawanie dźwięków znaczących (np. symptomów zjawisk, głosów zwierząt, odgłosów wydawanych przez maszyny, pojazdy itp.) i sygnałów dźwiękowych; odróżnianie i rozpoznawanie dźwięków różniących się czasem trwania, natężeniem i wysokością; odróżnianie głosów męskich, żeńskich i dziecięcych; próby rozpoznawania i odtwarzania przebiegów rytmiczno-melodycznych wypowiedzi – różnicowanie czasu trwania, natężenia i wysokości dźwięków (pomocne w kształtowaniu wyobrażeń

przebiegów rytmiczno-melodycznych wypowiedzi mogą być zabawy i ćwiczenia z prostymi instrumentami perkusyjnymi, klawiszowymi i dętymi);

b) systematyczne kształcenie percepcji dźwięków mowy – odróżnianie i rozpoznawanie wykrzyknień i wyrazów dźwiękonaśladowczych; odróżnianie i rozpoznawanie samogłosek; odróżnianie i rozpoznawanie całych zdań oraz ich fragmentów: fraz i poszczególnych wyrazów;

c) przygotowanie do ćwiczeń słuchu fonemowego (fonematycznego) – słuchowe odróżnianie wypowiedzeń, wyrazów i sylab oraz samogłosek i spółgłosek trwałych (tj. tych, których artykulację można przedłużać, np. *f, s*) różniących się wieloma cechami fonologicznymi;

d) utrwalanie nawyku systematycznego używania, kontroli działania i samodzielnej obsługi indywidualnych aparatów słuchowych.

2. Kształcenie wzrokowej percepcji wypowiedzi słownych:

a) utrwalanie nawyku „słuchania wszystkimi zmysłami" („słuchania całym ciałem", „słuchania wizualnego"), tj. wsłuchiwania się w głos rozmówcy i jednoczesnego wpatrywania się w jego twarz i w dłoń wykonującą fonogesty oraz zwracania uwagi na towarzyszące temu doznania wibracji i ruchu powietrza;

b) kształcenie umiejętności wzrokowo-słuchowego odróżniania i rozpoznawania wykrzyknień i wyrazów dźwiękonaśladowczych wymawianych z fonogestami i bez fonogestów;

c) kształcenie umiejętności wzrokowo-słuchowego odróżniania i rozpoznawania samogłosek wymawianych z fonogestami i bez fonogestów;

d) kształcenie umiejętności odróżniania i rozpoznawania całych krótkich wypowiedzi (pytań, poleceń i innych wypowiedzeń umożliwiających jednoznaczną odpowiedź niejęzykową, np. wskazanie przedmiotu, o który pytamy lub wykonanie polecenia) – z fonogestami i bez fonogestów;

e) kształcenie umiejętności odróżniania i rozpoznawania sylab różniących się uchwytnymi wzrokowo cechami fonologicznymi zawartych w nich głosek (bez fonogestów);

f) systematyczne kształcenie umiejętności odróżniania i rozpoznawania cząstek fonogestowych, czyli elementów sylaby, którym towarzyszy jeden ruch ręki, i sylab w izolacji (ćwiczenia w za-

bawach stymulujących gaworzenie) oraz w wypowiedzeniach i wyrazach.

g) systematyczne przygotowywanie do czytania analityczno-syntetycznego przez kojarzenie cząstek fonogestowych i sylab oraz zdań i wyrazów wymawianych z fonogestami z odpowiadającymi im napisami;

h) kształcenie umiejętności korzystania ze wskazówek zawartych w fonogestach.

**2.4.3. Kształcenie techniki mówienia**

1. Ćwiczenia oddechowe – systematyczne wzmacnianie, wydłużanie i stabilizacja wydechu; rozwijanie samokontroli siły i stabilności wydechu; kształtowanie i systematyczne ćwiczenia oddychania piersiowo-przeponowego; próby wykorzystania podparcia przeponowego.
2. Ćwiczenia fonacyjne – kształcenie samokontroli głosu opartej na wyczuwaniu rezonansu i wibracji narządów mowy oraz całego ciała, w razie potrzeby korekcja natężenia, wysokości i barwy głosu. Kształtowanie umiejętności kierowania głosu „na maskę" i wzmacniania rezonansu w strefie kości czaszki oraz klatki piersiowej. Ćwiczenia fonacyjno-oddechowe – przedłużanie wokalizacji samogłosek. Przygotowanie do ćwiczeń prozodycznych – różnicowanie czasu, natężenia i wysokości głosu podczas wokalizacji; próby wokalizy.
3. Obserwacja sprawności narządów artykulacyjnych dziecka – w razie potrzeby ćwiczenia warg, żuchwy, języka i podniebienia miękkiego. Gimnastyka narządów mowy – ćwiczenia przygotowujące do nauki artykulacji głosek.
4. Ćwiczenia koartykulacji – kształcenie umiejętności dynamicznego wymawiania sylab, tj. jednoczesnego wymawiania głosek w sylabach oraz rozpoznawanie głosek w sylabach wypowiadanych przez siebie (przygotowanie do samokontroli mówienia).
5. Ćwiczenia prozodyczne:
   a) przygotowywanie do płynnego i rytmicznego łączenia sylab w zestroje akcentowe oraz stosowanie akcentu wyrazowego: odróżnianie podstawowych wzorców prozodycznych języka polskiego w wypowiedziach terapeuty: intonacji zdań oznajmujących, pytających i rozkazujących; wykorzystywanie fonogestów do podkreślania sylab i wyrazów akcentowanych;

b) różnicowanie podstawowych wzorców prozodycznych języka polskiego w wypowiedziach dziecka: intonacji zdań oznajmujących, pytających i rozkazujących;
c) różnicowanie tempa mówienia i natężenia głosu – próby stosowania akcentu emocjonalnego i logicznego (wyodrębnianie i podkreślanie wybranych wyrazów).

**2.4.4. Nauczanie języka**

1. Systematyczne kształcenie umiejętności kojarzenia nazw z ich desygnatami oraz nazywania osób, przedmiotów i zjawisk z najbliższego otoczenia. Utrwalanie poznanego słownictwa.
2. Systematyczne nauczanie budowania zdań pojedynczych w intencji formułowania myśli (oznajmień, pytań, próśb i żądań).
3. Systematyczne kształcenie umiejętności słownego określania cech i właściwości oraz relacji między osobami, przedmiotami i zjawiskami, a następnie łączenia wyrazów w związki składniowe. Uświadamianie istnienia zasad składni, zwłaszcza gramatycznej zgody wyrazu określanego i określającego (pod względem rodzaju, liczby i przypadka, np. *mały chłopiec*, *z małymi dziewczynkami*) oraz łączliwości znanej pod nazwą rekcji (czyli składni rządu, polegającej na używaniu właściwej formy rzeczownika wymaganej przez czasownik lub przyimek, np. *daj ołówek*, *rzuć piłkę*, *jem zupę*, *piszę długopisem*; *leży na stole, leży pod stołem*).
4. Uświadamianie zmienności form wyrazów, zwracanie uwagi na końcówki fleksyjne; uświadamianie tożsamości semantycznej różnych form tego samego wyrazu („inna forma, ale ten sam wyraz"). Przezwyciężanie jednej z głównych trudności językowych, na które napotykają osoby niesłyszące, a mianowicie trudności w identyfikowaniu jednostek leksykalnych występujących w różnych formach gramatycznych. Wykorzystywanie fonogestów do przezwyciężania tej trudności.
5. Uświadamianie istnienia wyrazów podstawowych i pochodnych oraz możliwości tworzenia nowych słów ze słów znanych; uświadamianie różnic znaczenia wyrazów pokrewnych („wyrazy podobne, ale ich znaczenie nie jest identyczne"); tworzenie wyrazów zdrobniałych; uświadamianie istnienia i roli formantów (przedrostków i przyrostków); zwracanie uwagi na aspekt czasowników – odróżnianie czynności dokonanych i niedokonanych.

6. Systematyczne nauczanie rozumienia i stosowania słownictwa atematycznego, a zwłaszcza wyrazów, które sprawiają szczególne trudności ludziom z uszkodzonym słuchem, a mianowicie zaimków, przyimków i spójników.

#### 2.4.5. Kształcenie umiejętności porozumiewania się językowego

1. Rozwijanie językowej sprawności pragmatycznej:
   a) uświadamianie skuteczności aktów mowy – systematyczne zwracanie uwagi na bezpośrednie reakcje i późniejsze zachowania odbiorców wypowiedzi dziecka;
   b) umożliwianie dziecku częstego doświadczania satysfakcji z osiągania – nawet najmniejszych – umiejętności językowych; organizowanie sytuacji sprzyjających spontanicznej aktywności słownej dziecka, ustawiczna troska o skuteczność wszelkich jego prób mówienia, rozszyfrowywanie intencji dziecka i dopełnianie treści oraz formy jego „telegraficznych", agramatycznych i dysgramatycznych wypowiedzi; systematyczne podawanie wzorów wypowiedzi odpowiednich do intencji dziecka;
   c) kształtowanie postawy sprzyjającej przezwyciężaniu skutków nieporozumień wynikających z trudności odbioru, wad wymowy oraz błędów gramatycznych – niestresujące korygowanie oraz uczenie umiejętności poprawiania własnych błędów i wytrwałego poszukiwania poprawnych form językowych.
2. Rozwijanie językowej sprawności sytuacyjnej:
   a) systematyczne kształcenie umiejętności rozumienia intencji osoby mówiącej i znaczenia całych wypowiedzi oraz poszczególnych zdań i słów przez rozpoznawanie ich związku z sytuacją towarzyszącą rozmowie, z wykonywanymi jednocześnie czynnościami, używanymi i demonstrowanymi przedmiotami itp.;
   b) nauczanie rozumienia i używania słownictwa tematycznego przydatnego w konkretnych, zwłaszcza typowych i częstych sytuacjach komunikacyjnych; systematyczne utrwalanie w pamięci słownictwa potrzebnego w typowych sytuacjach komunikacyjnych przez organizowanie sytuacji naturalnych oraz przez ich wielokrotne powtarzanie i inscenizowanie w zabawach tematycznych i w grach dydaktycznych;
   c) kształcenie umiejętności prowadzenia dialogu – uświadamianie różnicy między rolą słuchacza i osoby mówiącej; kształtowanie postaw sprzyjających efektywnemu i satysfakcjonującemu pro-

wadzeniu rozmów (koncentracja uwagi na przekazywanej treści i współdziałanie w doborze środków językowych oraz sposobu przekazu).

3. Rozwijanie językowej sprawności społecznej:
   a) uczenie rytualnych zachowań językowych (nawiązywania kontaktu i rozpoczynania rozmowy, powitania, przedstawiania się, prośby i podziękowania, przepraszania itp.);
   b) uczenie podstawowych zwrotów językowych stosowanych w rozmowach z osobami dorosłymi (nauczycielami, rodzicami) i z rówieśnikami (kolegami, rodzeństwem); uwrażliwianie na potrzebę innego zwracania się do osób starszych i do kolegów;
   c) uświadamianie istnienia różnych form językowych przyjętych w komunikowaniu się z różnymi ludźmi; dbałość o to, aby ustrzec przed konsekwencjami drastycznie niestosownych zachowań językowych, co jest częstym powodem ośmieszenia i wycofywania się dzieci z uszkodzonym słuchem z kontaktów językowych.

#### 2.4.6. Formy organizacji pracy logopedycznej

W tym okresie logopeda przejmuje rolę wiodącą w procesie rehabilitacji i szczegółowo planuje kolejność zadań, których wykonanie rozpoczyna z dzieckiem na zajęciach, utrwalanie zaleca rodzicom (lub innym bezpośrednim opiekunom dziecka, np. wychowawcy w przedszkolu lub w internacie). W organizacji pracy logopedycznej obowiązują te same zasady, które zostały omówione w części programu przewidzianego na okres poprzedni.

Różnica polega na zwiększeniu intensywności ćwiczeń i stopniowym przechodzeniu od dominacji zabaw spontanicznych do zabaw według coraz bardziej złożonych reguł i do gier dydaktycznych. Rozwój psychiczny dziecka umożliwia stopniowe włączanie do jego rehabilitacji elementów świadomej pracy nad umiejętnościami językowymi oraz na przedłużanie czasu poszczególnych ćwiczeń wymagających koncentracji uwagi, a także na wykorzystywanie w coraz większym stopniu pisma (czytania).

Z uwagi na wiek i poziom rozwoju społecznego dziecka zajęcia logopedyczne mogą odbywać się w różnych miejscach (w przedszkolu, poradni, szkole). Najważniejsze jest, aby były one systematyczne. Najlepiej jest jeśli odbywają się codziennie, a nawet dwa razy dziennie (co jest możliwe w warunkach szkoły oraz przedszkola specjalnego lub integracyjnego, gdzie można zorganizować każdego dnia zajęcia indywidualne i gru-

powe). Ustalając czas trwania zajęć, należy uwzględniać indywidualne możliwości dziecka. Aby skutecznie motywować dziecko do aktywności językowej, trzeba pamiętać, że spotkania z logopedą nie mogą stresować, nużyć i przemęczać. Każde spotkanie powinno przynosić uchwytny dla samego dziecka efekt w postaci nowej umiejętności, którą będzie mogło wypróbować w zabawach i czynnościach życiowych, w kontaktach z rodzicami, rodzeństwem i kolegami.

#### 2.4.7. Cele i sposoby stosowania fonogestów

W tym okresie głównym celem stosowania fonogestów jest gruntowne poznanie przez dziecko podsystemu fonologicznego języka polskiego i opanowanie umiejętności szybkiej i precyzyjnej percepcji potoku mowy jako wypowiedzi językowej zbudowanej z jednostek fonologicznych.

Kontynuując zabawy, gry dydaktyczne i ćwiczenia prowadzone poprzednio, stopniowo rozszerzamy materiał językowy przeznaczony do nauczania globalnego odczytywania z ust i czytania całościowego. Wprowadzamy nieco dłuższe zdania (trzywyrazowe), a następnie zdania rozwinięte.

Nową formą pracy z fonogestami powinny być ćwiczenia polegające na wyodrębnianiu sylaby nagłosowej wyrazu i rozpoznawaniu wyrazu zaczynającego się na daną sylabę. Następnie przejść można do wprowadzania ćwiczeń polegających na dzieleniu wyrazów na sylaby i łączeniu sylab w znane wyrazy.

Główną jednak formą pracy z fonogestami, którą prowadzimy w tym okresie, są systematyczne zabawy, gry i ćwiczenia z samymi sylabami. Celem zajęć jest kształtowanie dynamicznych wzorców odbioru i wymawiania sylab (wzorców koartykulacji głosek w sylabach). Gry i ćwiczenia powinny w dalszym ciągu stymulować zabawy głosem z fonogestami (gaworzenie) i przygotowywać do stopniowego uczenia się dokładnego odczytywania z ust całych wypowiedzi oraz do ich analizy i syntezy sylabicznej i głoskowej.

Kolejność wprowadzania elementarnych segmentów wizualno-artykulacyjnych sylab, czyli tzw. cząstek fonogestowych, w zabawach pobudzających gaworzenie i przygotowujących do odbioru wypowiedzi oraz do mówienia nie jest obojętna i powinna zależeć od następujących cech tych cząstek:

a) widoczności ruchów artykulacyjnych (tzn. tego, czy dziecko może je widzieć łatwo, czy z wysiłkiem, czy też są dla niego zupełnie niewidoczne, np. *ma, ta, ga*);

b) łatwości artykulacji (tzn. tego, czy dziecko może z łatwością naśladować ruchy artykulacyjne, np. *pa, la*, czy artykulacja jest dla niego trudna, np. *ra, ka*);
c) częstości ich występowania w języku polskim, zwłaszcza w języku potocznym.

Zabawy, gry dydaktyczne i ćwiczenia z cząstkami fonogestowymi powinny być – niezależnie od wieku dziecka – połączone z zabawami z literami, tzn. napisami zawierającymi odpowiadające im grupy liter. Celem tych ćwiczeń jest zapoznanie z kształtami liter i przygotowanie do czytania analityczno-syntetycznego.

Zabawy z cząstkami fonogestowymi i sylabami mogą mieć bardzo urozmaiconą formę. Chodzi o to, aby dziecko mogło patrzeć na usta matki (terapeuty), wsłuchiwać się w jej (jego) głos, patrzeć na wykonywany przez nią (niego) gest uzupełniający i naśladować te wszystkie czynności jednocześnie. Ponieważ naśladowanie wymaga koordynacji wielu czynności, trzeba dać dziecku czas na przygotowanie się do tego. W tym celu wykorzystujemy napisy (litery). Zadanie dziecka polega więc na początku tylko na patrzeniu i słuchaniu oraz na kojarzeniu odczytanej z ust cząstki z odpowiednim napisem, a potem na rozpoznawaniu i wskazywaniu napisów po odczytaniu znanych sobie cząstek (sylab). Dzięki temu dziecko zaczyna spontanicznie próbować wymawiać sylaby dopiero wtedy, gdy jest już do tego przygotowane, a matka (logopeda) nie potrzebuje go przymuszać do wydawania głosu i do artykułowania, ani wywierać na niego nacisku. Jeśli omówione ćwiczenia mają formę atrakcyjnych gier i prowadzone są systematycznie, dziecko jednocześnie z próbami spontanicznego mówienia z fonogestami zaczyna też spontanicznie czytać z fonogestami, zwłaszcza znane sobie krótkie wyrazy.

Nauczanie czytania jest kolejnym zadaniem rehabilitacyjnym, które wykonujemy z zastosowaniem fonogestów. Intensywność ćwiczeń w czytaniu zależy od wieku dziecka i od tego, czy jest ono w tym czasie wychowankiem przedszkola, czy uczniem klasy wstępnej („zerowej").

Fonogesty okazały się doskonałym środkiem ułatwiającym śledzenie linearnego ciągu literowego wyrazów i opanowanie techniki czytania w języku polskim, ponieważ są one ściśle przystosowane do zasad polskiej pisowni oraz do jej zgodności i do jej rozbieżności z wymową. Umożliwiają one dzieciom niesłyszącym szybką i precyzyjną transpozycję wypowiedzi ustnej na tekst pisany i tekstu pisanego na wypowiedź ustną. Ułatwiają płynne i szybkie czytanie nawet tym dzieciom, które mają szczególne trudności z opanowaniem artykulacji.

Bardzo ważne jest, żeby – ucząc dzieci niesłyszące techniki czytania z fonogestami – od samego początku przyzwyczajać je do płynnego łączenia cząstek fonogestowych w sylaby, a sylab w zestroje akcentowe. Chodzi o to, aby nie „skandowały", czyli żeby nie dzieliły frazy na fragmenty, ale zachowywały pauzy między frazami i zdaniami.

Ważne jest również, aby przy użyciu fonogestów ukazywać dzieciom od samego początku różnice między wymową a pisownią (zwłaszcza utratę dźwięczności spółgłosek na końcu wyrazów oraz upodobnienia pod względem dźwięczności sąsiadujących ze sobą spółgłosek i uproszczenia grup spółgłoskowych). Tylko na pozór zjawiska te wydają się niedostępne dla dzieci z uszkodzonym słuchem. W rzeczywistości potrafią one poradzić sobie z tym problemem nie gorzej niż dzieci słyszące (które również mają z tym trudności). Wczesne ujawnienie różnic między wymową a pisownią zapobiega zarówno niektórym uporczywym wadom wymowy (udźwięcznianiu zgodnemu z pisownią) jak i błędom ortograficznym.

Dzieci z uszkodzonym słuchem, nauczane z zastosowaniem metody fonogestów, uczą się pisowni tak samo jak dzieci słyszące. Ewentualnym trudnościom i błędom należy więc zapobiegać w sposób podobny, jak czyni się to w nauczaniu początkowym w szkołach ogólnodostępnych. Nie należy dopuszczać do pisania z błędami (np. nie dyktować nieznanych dzieciom wyrazów, w których może dojść do błędu ortograficznego), a przede wszystkim przyzwyczajać je do szukania poprawnych wzorów pisowni i – w razie wątpliwości – do pytania, jak trzeba napisać.

#### 2.4.8. Materiał językowy

Dobierając materiał językowy do rozmów z dzieckiem oraz do ćwiczeń w odczytywaniu z ust i czytaniu, wykorzystujemy wyrazy, wyrażenia, zwroty i zdania, które dziecko opanowało w okresie poprzednim. Wzbogacamy je, uwzględniając następujące tematy:

1. W pokoju dziecięcym:
   a) osoby najbliższe – wzywanie, nazywanie, rozpoznawanie wymówionych i napisanych nazw lub imion (globalne czytanie);
   b) wyrazy dźwiękonaśladowcze – systematyczne ufonemianie wykrzykнień i onomatopei, tzn. przekształcanie okrzyków dziecka na sylaby i wyrazy artykułowane przez powtarzanie ich z fonogestami oraz kojarzenie z napisami na kartkach lub na tablicy; rozpoznawanie napisów odpowiadających wykrzyknieniom i wyrazom dźwiękonaśladowczym;

c) zabawki – kojarzenie nazw (imion) z przedmiotami, nazywanie, rozpoznawanie wymówionych i napisanych nazw i imion w wypowiedzeniach jednowyrazowych i w zdaniach (imiona lalek wykorzystujemy w ćwiczeniach wprowadzających do nauki odczytywania wyrazów z ust podobnie jak w okresie poprzednim, stopniowo wzbogacając formy fleksyjne imion i wprowadzając wyrażenia przyimkowe, np. *Ala, Alę, u Ali, do Ali, z Alą* itp.);
d) przedmioty z najbliższego otoczenia – nazywanie, rozpoznawanie wymówionych i napisanych nazw przedmiotów w wypowiedzeniach jednowyrazowych i w zdaniach, np. *Stół. To jest stół. Gdzie jest stół? Tu stoi stół i dwa krzesła* itp.;
e) czynności codzienne – wykonywanie poleceń i nazywanie czynności codziennych, np. *Połóż książkę na półce. Podejdź do stołu. Daj kotu mleka. Włóż sukienkę do szafy. Co robisz? Bawię się klockami. Myję ręce. Rysuję kotka* itp.;
f) części ciała człowieka i zwierzęcia (zabawki) i ich czynności – nazywanie, rozpoznawanie wymówionych i napisanych nazw w wypowiedzeniach jednowyrazowych i w zdaniach, np. *Łapa. Łapa psa. Pies ma cztery łapy. Ogon. Pies merda ogonem. Włosy. To włosy lalki. Czy uczesałeś włosy? Ręka. Ręce. Dwie ręce. Weź piłkę w obie ręce. To prawa ręka. To lewa ręka. Podnieś do góry prawą rękę* itp.;
g) zabawy – słowne zachęcanie do zabaw, kojarzenie poleceń i zwrotów z czynnościami, pobudzanie i zachęcanie do używania głosu, a następnie do mówienia w czasie wspólnych zabaw, np. *Łap piłkę. Rzuć piłkę. Co robisz? Czeszesz lalce włosy? Umyj lalce buzię. Co zbudowałeś z klocków? Dom? Czy to jest dom* itp.

2. W kuchni:
a) rozmowy przy posiłkach – systematyczne przyzwyczajanie dziecka do mówienia w celu wyrażenia prośby, żądania, podziękowania, zadowolenia, np. *Daj! Proszę bułkę (ciastko, jabłko)! Daj mi pić! Proszę sok, mleko! Dziękuję. Lubię sałatkę. Smaczne ciasto* itp.;
b) systematyczne nazywanie pokarmów i czynności związanych z jedzeniem, np. *To zupa pomidorowa. Tatuś je zupę pomidorową. Czy będziesz jeść zupę mleczną? To sok pomarańczowy. Mama pije sok pomarańczowy. Czy chcesz trochę tego soku? To żółty ser. To kanapka z żółtym serem. Czy chcesz kanapkę z żółtym serem?* itp.;
c) nazywanie przedmiotów znajdujących się w kuchni, np. *kubek, szklanka, filiżanka, talerz, talerzyk, łyżka, łyżeczka, widelec, nóż, stół, stołek, szafa, szafka, lodówka* itp.

3. W łazience:
   a) rozmowy przy codziennej toalecie i kąpieli – systematyczne kojarzenie poleceń z codziennymi czynnościami, np. *Umyj ręce, buzię, nogi, brzuszek. Wytrzyj ręce (buzię, nogi itp.)*;
   b) nazywanie części ciała i przyborów toaletowych: *To jest ręka (głowa, noga, mydło, woda). Pokaż rękę (głowę, nogę, mydło, wodę itp.)*.
4. Na spacerze, na placu zabaw:
   a) rozmowy przed wyjściem – kojarzenie poleceń z codziennymi czynnościami: np. *Ubierz się, bo idziemy na spacer. Włóż ciepły sweter, bo jest zimno. Nałóż czapkę, bo wieje wiatr. Weź piłkę, to będziemy się bawić* itp.
   b) rozmowy na spacerze, na placu zabaw – kojarzenie wrażeń i przeżyć dziecka z odpowiednimi wyrażeniami i zwrotami:
      - rozmowy o pogodzie, np. *Jest zimno (ciepło). Pada deszcz. Pada śnieg*;
      - rozmowy o przyrodzie, np. *Zobacz, tu są kwiaty. Popatrz, tam siedzi gołąb*;
      - rozmowy o spotkanych osobach, wykorzystywanie spotkań z dobrymi znajomymi do praktycznego poznawania zasad witania się, nawiązywania rozmowy, pożegnania;
      - rozmowy o ruchu na ulicy, np. *Samochód jedzie. Samochody jadą. Tam jedzie nasz autobus. Widzisz ten autobus? Zaraz wsiądziemy do autobusu*;
      - rozmowy o zachowaniu bezpieczeństwa, np. *Tu jest przejście. Poczekamy na zielone światło. Nie wolno przechodzić, kiedy jest czerwone światło Trzeba uważać.*
   c) rozmowy po powrocie ze spaceru – próby przypomnienia i utrwalenia nowych doświadczeń dziecka oraz praktycznego uświadomienia mu, że słowa są nam potrzebne wtedy, gdy chcemy przywołać coś, czego nie ma w zasięgu naszego wzroku, przypomnieć przedmioty odległe i niewidoczne w danej chwili – nazywanie znanych przedmiotów, rozpoznawanie wymówionych i napisanych nazw w wypowiedzeniach jednowyrazowych i w zdaniach, np. *Co widziałeś w parku (na ulicy)? Gdzie są drzewa? W lesie rosną drzewa. W lesie widzieliśmy dużo drzew* itp.
5. Idziemy do sklepu – wspólne z dzieckiem wyjścia po zakupy wykorzystujemy (podobnie jak w okresie poprzednim) do ułatwienia dziecku poznania pragmatycznej funkcji słów: najpierw zapowiadamy, co kupimy, starając się, aby dziecko mogło jak najdokładniej

słyszeć i widzieć, co mówimy: np. *Kupimy cebulę (sałatę, marchew)* itp.; w czasie robienia zakupów pozwalamy dziecku uczestniczyć w wybieraniu kupowanego przedmiotu, a po powrocie do domu wielokrotnie nazywamy go i piszemy jego nazwę. W czasie jednego wyjścia koncentrujemy się na kilku (najwyżej pięciu) wyrazach, starając się umożliwić dziecku jak najdokładniejsze ich poznanie.

6. Idziemy z wizytą – wspólne z dzieckiem wizyty u krewnych i znajomych są nadal okazją do skojarzenia imion własnych (lub wyrazów oznaczających pokrewieństwo) z osobami. Ponadto możemy wykorzystać je do zapowiadania, czegoś co ma nastąpić i przypominania tego, co się wydarzyło. Postępujemy podobnie jak w przypadku wyjścia do sklepu, tzn. zapowiadamy, do kogo idziemy, kogo spotkamy, co będziemy robić, np. *Jedziemy do babci. Pojedziemy pociągiem. Spotkamy tam wujka Tomka. Będziemy łowić ryby* itp., a następnie uczymy dziecko imion lub innych wyrazów oznaczających osoby bezpośrednio w ich obecności, np. *To wujek Tomek. Wujek łowi ryby. Zobacz jaką wielką rybę złowił wujek*, a potem utrwalamy poznane słowa, wyrażenia i zwroty po powrocie do domu, wracając do nich wielokrotnie w ciągu kolejnych dni.

Materiał językowy do specjalnych zabaw dydaktycznych i ćwiczeń słownikowych, które należy prowadzić codziennie, przynajmniej po kilkanaście minut, dobieramy, uwzględniając te same cele, co w okresie poprzednim, a mianowicie:

a) utrwalanie w pamięci wyrazów poznanych w toku codziennych rozmów. [Uwaga: do ćwiczeń utrwalających dobieramy wyrazy najbardziej potrzebne w codziennych rozmowach z dzieckiem i takie, których znaczenie dziecko najlepiej opanowało. Chodzi o to, żeby treść wyrazu była dla dziecka jasna i pełna, i aby nie ograniczała się do skojarzenia z jednym tylko obrazkiem. Ważne jest również, aby dziecko mogło w czasie tych zabaw, gier i ćwiczeń wykazywać swoje umiejętności i doznawać satysfakcji, dlatego wśród dobranych wyrazów powinny być zawsze takie, które dziecko już doskonale zna];

b) ćwiczenia w dokładnym i szybkim odczytywaniu z ust. [Uwaga: w tym okresie, podobnie jak w poprzednim, do zabaw, gier i ćwiczeń tego rodzaju dobieramy najpierw wyrazy, które łatwo odróżnić, patrząc na usta (wyrazy o różnej długości, zaczynające się od sylab różniących się wieloma cechami wizualnymi, zawierające łatwe do odróżnienia samogłoski, np. *a – u*. Ważne jest również to, aby treść tych wyrazów była dla dziecka jasna. Jako pomoce

do tych ćwiczeń przydatne są fotografie, wyraźne, jednoznaczne obrazki przedstawiające pojedyncze postaci lub przedmioty];

c) ćwiczenia i gry słownikowe – zapoznawanie z nowymi wyrazami, nieznanymi dziecku, zwłaszcza takimi, które trudno mu uchwycić i zrozumieć w trakcie naturalnej rozmowy.

Nowym i szczególnie ważnym celem zabaw, gier dydaktycznych i ćwiczeń słownikowych prowadzonych w tym okresie jest nauka dokładnego odczytywania z ust. W tym celu stosujemy różnorodne zestawy wyrazów spośród tych, których znaczenie jest dziecku znane, rozpoczynając od takich, których obrazy na ustach wyraźnie się różnią i stopniowo przechodząc do takich, które są bardzo podobne i można je odróżnić tylko dzięki fonogestom.

#### 2.4.9. Przewidywane osiągnięcia dziecka

W tym okresie dziecko powinno „złamać szyfr językowy", czyli opanować procedurę rozpoznawania jednostek znaczących na podstawie odróżniania sylab i głosek, a jednocześnie nauczyć się spontanicznie mówić, samodzielnie budując wypowiedzi złożone ze zdań, świadomie stosując formy fleksyjne i podstawowe konstrukcje składniowe. W szczególności zaś powinno opanować umiejętność wzrokowo-słuchowego wyodrębniania i rozpoznawania w potoku mowy uzupełnianej fonogestami – sylab. Umiejętność szybkiego i precyzyjnego odczytywania z ust sylab pozwoli dziecku szybko i trwale uczyć się słownictwa.

Do następnego etapu rehabilitacji przechodzimy, gdy dziecko osiągnęło następujące umiejętności:

1. Dowolnie kieruje i trwale koncentruje uwagę na potoku mowy.
2. Rozpoznaje wszystkie cząstki fonogestowe języka polskiego wymawiane w izolacji i kojarzy je z odpowiednimi grupami liter (pisanymi i drukowanymi).
3. Sprawnie i szybko odróżnia, wyodrębnia i rozpoznaje w potoku mowy sylaby, potrafi podzielić na sylaby dowolny wyraz i połączyć podane sylaby, tworząc znany sobie wyraz.
4. Poprawnie wykonuje zadania specjalnego testu spostrzegania fonemowego lub zadania testu słuchu fonemowego (fonologicznego), odczytując z ust osoby badającej odpowiednio dobrane wyrazy uzupełniane fonogestami, co świadczy o opanowaniu podsystemu fonologicznego języka polskiego.

5. Potrafi odczytać z ust każdy wyraz uzupełniony fonogestami, także wyraz nowy dla niego (nieznany mu, a nawet sztuczny).
6. Odczytuje z ust i rozumie zdania pojedyncze proste i rozwinięte (zawierające od dwóch do pięciu słów).
7. Potrafi spontanicznie mówić krótkie zdania płynnie z fonogestami w tempie zbliżonym do naturalnego (nie dzieląc wyrazów na głoski, sylaby lub cząstki fonogestowe).
8. Potrafi przeczytać płynnie z fonogestami zdanie o zrozumiałej dla niego treści.
9. Chętnie, bez przymusu uczestniczy w rozmowach, odpowiada na zadane pytania, samodzielnie zadaje pytania.
10. Potrafi opowiedzieć wydarzenie, które odbyło się w przeszłości, budując przynajmniej trzy zdania spójnie ze sobą powiązane.

## 2.5. Okres korekcji mowy

### 2.5.1. Cele i zadania pracy logopedycznej

Głównym celem pracy logopedycznej w tym okresie jest osiągnięcie przez dziecko umiejętności sprawnego i szybkiego odbierania i rozumienia kierowanych do niego wypowiedzi w języku potocznym oraz mówienia głośnego, wyraźnego i – w miarę możliwości – zrozumiałego dla ludzi słyszących. Podstawowe cele rehabilitacji są następujące:

a) kształcenie sprawności odbierania wypowiedzi,
b) kształcenie techniki mówienia,
c) nauczanie praktycznej znajomości języka,
d) rozwijanie umiejętności komunikowania się z ludźmi słyszącymi i niesłyszącymi,
e) rozwijanie umiejętności myślenia językowo-pojęciowego.

W tym okresie rozpoczyna się zwykle również nauczanie pisania (jeśli dziecko osiągnęło już odpowiednią sprawność manualną) i w dalszym ciągu rozwija umiejętność czytania z fonogestami. Opracowując szczegółowy program pracy indywidualnej lub program dla zespołu dzieci (np. klasy szkolnej), uwzględniamy wszystkie zadania w zakresie kształcenia umiejętności odbioru, rozumienia, mówienia, praktycznej znajomości języka i umiejętności komunikowania się przewidziane na okres poprzedni, systematycznie utrwalając osiągnięcia dziecka. Rozszerzamy je, uwzględniając zadania rehabilitacyjne opisane w kolejnym podrozdziale.

#### 2.5.2. Kształcenie umiejętności odbioru i rozumienia wypowiedzi słownych

1. Wychowanie słuchowe:
   a) dalsze systematyczne kształcenie wrażliwości na bodźce akustyczne i kształtowanie wyobrażeń dźwięków; rozpoznawanie dźwięków z otoczenia;
   b) umuzykalnianie – próby zainteresowania dziecka słuchaniem muzyki instrumentalnej i wokalnej (obserwacja indywidualna zainteresowania, dobór rodzaju muzyki do możliwości odbiorczych i zainteresowania dziecka);
   c) systematyczne kształcenie percepcji dźwięków mowy – dalsze systematyczne ćwiczenia słuchu fonematycznego (fonemowego) – odróżnianie i rozpoznawanie wypowiedzeń, wyrazów i sylab różniących się od siebie niewielką liczbą cech fonologicznych.
2. Kształcenie wzrokowej percepcji wypowiedzi słownych:
   a) rozwijanie umiejętności odczytywania z ust wypowiedzi uzupełnianych fonogestami i bez fonogestów w sytuacjach utrudnionego odbioru, tj. przy coraz większej odległości, w gorszym oświetleniu, w hałasie, przy różnych kątach widzenia twarzy rozmówcy: od przodu (*en face*), pod kątem 45o, z profilu itp.;
   b) dalsze, systematyczne kształcenie umiejętności odróżniania i rozpoznawania cząstek fonogestowych oraz sylab w izolacji i w potoku mowy (ćwiczenia wzrokowo-słuchowego spostrzegania fonemowego) – ćwiczenia w odróżnianiu par sylab i wyrazów różniących się jedną cechą fonologiczną;
   c) dalsze systematyczne rozwijanie umiejętności analityczno-syntetycznych przez kojarzenie cząstek fonogestowych oraz zdań i wyrazów wymawianych z fonogestami z odpowiadającymi im napisami;
   d) systematyczne kształcenie umiejętności korzystania ze wskazówek zawartych w fonogestach.

#### 2.5.3. Kształcenie techniki mówienia

1. Obserwacja i indywidualna diagnoza logopedyczna wymowy dziecka. W przypadku ograniczenia sprawności – usprawnianie motoryki narządów artykulacyjnych: ćwiczenia warg, żuchwy, języka i podniebienia miękkiego. Gimnastyka narządów mowy – ćwiczenia przygotowujące do nauki artykulacji głosek, których dziecko nie potrafi wymawiać.

2. Kształtowanie wymowy głosek, których dziecko jeszcze nie potrafi wymówić, albo wymawia wadliwie („wywoływanie głosek").
3. Ćwiczenia koartykulacji – kształcenie umiejętności dynamicznego wymawiania sylab zawierających trudne dla dziecka głoski, systematyczne ćwiczenia samokontroli mówienia (wzrokowej, słuchowej i kinestetycznej).
4. Ćwiczenia prozodyczne:
   a) korekcja płynności i rytmu wymawiania zestrojów akcentowych oraz stosowania akcentu wyrazowego; wykorzystywanie fonogestów do podkreślania sylab akcentowanych;
   b) utrwalanie i rozwijanie umiejętności różnicowania podstawowych wzorców prozodycznych języka polskiego: intonacji zdań oznajmujących, pytających i rozkazujących;
   c) utrwalanie i rozwijanie umiejętności różnicowania tempa mówienia i natężenia głosu – stosowanie akcentu emocjonalnego i logicznego (wyodrębnianie i podkreślanie wybranych wyrazów).

#### 2.5.4. Nauczanie języka

1. Utrwalanie i rozwijanie słownika biernego oraz czynnego, koniecznego i wystarczającego do porozumiewania się w najczęstszych sytuacjach domowych, przedszkolnych i szkolnych (około 500-800 słów i ich najczęściej występujących form oraz związków składniowych).
2. Nauczenie poprawnego budowania zdań, zwłaszcza pojedynczych, a w szczególności właściwego łączenia orzeczenia z podmiotem i stosowania końcówek fleksyjnych.
3. Korygowanie nieprawidłowości składni zdań budowanych samodzielnie przez dziecko (agramatyzmów i dysgramatyzmów), w taki sposób, aby – akceptując intencje komunikacyjne wypowiedzi oraz ich semantyczną zawartość – podsuwać poprawne konstrukcje formalno-gramatyczne i nie zniechęcać dziecka do samodzielnego mówienia.

#### 2.5.5. Kształcenie umiejętności porozumiewania się językowego

1. Rozwijanie językowej sprawności pragmatycznej:
   a) dalsze systematyczne umożliwianie dziecku doświadczania skuteczności aktów mowy – organizowanie sytuacji, w których będzie mogło samodzielnie obserwować bezpośrednie reakcje i późniejsze zachowania odbiorców własnych wypowiedzi;

umożliwianie częstego przeżywania satysfakcji z osiągania umiejętności językowych; ustawiczna troska o skuteczność wszelkich jego prób mówienia, rozszyfrowywanie intencji dziecka i dopełnianie treści oraz formy jego „telegraficznych", agramatycznych i dysgramatycznych wypowiedzi, systematyczne podawanie wzorów wypowiedzi odpowiednich do intencji dziecka;

b) uwrażliwianie na potrzebę precyzyjnego ustalania treści używanych słów i zdań; uświadamianie zależności między poprawnym i ścisłym ustaleniem znaczeń a skutecznością aktów mowy;

c) uświadamianie zależności między skutecznością aktów mowy a starannością mówienia i precyzją stosowania fonogestów;

d) dalsze systematyczne rozwijanie postawy sprzyjającej przezwyciężaniu skutków nieporozumień wynikających z trudności odbioru, wad wymowy oraz błędów gramatycznych – niestresujące korygowanie oraz uczenie umiejętności poprawiania własnych błędów i wytrwałego poszukiwania poprawnych form językowych.

2. Rozwijanie językowej sprawności sytuacyjnej:
   a) dalsze systematyczne kształcenie umiejętności rozumienia intencji osoby mówiącej i znaczenia całych wypowiedzi oraz poszczególnych zdań i słów przez rozpoznawanie ich związku z sytuacją towarzyszącą rozmowie, z wykonywanymi jednocześnie czynnościami, używanymi i demonstrowanymi przedmiotami itp.
   b) systematyczne nauczanie rozumienia i używania słownictwa tematycznego przydatnego w konkretnych, zwłaszcza typowych i częstych sytuacjach komunikacyjnych;
   c) nauczenie zachowań językowych w typowych sytuacjach komunikacyjnych i utrwalanie potrzebnego materiału językowego przez organizowanie sytuacji naturalnych oraz przez ich wielokrotne powtarzanie i inscenizowanie w zabawach tematycznych i w grach dydaktycznych.
3. Rozwijanie językowej sprawności społecznej:
   a) utrwalanie i rozwijanie rytualnych zachowań językowych (nawiązywania kontaktu i rozpoczynania rozmowy, powitania, przedstawiania się, prośby i podziękowania, przepraszania itp.);
   b) uczenie podstawowych zwrotów językowych stosowanych w rozmowach z osobami dorosłymi (nauczycielami, rodzicami) i z rówieśnikami (kolegami, rodzeństwem); uwrażliwianie na

potrzebę innego zwracania się do osób starszych, a innego do rówieśników, kolegów;

c) uświadamianie istnienia różnych form językowych przyjętych w komunikowaniu się z różnymi ludźmi; dbałość o to, aby ustrzec dziecko z uszkodzonym słuchem przed konsekwencjami drastycznie niestosownych i społecznie nieakceptowanych zachowań językowych, co jest częstym powodem ośmieszenia i wycofywania się z kontaktów językowych;

d) uwrażliwianie na wartości emocjonalno-ekspresywne słów; odróżnianie wyrazów o negatywnym i pozytywnym zabarwieniu emocjonalnym; odróżnianie wyrazów wulgarnych i troska o to, aby ich przypadkowe używanie przez dziecko – zwłaszcza bez pełnego rozumienia – nie przyczyniało się do nieporozumień i przykrości obniżających jego motywację do mówienia;

e) kształcenie umiejętności prowadzenia dialogu – uświadamianie różnicy między rolą słuchacza i osoby mówiącej; kształtowanie postaw sprzyjających efektywnemu i satysfakcjonującemu prowadzeniu rozmów (koncentracja uwagi na przekazywanej treści i współdziałanie w doborze środków językowych oraz sposobu przekazu).

#### 2.5.6. Formy organizacji pracy logopedycznej

Korekcja mowy dziecka z uszkodzonym słuchem powinna odbywać się według zasad powszechnie przyjętych w logopedii. Organizacja pracy logopedycznej w tym okresie w istocie nieznacznie różni się od okresu poprzedniego. Pierwszoplanowym zadaniem logopedy, w którego wykonaniu nie może go zastąpić inna osoba, jest nauczenie prawidłowej wymowy głosek, wymawianych przez dziecko wadliwie. Natomiast utrwalanie jej musi odbywać się w domu i na wszystkich zajęciach szkolnych.

Praca nad poprawnością językową odbywać się powinna nie tylko w trakcie dialogów z dzieckiem i naturalnych sytuacjach życiowych, ale również w formie systematycznych ćwiczeń leksykalno-gramatycznych, dobranych specjalnie do indywidualnych potrzeb dziecka, które wynikają z jego specyficznych trudności, i obserwowanych w jego mowie wad i błędów. Forma tych ćwiczeń powinna być dostosowana do możliwości świadomej pracy ucznia nad własną umiejętnością mówienia. Rola logopedy w tej dziedzinie polega na zaplanowaniu ćwiczeń leksykalno-gramatycznych oraz na jasnym uświadomieniu osobom, które z wychowankiem współpracują (zwłaszcza rodzicom) różnicy między popraw-

nością rzeczową i logiczną komunikatów dziecka a jego umiejętnością dobierania właściwych słów. Trzeba też nauczyć osoby komunikujące się z dzieckiem odróżniać poprawność semantyczną komunikatów, tj. dobór słów o właściwym znaczeniu od poprawności formalno-gramatycznej, tj. zgodnego z regułami składni i fleksji budowania zdań. Świadomość tych zjawisk pomaga terapeutom w kształtowaniu sobie wyważonego sądu o umiejętnościach dziecka, pozwala na docenianie jego wysiłku i dostrzeganie istoty trudności, na które napotyka. Świadomość ta umożliwia także rozsądne stopniowanie wymagań i tolerancję dla różnego typu błędów, pomaga również zapobiegać ich popełnianiu.

#### 2.5.7. Cele i sposoby stosowania fonogestów

W tym okresie głównym celem stosowania fonogestów jest precyzyjne pokazywanie wzorów prawidłowej wymowy wyrazów i poprawnej budowy zdań oraz korygowanie wymowy wadliwej i błędów gramatycznych popełnianych przez dziecko.

Fonogesty nie zawierają informacji o cechach artykulacyjnych poszczególnych głosek, ale pozwalają na dokładne zidentyfikowanie fonemu, który w określonej pozycji powinien być zrealizowany. Przy ich pomocy możemy zatem bardzo szybko i skutecznie przypominać dziecku, jaką głoskę należy w danym miejscu wymówić i pomagać utrwalić prawidłową wymowę głosek w wyrazach. Warunkiem wstępnym jest oczywiście nauczenie dziecka prawidłowej artykulacji głosek, które nie pojawiły się samoistnie. Korekcja wadliwie wymówionych wyrazów powinna odbywać się w sposób dyskretny i taktowny, bez stresującego poprawiania. Powtarzamy wyraz lub zdanie, które dziecko wymówiło niewłaściwie, i artykułujemy je dokładnie, uzupełniając fonogestami, nie komunikujemy mu dezaprobaty dla jego wymowy, ale współpracujemy z nim nad wyraźniejszym mówieniem i nad lepszym rozumieniem tego, co właśnie powiedziało, a ściślej – tego co chciało nam powiedzieć.

Jeśli wymowa dziecka – mimo jego i naszych wysiłków – jest ciągle wadliwa, fonogesty nadal pełnią swoją główną rolę: pomagają we wzajemnym rozumieniu się. Dziecko, mówiąc z fonogestami – jeśli nawet mówi wadliwie i niezrozumiale dla osób obcych – może być dokładnie odbierane przez matkę (terapeutę, nauczyciela). Każdy jego błąd gramatyczny, każde niewłaściwe użycie wyrazu lub końcówki, każda wadliwa konstrukcja zdania jest wówczas doskonale widoczna. Matka (terapeuta, nauczyciel) ma pełny wgląd w językowe umiejętności dziecka. Dzięki

temu może ustawicznie współpracować z nim, rozszyfrowując jego intencje komunikacyjne, dając mu poprawne wzory i korygując błędy.

Dopiero w tej fazie pracy logopedycznej metoda fonogestów może być zastosowana w pełni, dopiero teraz gesty mogą pełnić wszystkie swoje funkcje. Nie należy więc rezygnować z ich systematycznego używania, nawet wówczas, gdy stwierdzamy, że dziecko dość dobrze odczytuje już z ust bez fonogestów. Chodzi o to, aby nie zmniejszyć mu szans dokładnego dostrzegania wszystkich elementów językowych wypowiedzi: końcówek, przedrostków i przyrostków, alternacji fonemowych wewnątrz rdzeni wyrazów, a także przyimków i spójników.

Trzeba jednocześnie – tak jak robiliśmy od początku jego rehabilitacji – dbać o to, aby dziecko stale uczyło się także odczytywania z ust bez fonogestów. Ćwiczenia w odczytywaniu z ust bez fonogestów nie tylko zabezpieczą dziecko przed przykrymi przeżyciami w czasie prób porozumiewania z osobami nieznającymi tej metody, ale umożliwią mu pełne wykorzystanie skutków jej stosowania. Należy stale pamiętać, że dzieci rehabilitowane z zastosowaniem fonogestów nie są uzależnione od tego środka pomocniczego i mogą się bez niego z powodzeniem obywać, zwłaszcza w sytuacjach, gdy potrzebne są słowa doskonale opanowane. Jednakże stosowanie fonogestów ułatwia im uczenie się nowych elementów języka, a jednocześnie daje poczucie pewności i bezpieczeństwa w porozumiewaniu się oraz komfort psychiczny wynikający ze zmniejszenia wysiłku, którego wymaga rozumienie i mówienie. Dlatego potrzebna jest równowaga między ich stosowaniem a rezygnacją z ich używania w celu stopniowego przyzwyczajania dziecka do komunikowania się w sposób oralny bez wspomagania.

Na okres korekcji mowy przypada zwykle (chociaż w indywidualnych przypadkach tak być nie musi) intensywne wykorzystywanie fonogestów w nauczaniu pisania. Ich rola w tej dziedzinie polega na integrowaniu wszystkich aspektów materialnej postaci znaków językowych – fonicznej i graficznej – oraz wszystkich czynności wchodzących w skład ich odbierania i wytwarzania. Dziecko uczy się dokonywać transpozycji (umysłowej konwersji) dynamicznego linearnego ciągu elementów wypowiedzi ustnej, uporządkowanych w czasie i odbieranych sposobem wzrokowo-słuchowo-kinestetycznym na uporządkowany w przestrzeni ciąg linearny znaków graficznych, który wprawdzie po wykonaniu zadania ma charakter statyczny, ale prowadzą do tego skomplikowane czynności percepcyjne, umysłowe i motoryczne.

Dzieci nauczane z zastosowaniem metody fonogestów są dobrze przygotowane do pisania dyktand na podstawie odczytywania z ust. Nato-

miast dyktanda są znakomitą okazją do usprawniania precyzyjnej percepcji wzrokowo-słuchowej wypowiedzi, są więc zalecane w tym okresie jako bardzo ważna forma pracy z fonogestami. Głównym celem dyktand nie jest sprawdzanie umiejętności, ale usprawnianie. Pisanie na podstawie odczytywania z ust może mieć postać różnorodnych zabaw, gier, konkursów itp. Nie wolno jednak zapominać o podstawowej zasadzie wspomnianej już w części programu przewidzianej na poprzedni okres: ewentualnym trudnościom i błędom pisowni, które mogą popełniać dzieci niesłyszące nauczane z zastosowaniem metody fonogestów, należy zapobiegać w taki sam sposób, jak czyni się to w nauczaniu początkowym w szkołach ogólnodostępnych, tzn. nie należy dopuszczać do pisania z błędami (np. nie dyktować nieznanych dzieciom wyrazów, w których może dojść do błędu ortograficznego), a przede wszystkim należy przyzwyczajać dzieci do szukania poprawnych wzorów pisowni, a – w razie wątpliwości – do swobodnego pytania, jak trzeba napisać dany wyraz. W następnych etapach edukacji będą one uczyć się zasad pisowni i – jak wszyscy – korzystać ze słownika ortograficznego.

#### 2.5.8. Materiał językowy

W okresie korekcji mowy bazujemy na materiale językowym opanowanym w okresach wcześniejszych. Naszym celem pierwszoplanowym nie jest szybkie rozwijanie się słownika dziecka, co jest zjawiskiem samoistnym po dobrym opanowaniu podstaw odbioru i mówienia, tj. po „rozszyfrowaniu" systemu językowego. Sprawą najważniejszą jest teraz korekcja i możliwie jak największe zbliżenie wszystkich podstawowych sprawności językowych dziecka do normy. Chodzi więc również o to, aby zarówno rozumienie zdań, słów oraz ich form, jak i używanie ich przez dziecko było zgodne z ich z semantyczną zawartością oraz z formalno-gramatycznymi regułami łączenia w konstrukcje składniowe.

Na pierwszym miejscu stawiać trzeba pracę nad warstwą semantyczną wypowiedzi i nad doskonaleniem myślenia językowo-pojęciowego. Dlatego dobierając materiał językowy, nadal kierujemy się główną zasadą, która brzmi: jak najmniej, ale wszystko, co konieczne. Uzupełniamy ją drugą zasadą, którą można sformułować w sposób następujący: tylko to, co konieczne, ale poznać jak najdokładniej i wszechstronnie. Chodzi o to, aby dziecko nie musiało uczyć się „na pamięć" wielkiej liczby słów i ich form, ale aby poznając je praktycznie, dokładnie rozumiało ich treść i zakres znaczenia, znało wartość emocjonalną i pragmatyczną, żeby wie-

działo, kiedy i w jakim celu można danego słowa użyć i z jakimi słowami je połączyć w sensowne całości.

Pracy nad warstwą semantyczną wypowiedzi dziecka powinno przyświecać przeświadczenie, że sens komunikatów, ich poprawność rzeczowa i logiczna jest ważniejsza od poprawności formalno-gramatycznej. Poprawność semantyczna wypowiedzi jest bowiem nieodzownym warunkiem skutecznego porozumiewania się. Skuteczność komunikacji zaś jest dla każdego człowieka podstawą motywacji do uczenia się języka.

Z drugiej zaś strony trzeba pamiętać, że opanowanie reguł formalno-gramatycznych jest dla dziecka z uszkodzonym słuchem zadaniem najtrudniejszym i że metoda fonogestów może pomóc mu je wykonać, ale konieczne jest pełne „zanurzenie się w potoku aktów komunikacyjnych", ustawiczne i autentyczne współdziałanie językowe z innymi ludźmi.

Programując materiał językowy do pracy logopedycznej z dzieckiem lub z grupą dzieci, musimy zatem brać pod uwagę zarówno jego dobór pod kątem leksykalno-semantycznym (słowa ważne i przydatne w życiu), jak i pod względem konstrukcji składniowych (konstrukcje, które koniecznie trzeba umieć budować samodzielnie).

Dobierając materiał językowy do pracy metodą fonogestów z dziećmi, które opanowały już podstawowe umiejętności językowe, należy brać pod uwagę następujące cele komunikacyjne. Są one następujące:

1. Nawiązywanie kontaktu i wyrażanie podstawowych intencji związanych z kontaktem (wzywanie, zwracanie uwagi na siebie, na interesujące przedmioty, na czynności własne i innych osób, zachęcanie do współdziałania i do rozmowy, prośba lub domaganie się czegoś).
2. Wyrażanie podstawowych doznań fizjologicznych i emocjonalnych. Wyrażanie emocji i uczuć.
3. Nazywanie osób i przedmiotów w najbliższym otoczeniu (chodzi w pierwszym rzędzie o słowa, wyrażenia i zwroty konieczne w sytuacji nazywania, a nie o pełną listę nazw, np. *Gdzie jest...? Tu jest... Tam jest... To jest... To nie jest... Tu nie ma...* itp.)
4. Żądanie, prośba, wyrażanie pragnień.
5. Nazywanie najważniejszych czynności codziennych
   a) teraźniejszych,
   b) przeszłych,
   c) przyszłych.
6. Komunikowanie (twierdzenie, formułowanie informacji o własnych wrażeniach i spostrzeżeniach).
7. Zadawanie pytań.

8. Odpowiadanie twierdzące i przeczące.
9. Formuły grzecznościowe: powitanie i pożegnanie w różnych sytuacjach i z różnymi osobami, pierwszy kontakt z nieznaną osobą (nawiązywanie rozmowy i prezentacja osób nieznajomych), spotkanie z osobą znajomą (np. z nauczycielem na korytarzu szkolnym): powitanie, nawiązanie rozmowy, powitanie i nawiązanie rozmowy z rówieśnikiem (kolegą, koleżanką), formuły próśb, podziękowań i przepraszania.
10. Opisywanie przedmiotów.
11. Opisywanie ludzi.
12. Nazywanie emocji i uczuć.
13. Opisywanie najbliższej przestrzeni i stosunków między przedmiotami.
14. Opisywanie czasu.
15. Ocenianie.
16. Wyjaśnianie.
17. Porównywanie.
18. Wyrażanie wątpliwości i niepewności.
19. Opowiadanie zdarzeń.

Trzeba również – z uwagi na rozszerzający się krąg zainteresowań dziecka i relacji społecznych, w które stopniowo wchodzi – uwzględnić słownictwo i struktury składniowe przydatne w nowych sytuacjach komunikacyjnych, w sytuacjach szkolnych (zwłaszcza jeśli w tym czasie zaczyna chodzić do szkoły), a także w takich sytuacjach, w których dziecko najczęściej kontaktuje się z ludźmi i zdobywa podstawową wiedzę o otaczającym świecie. Należy przede wszystkim uwzględnić bezpośrednie doświadczenie poznawczo-językowe dziecka i dostosować do niego materiał językowy do ćwiczeń i gier dydaktycznych. W celu skompletowania materiału koniecznego, można gromadzić go w następujących kręgach tematycznych:

I. Słownictwo i konstrukcje składniowe potrzebne do bezpośredniego komunikowania się na tematy dotyczące konkretnych zdarzeń w klasie szkolnej:
   1. Rozmowy przy rozpoczynaniu lekcji: polecenia dotyczące wchodzenia do klasy, zajmowania miejsc, zachowania w klasie.
   2. Rytuał szkolny: powitanie na początku lekcji, powitanie wchodzących do klasy nauczycieli, pożegnanie itp.
   3. Rozmowy o „naszej klasie" (o pomieszczeniu i jego wyposażeniu).
   4. Codzienne czynności lekcyjne: przygotowanie przyborów szkolnych, rysowanie, malowanie itp. oraz czytanie, pisanie, nauka mowy, a także rachowanie i inne czynności matematyczne.

5. Na przerwie – przygotowanie do przerwy (robimy porządki), czynności w czasie przerwy.
6. Zabawy dzieci w czasie lekcji i przerw.
7. W szatni.
8. W jadalni (w stołówce).

II. Słownictwo i konstrukcje składniowe potrzebne do rozmów dotyczących domu i rodziny:
1. Powrót ze szkoły do domu – rozstanie, pożegnanie.
2. Droga do domu (pojazdy, podróż).
5. W domu. Ja i moja rodzina.
6. Mieszkanie i jego wyposażenie:
   a) w przedpokoju,
   b) w kuchni, posiłki,
   c) w łazience, codzienna toaleta.
7. Czynności domowe – czynności codzienne, praca rodziców, pomagamy mamie.
8. Ciało człowieka, zdrowie i choroba:
   a) części ciała,
   b) odzież,
   c) choroba, wypadek,
   d) u lekarza.
9. Zwierzęta domowe.

III. Słownictwo i konstrukcje składniowe potrzebne do rozmów dotyczących doświadczeń ucznia i podstawowych treści nauczania:
1. Uczeń w szkole:
   a) ja, moi koledzy i koleżanki,
   b) dyżurny i jego obowiązki,
   c) pracownicy szkoły.
2. Specjalne słownictwo konieczne na lekcjach poszczególnych przedmiotów:
   a) „praca technika”,
   b) plastyka,
   c) wychowanie fizyczne,
   d) matematyka.
3. Na boisku szkolnym.
4. Specjalne słownictwo przydatne w internacie (półinternacie lub świetlicy szkolnej).

IV. Słownictwo i konstrukcje składniowe potrzebne do rozmów dotyczących doświadczenia dziecka w typowych sytuacjach poza szkołą i domem:

1. Na ulicy.
2. W sklepie.
3. W ogrodzie.
4. W lesie.
5. W gospodarstwie wiejskim.
6. W ogrodzie zoologicznym.
7. Pogoda.
8. Pory roku i kalendarz.
9. Czas i zegar.
10. Odpoczynek.
11. Przyjęcie urodzinowe (imieninowe).
12. Święta Bożego Narodzenia.
13. Wielkanoc.
14. Wakacje.

#### 2.5.9. Przewidywane osiągnięcia dziecka

W tym okresie dziecko powinno osiągnąć umiejętność mówienia głośnego i wyraźnego, zrozumiałego dla ludzi słyszących. Wymowa wszystkich samogłosek ustnych powinna być prawidłowa. Poprawność samogłosek nosowych można uznać za mniej ważną. Konieczna jest prawidłowa artykulacja w potoku mowy przynajmniej 50% połączeń spółgłosek z samogłoskami, zwłaszcza tych, które występują w języku polskim często.

Do następnego etapu pracy logopedycznej przechodzimy, gdy dziecko:

1. Potrafi odróżniać w wypowiedziach logopedy (matki) sylaby akcentowane od nieakcentowanych.
2. Umie artykułować w izolacji większość samogłosek w sposób zbliżony do normy.
3. Umie artykułować w potoku mowy ponad 50% spółgłosek w sposób zbliżony do normy.
4. Potrafi wypowiadać wyrazy z zachowaniem akcentu, tj. głośniej i dłużej wymawiać sylaby akcentowane.
5. Umie wypowiadać zdania z zachowaniem zbliżonej do normy intonacji, a zwłaszcza różnicować kadencję i antykadencję frazy (intonację twierdzenia i rozkazu oraz pytania).
6. Buduje zdania proste i złożone; stara się unikać dysgramatyzmów.
7. Przyswoiło sobie słownictwo języka polskiego wystarczające do samodzielnego komunikowania się w sytuacjach życia codziennego – domowego i szkolnego (tj. nie mniej niż 3000 słów).

8. Umie płynnie i ze zrozumieniem czytać z fonogestami teksty o stopniu trudności językowej dostosowanym do poziomu rozwoju jego mowy lub przewidziane dla uczniów w określonym wieku przez program nauczania.
9. Potrafi poprawnie napisać podyktowane z fonogestami zdanie składające się z przynajmniej trzech słów po jego odczytaniu z ust.
10. Potrafi napisać samodzielnie w celu przekazania informacji komunikat w postaci przynajmniej jednego poprawnie zbudowanego zdania pojedynczego.

Jeżeli dziecko z jakichś przyczyn (np. z powodu niepełnosprawności sprzężonej z uszkodzeniem słuchu albo zupełnego braku kontroli słuchowej) ma szczególne trudności artykulacyjne i głosowe, ale czyni wyraźne postępy w odczytywaniu z ust i rozumieniu oraz w czytaniu i pisaniu, osiągając w tej dziedzinie umiejętności przewidziane na okres korekcji mowy, możemy przejść do realizacji programu przewidzianego na okres następny. Wówczas jednak konieczne jest zintensyfikowanie pracy nad wymową. Jednakże jeśli szczególne względy psychologiczne, np. niebezpieczeństwo zaburzenia równowagi emocjonalnej lub obniżenia motywacji dziecka do pracy nad mową, wskazują, że nie należy przeciążać go ćwiczeniami korekcyjnymi, należy zintensyfikować pracę nad warstwą leksykalno-semantyczną języka oraz nad wykorzystywaniem umiejętności czytania i pisania do nauczania praktycznej znajomości gramatyki. W takich przypadkach trzeba szczególnie – w jeszcze większym stopniu niż zwykle – dbać o przygotowanie dziecka do korzystania z tekstów pisanych i rozbudzać zainteresowanie czytelnictwem.

## 2.6. Okres doskonalenia sprawności językowych

### 2.6.1. Cele i zadania pracy logopedycznej

W tym okresie dziecko powinno osiągnąć umiejętności konieczne do dalszego samodzielnego uczenia się języka, a przede wszystkim:

1. Umiejętność płynnego i wyraźnego czytania z fonogestami oraz bez fonogestów.
2. Umiejętność precyzyjnego odczytywania z ust nowych (nieznanych wcześniej) wyrazów i długich (także złożonych) zdań.
3. Umiejętność poprawnego pisania dyktand na podstawie odczytywania z ust z fonogestami i – miarę możliwości – także bez fonogestów.

4. Umiejętność poszukiwania wyjaśnienia znaczenia słów:
   a) korzystania ze słowniczków i podręczników,
   b) zadawania pytań o znaczenie nieznanego słowa,
   c) korzystania z kontekstu, zwłaszcza wyjaśniania znaczenia słów na podstawie kontekstu.

W tym okresie dziecko powinno również osiągnąć poziom rozwoju postawy komunikatywnej, pozwalającej na nawiązywanie kontaktów językowych z osobami obcymi, które nie znają fonogestów, a także takimi, które nie potrafią przystosować się do specyfiki percepcyjnej osób z uszkodzonym słuchem. Chodzi tu przede wszystkim o:

a) umiejętność pokonywania lęku przed mówieniem i stresu w sytuacjach nieporozumień;
b) umiejętność taktownego zachęcenia rozmówcy do staranniejszego i wolniejszego mówienia;
c) wytrwałość w samodzielnym pokonywaniu różnych zjawisk związanych z barierą komunikacyjną: pytanie o znaczenie słów, posługiwanie się pomocniczymi systemami znaków zrozumiałych dla rozmówcy (zwłaszcza mimiką i gestami symbolicznymi stosowanymi przez ludzi słyszących), posługiwanie się pismem.

#### 2.6.2. Formy organizacji pracy logopedycznej

Organizacja pracy logopedycznej w tym okresie powinna umożliwiać dziecku rzeczywiste uczenie się języka w naturalnych sytuacjach życiowych i szkolnych, tj. w taki sposób, do którego dzięki swoim dotychczasowym osiągnięciom dziecko jest przygotowane. Bezpośrednia rola logopedy polega na prowadzeniu w dalszym ciągu treningu słuchowego i korekcji wymowy oraz na utrwalaniu umiejętności dziecka w tej dziedzinie. Przerwanie i zaniedbanie tej pracy, zwłaszcza w sytuacji, gdy dziecko większość czasu spędza wśród rówieśników komunikujących się głównie przy użyciu uproszczonej odmiany języka migowego, może prowadzić do wtórnej utraty sprawności mówienia. Dzieci, które są rehabilitowane z zastosowaniem metody fonogestów, z łatwością uczą się alfabetu palcowego i języka migowego, ponieważ są przygotowane do tego zarówno pod względem językowym (posiadają znaczny zasób pojęć i słów), jak i pod względem sprawności manualnej. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby w przyszłości zostały ludźmi dwujęzycznymi. Chodzi tylko o to, aby nie podlegały one zjawisku umysłowej degradacji, która jest skutkiem braku kultury języka migowego używanego w niektórych środowiskach, aby nie przywykły do posługiwania się jego odmianą uproszczoną, ograniczoną

do kilkudziesięciu prymitywnych migów. Innym problemem organizacji pracy logopedycznej nad językiem dziecka z uszkodzonym słuchem jest niebezpieczeństwo związane z niedostatkami przygotowania nauczycieli uczących programowych przedmiotów szkolnych oraz wychowawców w internatach do ustawicznego kształcenia językowego wychowanków. Zjawisko, o którym mowa, objawia się w posługiwaniu się w kontaktach z uczniami językiem zredukowanym, uproszczonym, „stylem telegraficznym", swoistą odmianą języka polskiego, intuicyjnie przystosowywaną do rzekomych możliwości językowych głuchych. Język ten ma cechy pidginu i ma własną zredukowaną gramatykę, wzorowaną na agramatycznych i dysgramatycznych strukturach budowanych przez same dzieci. Powstaje on w wyniku zjawisk społeczno-językowych, które są spowodowane barierą komunikacyjną i trudnościami w porozumiewaniu się. Skutkiem zastosowania metody fonogestów jest możliwość przezwyciężenia tej bariery między ludźmi słyszącymi i dziećmi z uszkodzonym słuchem. Dlatego bardzo ważne jest, aby wszystkie osoby pracujące z dziećmi rehabilitowanymi tą metodą dostrzegały tę możliwość i – nawet jeśli nie potrafią stosować fonogestów – mówiły do uczniów takim językiem, jakiego chcemy wspólnie je nauczyć. Zadaniem logopedy jest więc taktowne przekonanie ich o tym. Trzeba jednak pamiętać, że wszyscy na ogół nie uświadamiamy sobie tego, jak mówimy, i wszyscy podlegamy zjawiskom wynikającym z przystosowywania się do naszego odbiorcy (a w istocie do naszego wyobrażenia o jego możliwościach). Specyficzna odmiana polszczyzny, którą mówi się w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci głuchych w Polsce, jest rezultatem nieuświadomionej, ale bardzo intensywnej i wynikającej z pozytywnych intencji wspólnej pracy tych środowisk nad skutecznością porozumiewania się. Dlatego nie można tego zjawiska traktować w kategoriach oceny lub wykazywania błędów. Należy natomiast dostrzegać jego istnienie i przewidywać jego skutki.

#### 2.6.3. Cele i sposoby stosowania fonogestów

W tym okresie dziecko powinno nauczyć się obywać bez wspomagania fonogestami mowy potocznej, w rozmowach z osobami z najbliższego środowiska na tematy codzienne, w których występuje doskonale znane mu słownictwo. Powinno jednak zachować zwyczaj korzystania z fonogestów i stosowania ich w każdym momencie, gdy porozumienie się jest utrudnione (większa odległość między rozmówcami, gorsze oświetlenie, hałas itp.), albo gdy pojawiają się nie znane mu słowa (przede wszystkim nowe terminy nowych przedmiotów nauczania) lub ich formy, nowe wy-

rażenia i zwroty frazeologiczne lub konstrukcje składniowe, albo trudne dla niego ujęcia stylistyczne, zwłaszcza porównania, metafory, przysłowia, „skrzydlate słowa" i „złote myśli", a także humorystyczne anegdoty i dowcipy (zwłaszcza językowe). W tym okresie chodzi bowiem głównie o to, aby przezwyciężać najdotkliwsze dla osób głuchych utrudnienie rozwoju językowego, które wynika z ograniczenia ich doświadczenia językowego i polega na przypisywaniu zdaniom i słowom treści zubożonej lub nie w pełni zgodnej z ich znaczeniem przyjętym przez społeczność ludzi słyszących. A zatem wzbogacanie języka nie może polegać wyłącznie na pamięciowym opanowywaniu jak największej liczby słów i konstrukcji, w których mogą być użyte, ile raczej na poznawaniu sposobów docierania do treści wypowiedzi i do intencji osób mówiących oraz poznawania sposobów nadawania językowej formy pomyślanym przez siebie treściom i językowej realizacji własnych intencji. Wykorzystywanie fonogestów do pogłębienia wiedzy językowej dzieci z uszkodzonym słuchem przez ułatwianie im dostępu do jak największego bogactwa jego semantycznej różnorodności i wielowarstwowości wymaga od logopedy (nauczyciela, matki) doskonałego opanowania techniki płynnego i harmonijnego mówienia z fonogestami oraz przezwyciężenia obiegowego poglądu o ograniczeniach możliwości językowych osób głuchych i systematycznego używania fonogestów w konwersacji z dzieckiem. Obserwowane potocznie ograniczenia językowe osób niesłyszących są bowiem najczęściej rezultatem trudności percepcyjnych, które przy użyciu fonogestów można przezwyciężyć, oraz niedostatkom kontaktów językowych z osobami słyszącymi i znającymi bogactwo języka dźwiękowego.

Fonogesty powinny być przede wszystkim stosowane w intensywnych ćwiczeniach leksykalno-gramatycznych, zabawach i grach językowych oraz w szkolnych ćwiczeniach kształcących umiejętność stosowania różnych form wypowiedzi (opowiadania, opisu, dialogu). Są pomocne w specjalnych ćwiczeniach prozodii mowy, zarówno w ćwiczeniach uwrażliwiających na funkcje czynników rytmiczno-melodycznych w czasie odbioru wypowiedzi, jak i ćwiczeniach korygujących akcent, intonację, a zwłaszcza płynność łączenia sylab w zestroje akcentowe, stosowanie pauz i różnicowanie czasu trwania sylab w wypowiedziach dziecka. Poprawnie stosowane fonogesty od samego początku pracy logopedycznej bardzo skutecznie podkreślają sylaby akcentowane (zawierają ekwiwalent przycisku), uwidaczniają czas trwania każdej sylaby, wskazują pauzy (zatrzymanie, „zawieszenie" gestu), a w wyniku tego rytmizują całą wypowiedź. Nie zawierają one jednak żadnych umownych ekwiwalentów melodii (intonacji) zdania, chociaż – pozostając w harmonijnej zgodzie

z czasowym przebiegiem potoku mowy – nie zakłócają jej, a nawet w mistrzowskim wykonaniu niektórych osób mogą ją uwypuklać i – w pewnym stopniu – transponować na „taneczną" ekspresyjność ruchów dłoni. Ta właściwość fonogestów pozwala na ich wykorzystywanie w melorecytacji i w próbach śpiewu, których celem jest korekcja głosu oraz płynności mówienia i rytmizacja wypowiedzi dzieci z uszkodzonym słuchem.

Nauka recytacji z fonogestami wierszy i innych krótkich tekstów jest doskonałym ćwiczeniem pamięci językowej, rozwija słownictwo, wzbogaca wzory struktur składniowych, umożliwia ćwiczenie wymowy, zwłaszcza poprawnego akcentowania oraz intonacji. Dobrze dobrane – tzn. dostosowane do możliwości dzieci w zakresie rozumienia słownictwa tekstu – utwory rymowane dla dzieci oraz utwory poetyckie pozwalają na poznawanie elementów treści uznawanych powszechnie za najtrudniejsze dla dziecka z uszkodzonym słuchem – porównań, metafor oraz różnych modalności wypowiedzi (zwłaszcza żartu, ironii i humoru językowego). Okazuje się jednak, że dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem mogą z powodzeniem odkrywać te elementy znaczenia, jeśli systematycznie pomagamy im dokładnie odbierać wszystkie elementy wypowiedzi i jeśli współdziałamy z nimi nie tylko w wyjaśnianiu, ale także w przeżywaniu treści tekstu. Wykazują one nawet – jak przekonują się nauczyciele stosujący tę metodę – wrażliwość na takie zjawiska związane z brzmieniową warstwą wiersza, jak rym i asonans oraz na obrazowość porównań i metafor.

Dzieci niesłyszące przejawiają też szczególny rodzaj wyczuwania śmieszności i nielogiczności zwrotów oraz wyrażeń frazeologicznych, są szczególnie wrażliwe na niekonsekwencje logiczne struktur składniowych i brak konsekwencji fleksji. Zdarza się, że dostrzeganie „braku logiki" w języku zniechęca je do poprawiania własnych, zwykle coraz bardziej poprawnych semantycznie i ścisłych logicznie wypowiedzi, ale na ogół chętnie przyjmują wyjaśnienia, jeśli nauczyciel nie dezaprobuje ich „nadmiernie precyzyjnego" myślenia, ale w najprostszy sposób informuje, że „tak się mówi", „tak mówią wszyscy".

#### 2.6.4. Materiał językowy

Dobierając materiał językowy do pracy z dzieckiem w tym okresie, nie musimy już ograniczać się do słów, form i konstrukcji koniecznych i wystarczających, ale wprost przeciwnie – staramy się możliwie intensywnie wzbogacać język dziecka i dostarczać mu okazji do refleksyjnego poznawania jego złożonej struktury w jak najpełniejszym zakresie. Sta-

le obowiązuje nas zasada poglądowego wyjaśniania treści wypowiedzi w sytuacjach komunikacyjnych umożliwiających jak najdokładniejsze rozumienie pełnego znaczenia poszczególnych słów oraz ich wartości komunikacyjnej.

W tym okresie – podobnie jak wcześniej – indywidualny program kształcenia językowego powinien opierać się na wnikliwej obserwacji osiągnięć, przejawów rozwoju i trudności konkretnego dziecka. Bardzo ważne jest wykrywanie w jego znajomości języka niedostatków w zakresie słownika, rozpoznawanie typów błędów najczęściej popełnianych i wykorzystywanie występujących innowacji uzasadnionych logicznie (np. neologizmów) do refleksji nad znaczeniem i budową wyrazów.

# ZAKOŃCZENIE

Zakończenia książek pisze się nie tylko po to, aby dokonać podsumowania ich treści i zamknąć kompozycję, ale również po to, aby otworzyć myślowe przestrzenie nowych pytań, a razem z nimi – nowych marzeń. Przewodnim celem niniejszej monografii jest poszukiwanie wiedzy potrzebnej do tworzenia przemyślanych – i użytecznych w codziennej rzeczywistości rodzin i poradni logopedycznych – indywidualnych programów wychowania językowego dzieci z uszkodzeniami słuchu. Zawarte w nim refleksje wyrastają z wieloletniego doświadczenia i studiów prowadzonych w świetle optymistycznej wizji człowieka jako relacyjnego bytu osobowego, urzeczywistniającego swój potencjał rozwojowy we wspólnocie z innymi ludźmi.

Celem rozdziału pierwszego było zgromadzenie dobrze uzasadnionych tez naukowych, z których można zbudować fundament i węgły budowli, jaką jest koncepcja wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu. Przyjęte tezy wywodzą się przede wszystkim z wiedzy o języku jako konstytutywnym atrybucie człowieczeństwa. Dla metodyki wychowania językowego niesłyszących najważniejszy rezultat rozważań to wyjaśnienie i uzasadnienie dwóch tez. Pierwsza z nich brzmi: podstawę rozwoju mowy każdego dziecka stanowi rozwój sprawności warunkujących uczestnictwo w komunikacji językowej, czyli funkcji percepcyjnych i wykonawczych, które pozwalają na sprawne rozpoznawanie i wymawianie sylab w szybko płynącym i eurytmicznym strumieniu mowy. Druga dotyczy tego, że dziecko z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słuchu może rozwijać wszystkie inne sprawności językowe z wykorzystaniem własnych zasobów psychicznych, ponieważ zwykle dysponuje pełnym potencjałem pozwalającym na formowanie się sprawności w sferze funkcji umysłowych (leksykalnej, semantycznej, narracyjnej) oraz w sferze realizacji intencji (sprawności dialogowej i językowej sprawności społecznej).

W rozdziale drugim dostarczono czytelnikom – w ujęciu syntetycznym – podstawowej wiedzy o uszkodzeniach słuchu i problemach osób nimi dotkniętych. Uwzględniono zarówno zróżnicowanie uszkodzeń narządu zmysłu, jak i ich psychospołeczne konsekwencje dla rozwoju jednostki. Wskazano także na wielorakość sytuacji społeczno-wychowawczych, w których mogą się znaleźć dzieci z uszkodzeniami słuchu.

W rozdziale trzecim syntetycznie zostały zarysowane dzieje ludzkich poszukiwań sposobów radzenia sobie z problemami głuchoty i metod edukacji dzieci dotkniętych tym niedostatkiem sprawności. Rozdział czwarty zawiera przegląd najważniejszych poszukiwań współczesnych, przede wszystkim polskich teoretyków, badaczy i praktyków, w tej dziedzinie. Dokonano w nim również systematyzacji współczesnych założeń antropologicznych, koncepcji filozoficzno-pedagogicznych oraz metod wychowania językowego niesłyszących.

Rozdział piąty przedstawia autorską propozycję postępowania wychowawczego. Opiera się ona na kompleksowej diagnozie oraz na personalizacji oddziaływań logopedycznych i trosce o integralny rozwój dziecka, według koncepcji świadomego, solidarnego współuczestnictwa w jego niepełnosprawności, z zastosowaniem wypróbowanej w wielorakich eksperymentach i w życiu codziennym wielu rodzin na świecie i w Polsce, metody fonogestów.

***

Skoro dzieje pedagogiki niesłyszących zostały opowiedziane jako ciąg starań o spełnienie marzeń o skutecznym sposobie pokonania bariery ciszy, godzi się zakończyć rozważania wskazaniem na nowe marzenia. Pierwsze z nich wielokrotnie formułowała i rozważała, wspólnie z lekarzami, logopedami i z rodzicami, Maria Góralówna, wybitna lekarka, uprawiająca także w praktyce wychowanie językowe dzieci z uszkodzeniami słuchu, która dążyła do objęcia ich opieką audiologiczną i logopedyczną w jak najwcześniejszym wieku, umożliwiając im w ten sposób naturalne przyswajanie języka fonicznego. Realizacja tego marzenia stopniowo się rozpoczyna dzięki upowszechnieniu przesiewowych badań słuchu noworodków i coraz wcześniejszego zaopatrywania dzieci z uszkodzonym słuchem w dobrze dobrane protezy. Jego pełne urzeczywistnienie, zgodne z pragnieniem Góralówny i całej rzeszy osób zatroskanych o los tej grupy dzieci, będzie możliwe wówczas, gdy specjaliści wprowadzą jednolity standard wczesnej diagnozy funkcjonalnej słuchu i nauczą się dobierać

metody wychowania językowego do indywidualnych potrzeb rozwojowych dzieci.

Drugie marzenie wypowiedział przedstawiciel świata współczesnych nauk medycznych, Henryk Skarżyński, otolaryngolog, audiolog i foniatra, który jako pierwszy w Polsce dokonał w 1992 r. operacji wszczepienia implantu ślimakowego i rozpoczął falę ożywionej aktywności w tej dziedzinie wśród całego środowiska lekarzy; późniejszy twórca i dyrektor warszawskiego Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu oraz Międzynarodowego Centrum Słuchu i Mowy w Kajetanach; twórca nowatorskich metod leczenia narządu słuchu. W jednym z wywiadów radiowych Henryk Skarżyński wyznał, że jego marzeniem jest, aby w przyszłości została sporządzona substancja, której wstrzyknięcie do organizmu spowoduje regenerację uszkodzonych tkanek i usunie uszkodzenie słuchu. Marzenie to, wbrew pozorom, nosi cechy realności w świetle pierwszych badań nad możliwością wykorzystania właściwości komórek macierzystych. Sumienie ostrzega przed niegodziwym pozyskiwaniem tych komórek z rozpoczynających życie i zbijanych organizmów dzieci nienarodzonych, ale nadzieję można budować na możności pozyskiwania podobnych komórek z innych źródeł (np. z krwi pępowinowej).

Doświadczenie i rozum poucza nas jednak, że żadne marzenie nie może być spełnione do końca i doprowadzić do usunięcia z ludzkiego życia wszelkich nieszczęść i niedogodności. Trzy „nieszczęścia głuchoty", które Aleksander Graham Bell, określił jako trzy braki: mowy, umiejętności czytania i pisania oraz umiejętności porozumiewania się z innymi ludźmi, ciągle będą dotykać niektóre dzieci, młodzież i dorosłych. Ciągle więc będzie trzeba pokonywać je razem z nimi, wspólnymi siłami. Należy zatem sformułować jeszcze jedno marzenie. Jest to pragnienie logopedów i pedagogów dostrzegających rolę ludzkich wspólnot i relacji między osobami żyjącymi we wspólnotach: nauczyć jak największą liczbę ludzi słyszących sztuki rozmawiania z niesłyszącymi i słabosłyszącymi w sposób przyjazny i dostosowany do możliwości oraz potrzeb obydwu stron. Najpierw jednak trzeba konsekwentnie realizować stare marzenia pedagogów o skutecznej edukacji osób z uszkodzeniami słuchu: uczyć słuchać, mówić i rozmawiać, czytać i pisać, a przede wszystkim myśleć i poszukiwać sensu oraz prawdziwych wartości życia. W razie potrzeby, wykorzystywać język migowy, a w każdym razie nie utrudniać niesłyszącym migania.

W uzasadnieniu ważności tego marzenia można przytoczyć jeszcze myśl zawartą w artykule napisanym przez autorkę niniejszej pracy wspólnie z niesłyszącym synem, Łukaszem, na podstawie osobistych doświadczeń obojga, zatytułowanym: *Trudności niesłyszących jako wyzwanie do*

*odpowiedzialności i ustawicznego dialogu*: „Codzienne wieloletnie obcowanie niesłyszących i słyszących pozwala zrozumieć prawdę podstawową, a mianowicie to, że człowiekowi przeżywającemu trudności z powodu ograniczenia sprawności słuchu nie wystarczy, aby otaczający go ludzie byli wobec niego tolerancyjni, czyli uznawali jego prawo do istnienia i do własnego sposobu komunikowania się. Każdy człowiek do życia i rozwoju potrzebuje miłości ze strony ludzkiej wspólnoty. Miłość dzielona we wspólnocie jest drogą ku sensowi, harmonii i radości życia. Miłość wymaga trudu – wysiłku woli, rozumu i serca. Aby wyrażać miłość i pozostawać w dobrych relacjach z innymi ludźmi, rozumieć ich i być przez nich rozumianym, trzeba umiejętnie komunikować się z nimi. Komunikowanie się z człowiekiem, który nie słyszy lub słyszy niedoskonale, wymaga od słyszących współuczestnictwa w jego trudnościach i wspólnego z nim ich pokonywania”[1].

[1] K. Krakowiak, Ł. Krakowiak, *Trudności niesłyszących jako wyzwanie do odpowiedzialności i ustawicznego dialogu*, [w:] *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wyd. KUL 2011, s. 33; zob. również K. Krakowiak, Ł. Krakowiak, *Suffering on the Deaf as a Challenge for Life-long Dialogue*, [w:] *Experiencing a Suffering*, red. J. Binnebesel, Z. Formella, P. Krakowiak, Z. Domżał, t. 1, Roma–Łódź: Libera Ateneo Salesiano, Wyd. WSEZiNS 2012, s. 211-228.

# PODZIĘKOWANIA

Książka, którą oddaję czytelnikom, powstała jako wynik doświadczenia zdobytego w wielu środowiskach i wspólnotach, w których dane mi było i jest żyć i pracować. Dlatego pragnę wyrazić wdzięczność wszystkim osobom, które przyczyniły się do jej napisania.

Najpierw serdecznie dziękuję niesłyszącym i słabosłyszącym, którzy udzielili mi dostępu do ich przeżyć i przemyśleń związanych z doświadczaniem szczególnych trudności i odkrywaniem sensu ich pokonywania. Przede wszystkim dziękuję moim synom, Pawłowi i Łukaszowi, oraz synowej, Małgosi, a także ich i moim niesłyszącym przyjaciołom, młodym i starszym, którzy towarzyszyli nam w ciągu minionych lat, użyczając swojego wsparcia. Dziękuję również wszystkim moim niesłyszącym uczniom, studentom i doktorantom, których osiągnięcia dają nadzieję następnym pokoleniom osób z uszkodzeniami słuchu. Dziękuję także rodzicom – w tej grupie mojemu mężowi Lucjanowi – i wszystkim bliskim dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu, wspólnie z którymi dane mi było zmagać się z przeciwnościami losu. Równie serdecznie dziękuję wszystkim nauczycielom, logopedom, pedagogom, psychologom, lekarzom i protetykom słuchu, z którymi miałam szczęście współpracować w toku działalności praktycznej w poradniach logopedycznych i pedagogiczno-psychologicznych oraz w szkołach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych, a także w lubelskim oddziale Instytutu Kształcenia Nauczycieli.

Szczególną wdzięczność wyrażam dla śp. pani profesor Marii Dłuskiej oraz wszystkich moich nauczycieli i mistrzów z Uniwersytetu Jagiellońskiego, których wzór i opieka naukowa wprowadziły mnie na drogę myślenia polonistycznego. Serdeczne podziękowanie składam panu profesorowi Tadeuszowi Gałkowskiemu za inspirację, pomoc i wsparcie w poszukiwaniu wszechstronnej wiedzy o problemach osób z uszkodzeniami słuchu. Wiele zawdzięczam śp. profesorowi Robertowi Orinowi Cornetto-

wi, jego bezinteresownemu darowi myśli naukowej, z którego czerpałam zarówno pod względem teorii, jak i rozwiązań praktycznych. Wdzięczną pamięć zachowuję dla śp. pana profesora Włodzimierza Pietrzaka za przyjacielską pomoc w zdobywaniu literatury specjalistycznej.

Wyrażam serdeczne podziękowanie dla pana profesora Stanisława Grabiasa i całego zespołu pracowników Zakładu Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej za umożliwienie mi pracy naukowej w środowisku łączącym poznawczą pasję z rzetelnością badawczą. Dziękuję także moim przyjaciołom z innych środowisk naukowych w Polsce i w innych krajach, a zwłaszcza pani profesor Marii Zarębinie za pozytywną ocenę mojej pracy oraz paniom profesor Jadwidze Cieszyńskiej i profesor Nadieżdzie Jewczik za koleżeńską wymianę myśli. Wyrażam wdzięczność paniom doktor Barbarze Ostapiuk i doktor Joannie Kobosko za czas poświęcony na wielogodzinne, inspirujące, przyjacielskie rozmowy o problemach logopedii i sytuacji niesłyszących.

Wyrazy serdecznej wdzięczności kieruję do całego środowiska Wydziału Nauk Społecznych, a w szczególności Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, z panią profesor Teresą Kukołowicz i ks. profesorem Marianem Nowakiem na czele, za stworzenie mi warunków do ugruntowania podstaw i poszerzenia perspektywy filozoficzno-pedagogicznej w poszukiwaniu wiedzy o problemach wychowania językowego i edukacji osób z uszkodzeniami słuchu. Dziękuję zwłaszcza za możliwość utworzenia zespołu młodych pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej oraz Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących. Badawcza, dydaktyczna i społeczna działalność obu tych jednostek skupia się na wielorakich zagadnieniach edukacji osób z uszkodzeniami słuchu. Dziękuję wszystkim moim dawnym i obecnym doktorantom i magistrantom, a także słuchaczom studiów podyplomowych, których ciekawość poznawcza, stawiane pytania i problemy podejmowane w próbach badawczych ustawicznie wzbogacały mój zasób wiedzy. Szczególne wyrazy wdzięczności kieruję do pań: doktor Justyny Leszki, doktor Agnieszki Dłużniewskiej, doktor Arlety Kucharczyk, doktor Ewy Niestorowicz i doktor Marianny Krawiec oraz pana doktora Marcina Białasa. Ze szczególną serdecznością dziękuję moim najbliższym współpracownicom, paniom doktor Aleksandrze Borowicz, doktor Renacie Kołodziejczyk oraz magister Agnieszce Dziedzic – za codzienne twórcze działanie w zespole. Pani doktor Ewie Domagale-Zyśk winna jestem wdzięczność za stałą pomoc we współpracy ze środowiskami zagranicznymi i kreatywne rozwijanie myśli glottodydaktycznej, pani doktor Amelii Dziurdzie-Multan – za trud włożony w prace redakcyjne. Panu

magistrowi Piotrowi Wojdzie dziękuję za udostępnienie mi żywej wiedzy o języku migowym oraz osobliwościach jego rozwoju i funkcjonowania, a ojcu doktorowi Robertowi Zbierańskiemu za czas wielu rozmów – ćwiczeń w sztuce dialogu i współmyślenia oraz za inspiracje poznawcze.

Moim osobistym przyjaciołom: pani magister Anicie Gałąź, panu doktorowi Ryszardowi Gałąziowi, pani magister Jadwidze Sękowskiej i panu doktorowi Tomaszowi Sękowskiemu oraz pani profesor Stanisławie Steuden, pani profesor Franciszce Wandzie Wawro, ojcu profesorowi Romanowi Jusiakowi i pani doktor Marcie Kaczyńskiej-Haładyj dziękuję za wsparcie duchowe i psychiczne. Wdzięczną pamięcią obejmuję także śp. ks. kanonika Ryszarda Tujaka za jego ofiarną posługę kapłańską dla niesłyszących i ich rodzin.

Osobne podziękowanie składam Pracownikom Wydawnictwa KUL za życzliwą opiekę nad przygotowaniem edycji tej książki.

*Kazimiera Krakowiak*

# LITERATURA CYTOWANA


Adamiec T., *Głuchoniemi i ich świadectwa życia od starożytności do końca XVIII wieku – przegląd problematyki*, [w:] *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących*, red. M. Świdziński, T. Gałkowski, Warszawa: UW, PKA, Instytut Głuchoniemych im. ks. J. Falkowskiego 2003, s. 237-263.

Aitchison J., *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, tłum. M. Czarnecka, Warszawa: PWN 1991.

Aitchison J., *The Articulate Mammal. An Introduction to Psycholinguistics*, London: Hutchison 1976.

*Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, red. J.J. Błeszyński, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls" 2006.

Baran J., *Rewalidacja głuchych*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, Warszawa: PWN 1977, s. 252-269.

Baran J., *Rozwijanie mowy uczniów głuchych w procesie dydaktycznym klas V-VIII*, Warszawa: WSiP 1981.

Barwell M., *Cued Speech to nie tylko mówienie z fonogestami*, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. i tłum. E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wyd. KUL 2009, s. 150-159.

Baudouin de Courtenay J., *Mikołaj Kruszewski, jego życie i prace naukowe*, Warszawa: [b.m.] 1889.

Baudouin de Courtenay J., *Próba teorii alternacji fonetycznych*, Kraków: Akademia Umiejętności 1893, Rozprawy Wydziału Filologicznego Akademii Umiejętności 20.

Baudouin de Courtenay J., *Spostrzeżenia nad językiem dziecka*, wybór i oprac. M. Chmura-Klekotowa, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN 1974.

Benni T., *Czytanie z ust dla ogłuchłych w wieku późniejszym*, „Szkoła Specjalna" 1926/1927, nr 3, s. 65-154.

Benni T., *Fonetyka opisowa języka polskiego z obrazami głosek polskich podług M. Abińskiego*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1959.

Białas M., *Głusi, język, metafora: rozumienie metaforycznego znaczenia wyrażeń językowych przez uczniów niesłyszących*, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wyd. Piotrkowskie przy Filii Akademii Świętokrzyskiej 2007.

Bieltiukow W.I., *Z problemów czytania z ust. (Kilka danych z eksperymentalnych badań nad wzrokową percepcją wypowiedzi ustnych)*, „Logopedia" 11 (1973), s. 5-15.

*Bliżej życia. Materiały dla rodziców dzieci i młodzieży z wadą słuchu*, red. J. Kobosko, Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek-Człowiekowi" 2001, Zaburzenia Słuchu 8.

Bokus B., *Nawiązywanie interakcji społecznych przez małe dziecko*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1984.

Bokus B., *Światy fabuły w narracji dziecięcej*, Warszawa: Energeia 2000.

Bokus B., *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, Warszawa: Energeia 1991.

Borowicz A., *O potrzebie badań nad stresem rodzicielskim*, [w:] *Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: KUL 2011, s. 117-121, „Nie głos, ale słowo…" 2.

Borowicz A., *O potrzebie tworzenia programów pomocy psychopedagogicznej dla rodziców dzieci z uszkodzeniami słuchu*, [w:] *Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością*, red. C. Kosakowski, A. Krause, M. Wójcik, Toruń–Olsztyn: Akapit 2009, s. 242-248.

Borowicz A., *Pedagog wobec stresu rodzicielskiego matek wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu*, [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*, red. Z. Palak, A. Bujnowska, Lublin: Wyd. UMCS 2008, s. 232-238.

Borowicz A., *Poczucie koherencji u rodziców a wybór środków wspomagających komunikację z dzieckiem niesłyszącym*, [w:] *Specjalne potrzeby niepełnosprawnych*, red. M. Białas, Kraków: Arson 2011, s. 43-49.

Borowicz A., *Rehabilitacja dzieci z uszkodzeniami słuchu w kontekście pomocy psychopedagogicznej rodzicom*, [w:] *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*, red. Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak, Lublin: Wyd. UMCS, s. 491-496.

Borowicz A., *Stres rodzicielski jako podstawa programu pomocy psychopedagogicznej dla rodziców dzieci z uszkodzeniami słuchu*, praca doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. K. Krakowiak w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, 2011 [w przygotowaniu do druku].

Borowicz A., *Stres rodzicielski matek wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu*, [w:] *Osoba z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego*, red. C. Kosakowski, A. Krause, A. Żyta, Olsztyn: Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego 2007, s. 380-383.

Borowicz A., *Środowisko społeczne ucznia z uszkodzonym słuchem*, [w:] *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, red. E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wyd. KUL 2012, s. 83-93.

Borowicz A., *Zastosowanie metody fonogestów jako sposób przezwyciężenia bariery komunikacyjnej i radzenia sobie ze stresem w rodzinie*, [w:] *Edukacja i rehabilitacja osób z wadą słuchu – wyzwania współczesności. Heurystyczny wymiar ludzkiej egzystencji*, red. M. Wójcik, Toruń: Akapit 2010, s. 68-77.

Bouvet D., *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzykowe dziecka niesłyszącego*, tłum. T. Gałkowski, Warszawa: WSiP 1996.

Brown S., *Jak mówić, aby ludzie słuchali*, tłum. Z. Kościuk, Warszawa: Logos 1996.

Bryła J., *Głusi słyszą*, Kraków: Wyd. św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej 1998.

Bühler K., *Teoria języka. O językowej funkcji przedstawiania*, tłum. J. Koźbiał, Kraków: TAiWPN Universitas 2004.

Cardinaux V., Cardinaux H., Löwe A., *Przygarnij mnie. Wychowanie dzieci głuchoniewidomych*, tłum. L. Hewryk-Krycz i in., Warszawa: Wyd. Naukowe PWN 1993.

Cerise R., Lutz M., *L'AKA. Un outil de communication avec l'enfant sourd*, „Revue générale de l'enseignement des déficients auditifs" 1982, nr 74, s. 16-28.

Chudy W., *Wartości i świat ludzi niepełnosprawnych (Przyczynek do aksjologii osób niesłyszących)*, [w:] *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: Wyd. KUL 2006, s. 29-41, „Nie głos, ale słowo…" 1.

Cieszyńska J., *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo?* Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej 2006.

Cieszyńska J., *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne 2011.

Cieszyńska J., *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków: Wyd. Naukowe AP 2000.

Condon W.S., *Przyglądanie się wielokrotnym reakcjom dziecka autystycznego na świat poprzez użycie filmu dźwiękowego*, [w:] *Autyzm*, red. M.M. Konstantareas, E.B. Blackstock, Ch.D. Webster, Warszawa: Krajowe Towarzystwo Autyzmu 1992, s. 15-17.

Cornett R.O., Daisey M.E., *Czym jest uszkodzenie słuchu*, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. i tłum. E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wyd. KUL 2009, s. 17-40.

Csányi Y., *Słuchowo-werbalne wychowanie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu. Model węgierski*, tłum. B. Szymańska, Warszawa: WSiP 1994.

Danthinne I., *L'AKA (L'alphabet des kinèmes assistè). Une aide dynamique à la lecture labiale*, „Revue générale de l'enseignement des déficients auditifs" 1982, nr 77, s. 170-175.

Demel G., *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa: WSiP 1978.

Dłużniewska A., *Komunikowanie się dzieci z uszkodzeniami słuchu w wieku przedszkolnym*, praca doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. K. Krakowiak w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2005 [w przygotowaniu do druku].

Domagała-Zyśk E., *O uczeniu języka angielskiego uczniów z uszkodzeniem słuchu*, „Języki Obce w Szkole" 2001, nr 7, s. 106-110.

Domagała-Zyśk E., *Podstawowe trudności osób niesłyszących w opanowaniu pisowni języka obcego i ich kompensowanie*, [w:] *Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszą-*

*cych*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: KUL 2011, s. 149-162, „Nie głos, ale słowo…" 2.

Domagała-Zyśk E., *Poziom motywacji niesłyszących studentów do uczenia się języków obcych*, [w:] *Student z niepełnosprawnością w środowisku akademickim*, red. K. Kutek-Słabek, G. Godawa, Ł. Ryszka, Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej 2012, s. 173-200.

Domagała-Zyśk E., *Style uczenia preferowane przez niesłyszących uczestników lektoratu języka obcego*, [w:] *Specjalne potrzeby niepełnosprawnych*, red. M. Białas, Kraków: Arson 2011, s. 243-260.

Domagała-Zyśk E., *Supporting Deaf and Hard of Hearing Learners in Foreign Language Classes in an Inclusive Settings*, [w:] *Social and Educational Support in Life-long Human Development*, red. E. Domagała-Zyśk, D. Bis, A. Rynio, Lublin: Wyd. KUL 2012, s. 161-180.

Domagała-Zyśk E., *Trudności osób niesłyszących w nabywaniu słownictwa w języku obcym i sposoby przezwyciężania tych trudności*, [w:] *Dylematy (niepełno)sprawności – rozważania na marginesie studiów kulturowo-społecznych*, red. M. Dycht, L. Marszałek, Warszawa: Wyd. Salezjańskie 2009, s. 223-236.

Domagała-Zyśk E., *Trudności osób niesłyszących w zakresie opanowania systemu leksykalnego i składniowego języka angielskiego jako obcego i strategie pokonywania tych trudności*, [w:] *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*, red. Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak, Lublin: Wyd. UMCS 2012, s. 361-382.

Domagała-Zyśk E., *Uso de las „Tic" an el aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes sordos universitarios. Una experiencia en la Universidad Catolica de Lublin*, „Escuela Abierta" 2010, nr 13, s. 137-153.

Domagała-Zyśk E., *Uwarunkowania rozumienia tekstu w języku obcym przez osoby z uszkodzeniami słuchu*, [w:] *Aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych w biegu życia*, red. Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak, Lublin: Wyd. UMCS 2010, s. 163-173.

Domagała-Zyśk E., Karpińska-Szaj K., *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls" 2011.

Domańska A., *Los w rękach twoich*, Warszawa: PAX 1973.

Domarecka-Malinowska E., *O ograniczeniach językowych uczniów głuchych*, „Biuletyn Audiofonologii" III (1991), nr 1/4, s. 57-62.

Doroszewski W., *Język, myślenie, działanie. Rozważania językoznawcy*, Warszawa: PWN 1982.

Dryżałowska G., *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*, Warszawa: Wyd. UW 1997.

Dukiewicz L., *Czy sylaba jest hybrydą*, [w:] *Eufonia i logos. Księga pamiątkowa ofiarowana profesor Marii Steffen-Batogowej oraz profesorowi Tadeuszowi Batogowi*, red. J. Pogonowski, Poznań: Wyd. Naukowe UAM 1995, s. 107-114.

*Dziecko z wadą słuchu w szkole podstawowej*, red. J. Wyczesany, Kraków: Wyd. Sponsor 1992.

*Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, red. S. Mauersberg, Warszawa: PWN 1990.

Dziemidowicz C., *Dziecko głuche i język ojczysty. Traktat o rozwoju języka w całkowitej ciszy*, Bydgoszcz: Tanan 1999.

Eckert U., *Dojrzałość szkolna dziecka z wadą słuchu i jej uwarunkowania*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie. Materiały II Kongresu TWK Warszawa 1-2 października 1983*, red. A. Hulek, Warszawa: PZWL 1986, s. 187-190.

Eckert U., *Pedagogika niesłyszących i niedosłyszących*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, wyd. trzecie, Poznań: Wyd. Naukowe UAM 2002, s. 167-177.

Eckert U., *Powiązanie surdopedagogiki z innymi działami nauki i praktyki społecznej*, „Szkoła Specjalna" 1993, nr 1/2, s. 3-11.

Eckert U., *Przygotowanie dziecka z wadą słuchu do nauki szkolnej*, wyd. drugie uzup., Warszawa: WSiP 1986.

Eckert U., *Rola teamu w diagnozowaniu dzieci głuchych*, „Szkoła Specjalna" 1973, nr 3, s. 224-229.

Eckert U., *Test dojrzałości szkolnej dziecka z wadą słuchu*, Warszawa: Wyd. WSPS 1995.

Eckert U., *Znaczenie i warunki rozwoju języka słownego w kształceniu osób z wadami słuchu*, [w:] *Głuchota a język*, red. S. Grabias, Lublin: Wyd. UMCS, PZG 1994, s. 63-70, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 7.

*Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1993.

*Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, red. S. Urbańczyk, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1978.

Gałkowski T., Kaiser-Grodecka I., Smoleńska J., *Psychologia dziecka głuchego*, wyd. drugie, Warszawa: PWN 1988.

Gałkowski T., Stawowy-Wojnarowska I., *Wychowanie dzieci głuchych w wieku przedszkolnym.* Warszawa: WSiP 1983.

Gasik W., Pańczyk J., *Czołowi polscy pedagodzy specjalni oraz absolwenci PIPS i WSPS z lat 1971-1996*, Warszawa: Wyd. WSPS 1997.

Geppertowa L., *Badania nad myślowym ujmowaniem stosunków przez dzieci i młodzież głuchoniemą*, Kraków: UJ 1964, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczno-Pedagogiczne 6.

Geppertowa L., *Źródła trudności w przyswajaniu języka przez dzieci głuche*, Warszawa: PWN 1968.

Gleason J.B., Ratner N.B., *Przyswajanie języka*, [w:] *Psycholingwistyka*, red. J.B. Gleason, N.B. Ratner, tłum. J. Bobryk, Gdańsk: Gdańskie Wyd. Psychologiczne 2005, s. 375-438.

*Głuchota a język*, red. S. Grabias, Lublin: Wyd. UMCS, PZG 1994, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 7.

Góralówna M., *Dziecko z trwałym kalectwem słuchu*, Warszawa: PZWL 1970.

Góralówna M., Domańska A., *Dziecko niesłyszące w rodzinie*, Warszawa: PZWL 1966.

Góralówna M., Hołyńska B., *Rehabilitacja małych dzieci z wadą słuchu*, Warszawa: PZWL 1984.

Grabias S., *Język w nauczaniu niesłyszących. Zasady programowania systemu komunikacyjnego*, [w:] *Głuchota a język*, red. S. Grabias, Lublin: Wyd. UMCS, PZG 1994, s. 182-217, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 7.

Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wyd. UMCS 1994.

Grabias S., *Logopedia – nauka o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowaniach językowych*, „Logopedia" 39/40 (2010/2011), s. 9-34.

Grabias S., *Minimalizacja systemu językowego dla potrzeb glottodydaktyki i logopedii*, [w:] *Opuscula logopaedica: in honorem Leonis Kaczmarek*, red. J. Bartmiński i in., Lublin: Wyd. UMCS 1993, s. 48-56.

Grabias S., *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia" 10 (1997), s. 9-36.

Grabias S., *Postępowanie logopedyczne. Diagnoza, programowanie terapii, terapia*, „Logopedia" 37 (2008): *Standardy postępowania logopedycznego*, s. 13-28.

Grzegorzewska M., *Nowe drogi w nauczaniu głuchoniemych*, „Szkoła Specjalna" 1932/1933, nr 1, s. 1-14; nr 2, s. 98-108.

Grzegorzewska M., *Wyobrażenia zastępcze jako jedna ze swoistych form kompensacji w przystosowywaniu się głuchych do świata słyszących*, „Szkoła Specjalna" 1959, nr 6, s. 313-320.

Gunia G., *Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy. Wybrane problemy teorii i praktyki surdologopedycznej*, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls" 2006.

Halliday M.A.K., *Uczenie się znaczeń*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, tłum. Z. Babska i in., Warszawa: PWN 1980, s. 514-557.

Harań B., Gulati S., *Teaching English to Deaf Students*, [w:] *Kształcenie studentów niepełnosprawnych w zakresie języków obcych*, red. B. Harań, Siedlce: Wydawnictwo AP 2005, s. 93-106.

Hepp P., *Świat w moich dłoniach. Życie bez słuchu i wzroku*, tłum. H. Kompf, Katowice: Wyd. Credo 2008.

Hewelt G., *Metoda pracy z tekstem na lekcjach języka polskiego w zasadniczej szkole dla niesłyszących i słabosłyszących*, praca doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. K. Krakowiak w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2005 [w przygotowaniu do druku].

Hoffmann B., *Rewalidacja niesłyszących*, Warszawa: PWN 1979.

Hoffmann B., *Surdopedagogika w teorii i praktyce*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej 2001.

Hoffmann B., *Surdopedagogika. Zarys problematyki*, Warszawa: PWN 1978.

Hollak J., Jagodziński T., *Słownik mimiczny dla głuchoniemych i osób z nimi styczność mających*, Warszawa: Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych 1879.

Jakobson R., *Poetyka w świetle językoznawstwa*, „Pamiętnik Literacki" 51 (1960), z. 2, s. 431-473. Przedruk: *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. II, red. H. Markiewicz, Kraków: WL 1972, s. 22-68.

Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków: Znak 2005.

Jegier A., Kosowska M., *Relacje dziecka z wadą słuchu w szkole*, Warszawa: Difin 2011.

Jewczik N.S., *Teoria formowania percepcyjnej bazy języka macierzystego u osób niesłyszących i obcego – u słyszących*, [w:] *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: Wyd. KUL 2006, s. 151-185, „Nie głos, ale słowo…" 1.

Jezierska E., *Obserwacje nad rozwojem głuchociemnej Krystyny Hryszkiewicz*, Warszawa: PWN 1963.

Jeżewska J., *Jak uczyłam mówić dzieci głuche*, Warszawa: IKN 1977.

Jędrzejczak M., *Podstawy teoretyczne wzrokowej percepcji mowy ustnej u dzieci głuchych*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Psychologiczne" 1976, nr 257, z. IV, s. 17-48.

Jędrzejczak M., *Problemy związane z odczytywaniem mowy z ust*, [w:] *Wybrane zagadnienia z surdopedagogiki. Materiały pomocnicze*, red. U. Eckert, t. 1, Warszawa: Wyd. WSPS 1978, s. 37-74.

Jędrzejczak M., *Wzrokowa percepcja sygnałów mowy z ust przez dzieci głuche*, „Audiofonologia" 5 (1993), s. 147-164.

*Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*, red. W. Miodunka, Kraków: Wyd. UJ, Instytut Badań Polonijnych 1992.

Kaczmarek B.L.J., *Wzrokowa percepcja wypowiedzi słownych*, Lublin: UMCS, Polskie Towarzystwo Logopedyczne 1986.

Kaczmarek L., *Cybernetyczne podstawy kształtowania mowy u głuchych*, „Logopedia" 8/9 (1969), s. 3-15.

Kaczmarek L., *Jan Siestrzyński*, „Logopedia" 8/9 (1969), s. 142-145.

Kaczmarek L., *Jan Siestrzyński, syn Ziemi Zamojskiej, pionier fonetyki polskiej*, [w:] *Zamość i Zamojszczyzna w dziejach i kulturze polskiej*, red. K. Myśliński, Zamość: Zamojskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk 1969, s. 281-290.

Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin: Wyd. Lubelskie 1966 (i następne wydania).

Kielar-Turska M., *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Kraków: UJ 1989, Rozprawy Habilitacyjne 161.

Kiklewicz A., *Dwanaście funkcji języka*, „LingVaria" Rok III (2008), nr 2 (6), s. 9-27.

Kirejczyk K., *Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1967.

Kirenko J., *W stronę społecznego modelu niepełnosprawności*, [w:] *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Z. Palak, Lublin: Wyd. UMCS 2001, s. 61-68.

Kobosko J., *Relacja matka-dziecko a zaburzenia rozwoju językowego. Studia nad młodzieżą głuchą ze słyszących rodzin*, [w:] *Zaburzenia rozwoju dziecka z perspektywy relacji*, red. M. Zalewska, Warszawa: Wydawnictwo Emu 2008, s. 52-67.

Kobosko J., *Relacja matka-dziecko a zaburzenia rozwoju językowego u młodzieży głuchej*, „Przegląd Psychologiczny" 52 (2009), nr 3, s. 327-342.

Kobosko J., *Tożsamość macierzyńska matek słyszących młodzieży głuchej i jej znaczenie dla rozwoju osobowej tożsamości tej młodzieży*, praca doktorska napisana pod kierunkiem M. Zalewskiej, Warszawa: Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski, 2007 [w przygotowaniu do druku].

Kobosko J., *Wybór języka dla dziecka głuchego – język foniczny lub/i język migowy. Współczesna perspektywa psychologiczna*, [w:] *Uwarunkowania i kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej*, red. B. Antoszewska, C. Kosakowski, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2011, s. 111-121.

Kobosko J., Kosmalowa J., *Dzieci z uszkodzonym słuchem*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN 1997, One Są Wśród Nas.

Kobosko J., Zalewska M., *Maternal Identity of Hearing Mothers of Deaf Adolescents. Empirical Studies – an Interpersonal Approach*, „The Volta Review" 2011, vol. 111, nr 1, s. 39-59.

Kołodziejczyk R., *Strategie radzenia sobie z trudnościami w tworzeniu związków syntaktycznych przez dzieci i młodzież niesłyszącą*, praca doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. K. Krakowiak w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, 2011 [w przygotowaniu do druku].

Korendo M., *Jak dzieci niesłyszące czytają teksty podręczników szkolnych?* Kraków: Wyd. Naukowe UP 2009.

Kornas-Biela D., *Dźwiękowa stymulacja prenatalna i jej konsekwencje dla rozwoju dziecka*, „Annales Academiae Medicae Bydgostiensis" 1992, supl. 5, s. 129-133.

Kornas-Biela D., *Kształtowanie się zdolności słuchowych w prenatalnym okresie rozwoju dziecka*, [w:] *Opuscula logopaedica: in honorem Leonis Kaczmarek*, red. J. Bartmiński i in., Lublin: Wyd. UMCS 1993, s. 143-158.

Kornas-Biela D., *Rodzice wobec diagnozy uszkodzenia słuchu u dziecka. Doświadczenia rodziców, pomoc profesjonalistów*, [w:] *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, red. D. Kornas-Biela, Lublin: TN KUL 2000, s. 459-477.

Korzon A., *Kształcenie zintegrowane uczniów niesłyszących w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls" 2010.

Korzon A., *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*, Kraków: Wyd. Naukowe WSP 1996.

Kosmalowa J., *Dziecko z wadą słuchu w społeczeństwie*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie. Materiały II Kongresu TWK Warszawa 1-2 października 1983*, red. A. Hulek, Warszawa: PZWL 1986, s. 196-199.

Kosmalowa J., *Rehabilitacja dzieci i młodzieży z uszkodzonym narządem słuchu. Standardy, programy i projekty organizacyjne w Programie Opieki nad Osobami z Uszkodzeniami Słuchu w Polsce*, Warszawa: IFJPS 2001.

Kowańdy K., *Wpływ pływania na oddychanie dzieci niedosłyszących*, „Szkoła Specjalna" 1971, nr 4, s. 316-319.

Krakowiak K., *Dlaczego wybrałam Cued Speech i opracowałam polskie fonogesty*, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. i tłum. E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wyd. KUL 2009, s. 271-281.

Krakowiak K., *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, Lublin: Wyd. UMCS 1995, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 9.

Krakowiak K., *Fonogesty. Gesty wspomagające odczytywanie z ust. Poradnik dla logopedów, nauczycieli i rodziców dzieci niesłyszących*, Lublin: IKN ODN 1986.

Krakowiak K., *Gesty wspomagające odczytywanie wypowiedzi z ust i możliwość ich zastosowania w nauczaniu niesłyszących dzieci języka polskiego*, praca dyplomowa napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. T. Gałkowskiego, Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii, Studium Podyplomowe Szkolnej Psychologii Defektologicznej, Audiofonologia i Psychologia Dzieci Głuchych 1984.

Krakowiak K., *Głuchoniemi czy wielojęzyczni? Problemy osób z uszkodzonym słuchem w przyswajaniu języka*, „Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego" 2011, nr 36, s. 73-89.

Krakowiak K., *O wsparcie dla studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, Lublin: Wyd. KUL 2003.

Krakowiak K., *Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych*, [w:] *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: Wyd. KUL 2006, s. 255-288, „Nie głos, ale słowo…" 1.

Krakowiak K., *Problem kreatywności i poprawności w rozwoju języka niesłyszących*, [w:] *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*, Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej KUL 2003, s. 107-115; wydanie drugie, Lublin: Wyd. KUL 2006, s. 123-133.

Krakowiak K., *Przemiany kompetencji i postaw surdopedagogów i logopedów związane ze stosowaniem metody fonogestów*, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. i tłum. E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wyd. KUL 2009, s. 75-95.

Krakowiak K., *Rola eurytmii w komunikowaniu się*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica II" 2004, folia 19, s. 191-198.

Krakowiak K., *S. Prillwitz: Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących, tłum. T. Duliński, Warszawa: WSiP 1996*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej" 1997, nr 1 (151), s. 145-150.

Krakowiak K., *Strategie przezwyciężania barier w komunikowaniu się językowym osób niesłyszących i słyszących*, [w:] *Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej w świetle dorobku profesora Aleksandra Hulka*, red. G. Dryżałowska, Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak", s. 58-81.

Krakowiak K., *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*, Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej KUL 2003; wydanie drugie, Lublin: Wyd. KUL 2006.

Krakowiak K., *Szanse i wyzwania dla osób niesłyszących i słabosłyszących w wejściu na rynek pracy*, [w:] *Wychowanie dzieci z uszkodzeniami słuchu – nowe wyzwania dla rodziców i specjalistów*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: Wyd. KUL 2012, s. 255-269, „Nie głos ale słowo…" 3.

Krakowiak K., *Ucieczki do i ze „świata ciszy" – w poszukiwaniu wspólnoty*, [w:] *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie. Dla terapeutów, nauczycieli, wychowawców i rodziców*, red. J. Kobosko, Warszawa: Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat" 2009, s. 181-198.

Krakowiak K., *Ucieczki do i ze „świata ciszy". Uwarunkowania życiowych wyborów młodzieży z niepełnosprawnością słuchu w Polsce*, [w:] *Młodzież a kultura życia w kontekstach społecznych*, red. F.W. Wawro, Lublin: Wyd. KUL 2008, s. 163-180.

Krakowiak K., *Współczesne metody rehabilitacji osób z uszkodzeniami słuchu a ideał integralnego wychowania człowieka*, [w:] *W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Lublin: Wyd. KUL 2003, s. 501-515.

Krakowiak K., *W sprawie kształcenia języka dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem. Dla rodziców, lekarzy, logopedów, psychologów i nauczycieli*, Lublin: Wyd. UMCS 1998, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 14.

Krakowiak K., Krakowiak Ł., *Suffering on the Deaf as a Challenge for Life-long Dialogue*, [w:] *Experiencing a Suffering*, red. J. Binnebesel, Z. Formella, P. Krakowiak, Z. Domżał, t. 1, Roma–Łódź: Libera Ateneo Salesiano, Wyd. WSEZiNS 2012, s. 211-228.

Krakowiak K., Krakowiak Ł., *Trudności niesłyszących jako wyzwanie do odpowiedzialności i ustawicznego dialogu*, [w:] *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wyd. KUL 2011, s. 9-34.

Krakowiak K., Leszka J., *Efekty wykorzystywania fonogestów w procesie formowania języka dzieci niesłyszących*, „Audiofonologia" 17 (2000), s. 11-32.

Krakowiak K., Leszka J., Białas M., *Cued Speech in Poland*, „Revista Portuguesa de Psicologia" 2007/2008, nr 40, s. 121-139.

Krakowiak K., Panasiuk M., *Umiejętności komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem*, Lublin: UMCS, Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego 1992, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 3.

Krakowiak K., Sękowska J., *Mówimy z fonogestami. Poradnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Warszawa: WSiP 1996.

*Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących*, red. K. Krakowiak i A. Dziurda-Multan, Lublin: Wyd. KUL 2011, „Nie głos, ale słowo…" 2.

Kucharczyk A., *Problemy rodzin wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu*, praca doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. K. Krakowiak w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2007 [w przygotowaniu do druku].

Kulczycka E., *Wychowanie słuchowo-werbalne dzieci z wadą słuchu w wieku przedszkolnym*, Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej 2004.

Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wyd. Salezjańskie 2004.

Kupisiewicz M., *Edukacja ekonomiczna dzieci. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*, Warszawa: Wydawnictwa Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej 2006.

Kupisiewicz M., *Intelektualna dojrzałość do uczenia się matematyki dzieci z wadą słuchu*, Warszawa: WSiP 1996.

Kupisiewicz M., Eckert U., *Włodzimierz Pietrzak* [dział: Zasłużeni dla pedagogiki specjalnej], „Szkoła Specjalna" 1993, nr 4, s. 173-175.

Kurcz I., *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*, Warszawa: WSiP 1992.

Kurcz I., *Kompetencja językowa i kompetencja komunikacyjna: ich uwarunkowania biologiczne i społeczne. Model wiedzy językowej człowieka*, [w:] *Język jako przedmiot badań psychologicznych*, red. I. Kurcz, H. Okuniewska, Warszawa: Wyd. Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica" 2011, s. 35-44.

Kurkowski Z.M., *Mowa dzieci sześcioletnich z uszkodzonym narządem słuchu*, Lublin: Wyd. UMCS 1996, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 13.

Kurkowski Z.M., Muzyka E., Trochymiuk A., *Standard postępowania logopedycznego w przypadku zaburzeń słuchu*, „Logopedia" 37 (2008): *Standardy postępowania logopedycznego*, s. 29-37.

Lane H., *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*, tłum. T. Gałkowski, J. Kobosko, Warszawa: WSiP 1996.

Lepa A., *Funkcja logosfery w wychowaniu do mediów*, Łódź: Archidiecezjalne Wyd. Łódzkie 2003.

Leszka L., *Wychowanie słuchowo-językowe dzieci niesłyszących z zastosowaniem fonogestów*, praca doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. K. Krakowiak w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2006 [w przygotowaniu do druku].

Liebert J., *Poezje zebrane*, Warszawa: PAX 1972.

Lillo J., *Różne środki porozumiewania się manualnego i ich zastosowanie w kształceniu głuchych*, [w:] *Integracja społeczna głuchych. Wybrane zagadnienia*, red. I. Stawowy-Wojnarowska, Warszawa: IKN 1983, s. 63-107.

Lindsay P.H., Norman D.A., *Procesy przetwarzania informacji u człowieka. Wprowadzenie do psychologii*, tłum. A. Kowaliszyn i in., Warszawa: PWN 1984.

*Listy o wychowaniu dziecka głuchego. Poradnik dla rodziców*, red. L. Kaczmarek, tłum. M. Góral, Warszawa: „Świat Głuchych" 1965.

*Listy o wychowaniu dziecka głuchego. Poradnik dla rodziców*, tłum. M. Góral, Warszawa: WSiP 1982.

Lorenc A., *Wymowa osób z uszkodzeniami narządu słuchu*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin: Wyd. UMCS 2012, s. 249-284.

Löwe A., *Każde dziecko może nauczyć się słyszeć i mówić*, tłum. H. Ferens, Poznań: Media Rodzina 1999.

Löwe A., *Mamo, naucz mnie rozumieć*, tłum. B. Wasielewski, Warszawa: PZWL 1980.

Löwe A., *Rozwijanie słuchu w zabawie*, tłum. W. Tłuchowski, Warszawa: PZWL 1983.

Löwe A., *Wybór pism*, tłum. M. Góralówna, Warszawa–Szczecin: KOiW 1980.

Löwe A., *Wychowanie słuchowe. Historia – metody – możliwości*, tłum. D. Lewandowska, Warszawa: PWN 1995.

Łobacz P., *Fonetyczno-leksykalne interakcje w percepcji mowy*, Poznań: UAM 1985.

Majewski T., *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych*, Warszawa: TPG i PZN 1995.

Majewski T., *Pedagogika głuchoniewidomych*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, wyd. drugie, Poznań: Wyd. Naukowe UAM 2001, s. 191-200.

*Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. i tłum. E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wyd. KUL 2009.

Mickiewicz A., *Literatura słowiańska. Kurs trzeci i czwarty*, red. J. Krzyżanowski, tłum. i oprac. L. Płoszewski, Warszawa: Czytelnik 1953.

Milewski M., *Językoznawstwo*, Warszawa: PWN 1965.

Miodek J., *Rozmyślajcie nad mową!* Warszawa: Prószyński i S-ka 1999.

*Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie. Dla terapeutów, nauczycieli, wychowawców i rodziców, rodziców*, red. J. Kobosko, Warszawa: Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat" 2009.

Młynarska M., Smereka T., *Psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy oraz myślenia*, Warszawa: WSiP 2000.

*Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wada słuchu*, red. J. Kobosko, Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek-Człowiekowi" 1998, Zaburzenia Słuchu 3.

*Możliwości i ograniczenia w realizacji programu nauczania w klasie I dla dzieci głuchych*, red. U. Eckert, Warszawa: Wyd. WSPS 1983.

Mueller-Malesińska M., Skarżyński H., *Klasyfikacja zaburzeń słuchu*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin: Wyd. UMCS 2012, s. 91-115.

Műller D., *Psychologiczne uwarunkowania funkcjonowania studentów niepełnosprawnych słuchowo w relacjach interpersonalnych*, praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. S. Steuden w Instytucie Psychologii na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, 2011.

Műller R.J., *Słyszę, ale nie wszystko. Dziewczęta i chłopcy z uszkodzonym słuchem w szkołach masowych*, tłum. T. Duliński, Warszawa: WSiP 1987.

Muzyka E., *Acquisition of Word-formation Categories by Children with Hearing Loss*, „Psychology of Language and Communication" 2008, vol. 12, nr 2, s. 45-67.

Muzyka-Furtak E., *Głuchota i niedosłuch – mechanizmy nabywania wyrazów pochodnych*, „Logopedia" 38 (2009), s. 149-172.

Muzyka-Furtak E., *Konstrukcje słowotwórcze a kategorie poznawcze dzieci niesłyszących*, [w:] *Idiolekty w różnych sferach komunikacji*, red. A. Żurek, Wrocław: Wyd. UWr 2011, s. 117-132, Język a Kultura 22.

Muzyka-Furtak E., *Konstrukcje słowotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących*, Lublin: Wyd. UMCS 2010, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 24.

Muzyka-Furtak E., *Metodologia badań akwizycji reguł słowotwórczych*, [w:] *Język. Interakcja. Zaburzenia mowy. Metodologia badań*, red. T. Woźniak, A. Domagała, Lublin: Wyd. UMCS 2007, s. 252-281, Mowa. Teoria – Praktyka 2.

Muzyka-Furtak E., *O potrzebie ćwiczeń słowotwórczych w kształceniu językowym dzieci niesłyszących*, [w:] *Edukacja i rehabilitacja osób z wadą słuchu – wyzwania współczesności. Heurystyczny wymiar ludzkiej egzystencji*, red. M. Wójcik, Toruń: Wyd. Edukacyjne Akapit 2010, s. 105-118.

Muzyka-Furtak E., *Terapia surdologopedyczna w ujęciu komunikacyjnym*, [w:] *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk: Harmonia Universalis 2012, s. 376-383, Logopedia XX wieku.

*Niepokonani mimo wszystko*, red. J. Surma, wyd. drugie poszerzone, Szczecin: PZG Specjalistyczny Ośrodek Diagnozy i Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu im. M. Góralówny 2006.

Niestorowicz E., *Głuchoniewidomi – typologia zaburzeń. Twórcze możliwości osób głuchoniewidomych*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin: Wyd. UMCS 2012, s. 315-334.

Niestorowicz E., *Rzeźba osoby głuchoniewidomej jako komunikat*, [w:] *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: Wyd. KUL 2006, s. 125-135, „Nie głos, ale słowo…" 1.

Niestorowicz E., *Świat w umyśle i rzeźbie osób głuchoniewidomych*, Lublin: Wyd. UMCS 2007, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 21.

Norwid C.K., *Pisma wszystkie*, t. 3: *Poematy*, zebrał, tekst ustalił, wstępem i uwagami krytycznymi opatrzył J. Gomulicki, Warszawa: PIW 1961.

Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin: RW KUL 1999.

Nowicki W., *Ksiądz Jakub Falkowski, założyciel Instytutu Warszawskiego Głuchoniemych. Przyczynek do dziejów dobroczynności*, Warszawa: Gebethner i Wolff 1876.

Nurowski E., *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*, Warszawa: PWN 1983.

*O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa: PWN 1968.

Odzimek B., *Pomoc psychologiczna rodzinom dzieci z uszkodzeniami słuchu. Potrzeby a rzeczywistość*, [w:] *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: Wyd. KUL 2006, s. 303-314, „Nie głos, ale słowo…" 1.

Ostapiuk B., *Zaburzenia dźwiękowej realizacji fonemów języka polskiego – propozycja terminów i klasyfikacji*, „Audiofonologia" 10 (1997), s. 117-136.

Panasiuk M., *Rozwój myślenia dzieci głuchych. Rozumowanie przez analogię a oddziaływania wychowawcze*, Warszawa: WSiP 1990.

Parolowa U., *Rola ćwiczeń słuchowych w kształtowaniu mowy u dziecka z wadą słuchu*, „Logopedia" 11 (1973), s. 51-56.

Paszkowska T., *Integrująca rola słowa*, Lublin: RW KUL 2000.

*Pedagogiczna inspiracja w nauczaniu Jana Pawła II*, red. M. Nowak, C. Kalita, Biała Podlaska: PWSZ im. Jana Pawła II 2005.

Périer O., *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Aspekty medyczne, wychowawcze, socjologiczne i psychologiczne*, tłum. T. Gałkowski, Warszawa: WSiP 1992.

Peterek M., *Równoległy, czy asynchroniczny rozwój języka migowego i fonicznego. Analiza wypowiedzi dzieci niesłyszących nauczanych metodą kombinowaną*, praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. J. Cieszyńskiej na Wydziale Humanistycznym Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, 2006 [w przygotowaniu do druku].

Piaget J., *Mowa i myślenie u dziecka*, tłum. J. Kołudzka, Warszawa: PWN 1992.

Pietrzak W., *Dzieci z wadą słuchu*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, Warszawa: WSiP 1991, s. 327-353.

Pietrzak W., *Głusi – mity i fakty*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej" 1993, nr 1-2 (135-136), s. 45-51.

Pietrzak W., *Język migowy dla pedagogów*, Warszawa: WSiP 1992.

Pietrzak W., *Specyficzne problemy sytuacji życiowej i rewalidacji dzieci z wadą słuchu*, [w:] *Sytuacja życiowa dziecka niepełnosprawnego w rodzinie*, red. R. Ossowski, Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna 1993, s. 85-93.

*Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, wyd. piąte, Poznań: Wyd. Pallottinum 2008.

Podgórska-Jachnik D., *Głusi wśród słyszących – głusi wśród Głuchych. Problem integracji społecznej osób z uszkodzonym słuchem w aspekcie tożsamościowym*, [w:] *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, red. E. Woźnicka, Łódź: PZG 2007, s. 11-21.

Podgórska-Jachnik D., *Jak nie kochać Aleksandra Grahama Bella? O nieoczekiwanych aspektach emancypacji głuchych*, [w:] *Pedagogika alternatywna*, t. II: *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls" 2007, s. 287-297.

Podgórska-Jachnik D., *Przekaz pantomimiczny w komunikacji z dzieckiem niesłyszącym*, Łódź: Wyd. UŁ 2009.

Podgórska-Jachnik D., *Surdus scribens – twórczość głuchych pisarzy i problematyka głuchoty w literaturze jako głos zza ściany milczenia*, [w:] *Samotność oswojona przez sztukę*, red. M. Zalewska-Pawlak, Łódź: Wyd. UŁ 2007, s. 211-224.

*Poetyka. Zarys encyklopedyczny*, t. 8: *Metryki obcojęzyczne*, cz. 1: *Metryka grecka i łacińska*, red. M. Dłuska, W. Strzelecki, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1959.

Porayski-Pomsta J., *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Warszawa: Wyd. UW 1995.

*Praca z dziećmi z uszkodzonym słuchem. Z doświadczeń nauczycieli*, red. K. Krakowiak, Lublin: CDN ODN 1990.

Prillwitz S., *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*, tłum. T. Duliński, Warszawa: WSiP 1996.

Prożych A., *Metoda werbo-tonalna w pracy z dziećmi z uszkodzonym narządem słuchu*, [w:] *Wspomaganie rozwoju małego dziecka z wadą słuchu*, red. T. Gałkowski, M. Radziszewska-Konopka, Warszawa: PKA 2011, s. 171-178.

Prożych A., Radziszewska-Konopka M., *Dźwięki marzeń. Ogólnopolski program rehabilitacji dzieci z wadą słuchu. Poradnik dla rodziców i specjalistów pracujących z dziećmi z wadą słuchu*, [Warszawa]: Fundacja grupy TP [2007].

*Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak i A. Dziurda-Multan, Lublin: Wyd. KUL 2006, „Nie głos, ale słowo…" 1.

Puppel S., *Sylaba w ujęciu fonologii nieliniowej*, [w:] *Eufonia i logos. Księga pamiątkowa ofiarowana profesor Marii Steffen-Batogowej oraz profesorowi Tadeuszowi Batogowi*, red. J. Pogonowski, Poznań: Wyd. Naukowe UAM 1995, s. 281-291.

Rakowska A., *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych*, Kraków: Wyd. Naukowe WSP 1992, Prace Monograficzne WSP w Krakowie 146.

Rocławski B., *Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*, Gdańsk: Wyd. UG, Zakład Logopedii 1991.

Sacks O., *Zobaczyć głos. Podróż do świata ciszy*, tłum. A. Małaczyński, Poznań: Wyd. Zysk i S-ka 1998.

Saussure F. de, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, tłum. K. Kasprzyk, wstęp i przypisy K. Polański, wyd. drugie poprawione, Warszawa: PWN 1991.

Schmid-Giovannini S., *Rady i wskazówki dla rodziców i wychowawców dzieci z uszkodzonym słuchem. Całościowa metoda przyswajania mowy dźwiękowej*, z. 1, tłum. M. Góralówna, Warszawa: PKA 1995.

Schmid-Giovannini S., *Ratschläge und Anleitungen fűr Elternund Erzieher hőrgeschädigetr Kinder*, Heft 1-3, Meggen: Taschenbuch 1985.

Sękowska Z., *Pedagogika specjalna*, Lublin: UMCS 1978.

Sękowska Z., *Synkretyzm w świadomości lingwistycznej dzieci głuchych*, „Roczniki Filozoficzne" 1965, z. 4, s. 145-154.

Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa: WSPS 1998.

Siestrzyński J., *O litografii*, z rękopisu Biblioteki Ordynackiej Krasińskich wydał i opracował J. Muszkowski, Warszawa: Tłocznia W. Łazarskiego 1928.

Siestrzyński J., *Teoria i mechanizm mowy z zastosowaniem do nauki czytania dla wszystkich, do nauki wymawiania dla głuchoniemych dzieci z dodanymi oraz uwagami nad sposobem uczenia tychże*, 1820, kopia maszynopisu w zbiorach prywatnych K. Krakowiak.

Siła-Nowicki S., *Z doświadczeń głuchego nauczyciela w nauczaniu języka obcego w średniej szkole specjalnej dla głuchych w Polsce*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie. Materiały II Kongresu TWK Warszawa 1-2 października 1983*, red. A. Hulek, Warszawa: PZWL 1986, s. 208-209.

Skinner B.F., *Verbal Behavior*, New York: Macmillan 1957.

Smoczyński P., *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź–Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1955.

Sofokles, *Antygona*, tłum. K. Morawski, oprac. S. Srebrny, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1984.

Stachyra J., *Poziom inteligencji dzieci głuchych w świetle testów Culture Fair R.B. Cattella*, [w:] *Głuchota a język*, red. S. Grabias, Lublin: Wyd. UMCS, PZG 1994, s. 47-54, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 7.

Stachyra J., *Wybrane metody diagnostyczne w surdopsychologii*, Lublin: Wyd. UMCS 1995.

Stachyra J., *Zdolności poznawcze i możliwości umysłowe uczniów z uszkodzonym słuchem*, Lublin: Wyd. UMCS 2001.

Stawowy-Wojnarowska I., *Metoda naturalno-gramatyczna w nauczaniu mowy dzieci głuchych (założenia ogólne)*, [w:] *Integracja społeczna głuchych. Wybrane zagadnienia*, red. I. Stawowy-Wojnarowska, Warszawa: IKN 1983, s. 51-62.

Stawowy-Wojnarowska I., *Rozwijanie mowy dzieci głuchych w nauczaniu początkowym*, Warszawa: WSiP 1978.

Stecewicz A., *Droga skutecznej rewalidacji dziecka z wadą słuchu*, „Biuletyn Informacyjny [Polskiego Towarzystwa Walki z Kalectwem]" 1985, nr 2, s. 74-80.

Stieber Z., *Historyczna i współczesna fonologia języka polskiego*, Warszawa: PWN 1966.

*Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wyd. KUL 2011.

*Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, red. M. Świdziński, T. Gałkowski, Warszawa: UW, PKA, Instytut Głuchoniemych im. ks. J. Falkowskiego 2003.

*Studia z psychologii i psycholingwistyki*, red. M. Smoczyńska, Kraków: TAiWPN Universitas 1998.

Styczek I., *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego (komentarz i tablice)*, Warszawa: WSiP 1982.

Styczek I., *Logopedia*, wyd. czwarte, Warszawa: PWN 1983.

Szczepankowski B., *Chirografia. System znaków wspomagających odczytywanie z ust*, „Świat Ciszy" 1984, nr 26 (10), s. 8-9.

Szczepankowski B., *Fonetyka akustyczna, audytywna i wizualna. Wybrane zagadnienia*, Warszawa: Wyd. UW 1985.

Szczepankowski B., *Język migowy*, cz. I: *Wprowadzenie*, Warszawa: PZG 1974.

Szczepankowski B., *Możliwości kompensowania uszkodzeń słuchu za pomocą urządzeń technicznych*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej" 1994, nr 3 (141), s. 76-86.

Szczepankowski B., *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa: WSiP 1999.

Szczepankowski B., *Oczy pomagają słyszeć. Podręcznik odczytywania mowy z ust*, Warszawa: PZG 1973.

Szczepankowski B., *Wspomaganie rozwoju dziecka niesłyszącego. Audiofonologia pedagogiczna*, Warszawa: Wyd. UKSW 2009.

Szczepankowski B., *Wyrównywanie szans osób niesłyszących. Optymalizacja komunikacji językowej*, Siedlce: Wyd. Uczelniane WSRP 1998.

Szuchnik J., *Rehabilitacja pacjentów implantowanych*, „Słyszę" 2002, nr 9, s. 25-27.

Szymańska R.O., *Kształcenie związków zgody i rządu w wypowiedziach dzieci niesłyszących*, [w:] *Wybrane zagadnienia z surdopedagogiki. Materiały pomocnicze*, red. U. Eckert, t. 3, Warszawa: Wyd. WSPS 1982, s. 29-64. Przedruk: „Biuletyn Audiofonologii" III (1991), nr 1/4, s. 115-142.

Świdziński M., *Dwujęzyczność – zagrożenie, wyzwanie, jedyna szansa*, [w:] *40 lat pracy z młodzieżą w OSWG przyczynkiem do rozważań na temat stanu edukacji głuchych i słabosłyszących w Polsce. Biuletyn konferencyjny*, red. G. Galewski, Warszawa: OSWG 2010, s. 23-32.

Świdziński M., *Głusi uczniowie jako uczestnicy badań nad PJM*, „Audiofonologia" 17 (2000), s. 67-78. Przedruk w: *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, red. M. Świdziński, T. Gałkowski, Warszawa: UW, PKA, Instytut Głuchoniemych im. ks. J. Falkowskiego 2003, s. 19-29.

Świdziński M., Czajkowska-Kisil M., *Czy głuchoniemy jest naprawdę niemy?* „Kosmos. Problemy Nauk Biologicznych" 1998, t. 47, nr 3 (240): *Usłyszeć świat – zrozumieć dźwięk*, s. 243-250.

Tomaszewski P., *Fonologia wizualna Polskiego Języka Migowego*, Warszawa: Wyd. Matrix 2010.

Tomaszewski P., *Lingwistyczny opis struktury polskiego języka migowego*, [w:] *Język jako przedmiot badań psychologicznych*, red. I. Kurcz, H. Okuniewska, Warszawa: Wyd. SWPS Academica 2011, s. 184-238.

Tomaszewski P., *Przyswajanie języka migowego przez dziecko głuche w różnych warunkach stymulacji językowej*, [w:] *Psychologia rehabilitacyjna – wybrane zagadnienia*, red. T. Gałkowski i E. Pisula, Warszawa: Wyd. Instytut Psychologii PAN 2006, s. 83-110.

Tomaszewski P., *Rozwój emocjonalno-społeczny i kształtowanie się osobowości dziecka głuchego*, „Audiofonologia" 12 (1998), s. 106-126.

Trębicka-Postrzygacz B., *Szkoły dla dzieci niesłyszących na ziemiach polskich w latach 1817-1914*, Lublin: TN KUL 2011.

Trochymiuk A., *Wymowa dzieci niesłyszących. Analiza audytywna i akustyczna*, Lublin: Wyd. UMCS 2008, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 22.

Trubiecki N.S., *Podstawy fonologii*, tłum. A. Heinz, Warszawa: PWN 1970.

Tułodziecka I., Tułodziecki W., *Kształtowanie i rozwijanie mowy dziecka głuchego w szkole podstawowej*, Warszawa: PZWS 1967.

Wachelka A., *Życie i osiągnięcia naukowe prof. dr hab. Włodzimierza Pietrzaka*, Warszawa: Wyd. WSPS 1997.

Wierzchowska B., *Fonetyka i fonologia języka polskiego*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN 1980.

Witczyk H., *Jezus wobec cierpienia niesłyszących*, [w:] *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: Wyd. KUL 2006, s. 15-27, „Nie głos, ale słowo…" 1.

Witkowski T., *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych (13 rodzajów niepełnosprawności)*, Warszawa: „Małe Dzieło Boskiej Opatrzności" 1993.

Wojda P., *Rola języka migowego w życiu rodziny dziecka niesłyszącego*, [w:] *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, red. D. Kornas-Biela, Lublin: Wyd. KUL 2000, s. 491-510.

Wojda P., *Transmission of Polish Sign Systems*, [w:] *Sign Languages*: *A Cambridge Language Survey*, red. D. Brentari, Cambridge: Cambridge University Press 2010, s. 131-147.

Worsfold A., *Implanty ślimakowe i fonogesty – doświadczenia międzynarodowe*, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. i tłum. E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wyd. KUL 2009, s. 244-248.

*Wspomaganie rozwoju małego dziecka z wadą słuchu*, red. T. Gałkowski, M. Radziszewska-Konopka, Warszawa: PKA 2011.

*W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Lublin: Wyd. KUL 2003.

*Wybrane zagadnienia z surdopedagogiki. Materiały pomocnicze*, red. U. Eckert, t. 1-3, Warszawa: Wyd. WSPS 1978-1982.

*Wychowanie dzieci z uszkodzeniami słuchu – nowe wyzwania dla rodziców i nauczycieli*, red. K. Krakowiak i A. Dziurda-Multan, Lublin: Wyd. KUL 2012, „Nie głos ale słowo…" 3.

*Wychowanie słuchowe dzieci z wadą słuchu*, red. A. Korzon, Katowice: Introgaf 1993.

Zaborniak-Sobczak M., *Osoby z wadą słuchu wobec wybranych problemów integracji psychospołecznej*, Rzeszów: Wydawnictwo UR 2009.

Zalewska M., *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą. Psychiczne mechanizmy zaburzeń rozwoju tożsamości dziecka głuchego i dziecka z opóźnionym rozwojem mowy*, Warszawa: Jacek Santorski i CO Wydawnictwo 1998.

Zalewska M., *Funkcje słuchowe u dzieci głuchych*, Warszawa: Wyd. UW 1990.

Zalewska M., *Non-verbal Psychotherapy of Deaf Children with Disorders in Personality Development*, „Journal of the American Deafness and Rehabilitation Association" 1989, vol. 22, nr 4, s. 65-71.

Zalewska M., *Psychoterapia małych dzieci głuchych*, [w:] *Psychoterapia. Problemy pacjentów*, t. 5, red. L. Grzesiuk, H. Suszek, Warszawa: Eneteia – Wydawnictwo Psychologii i Kultury 2011, s. 395-408.

Zalewska M., *Rola asocjacji wzrokowo-kinestetycznych w procesie odczytywania mowy z ust*, „Psychologia Wychowawcza" 1973, nr 16 (1), s. 70-71.

Zalewska M., *Terapia niewerbalna dzieci głuchych z zaburzeniami rozwoju „ja"*, [w:] *Studia z psychologii klinicznej dziecka*, red. M. Kościelska, Warszawa: WSiP 1988, s. 175-200.

Zarębina M., *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN 1965.

Zielińska J., *Diagnoza i terapia sprawności ortofonicznej dzieci z uszkodzeniem słuchu wspomagane techniką komputerową*, Kraków: Wyd. Naukowe AP 2004.

Zielińska J., *Edukacja dzieci z uszkodzeniem słuchu w społeczeństwie informacyjnym*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek 2004.

Zielińska J., *Komputer w rozwoju sprawności komunikacyjnej dzieci niesłyszących*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek 2004.

Zielińska-Dryl D., *Osoba niesłysząca jako wyzwanie*, [w:] *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: Wyd. KUL 2006, s. 44-51, „Nie głos, ale słowo…" 1.

Zuziowa W., Orłowska-Popek Z., *Ćwiczenia do języka polskiego dla niesłyszących uczniów III klasy gimnazjum*, Warszawa: WSiP 2004.

Zuziowa W., Orłowska-Popek Z., *Podręcznik do języka polskiego dla niesłyszących uczniów III klasy gimnazjum*, Warszawa: WSiP 2004.

Бельтюков В.И., *Чтене с губ*, Москва: Издательство „Педагогика" 1970.

Евчик Н.С., *Перцептивная база языка при норме и патолгии слуха*, Минск, Министерство Образования Республики Беларусь, Минский Государствеиный Лингвистическнй Университет 2000

Нейман Л.В., Бельтюков В.И., *Восприятие звуков речи при нормальном и нарушенномслухе*, Москва: Издательство Академии Педагогических Наук РСФСР 1958.

# ANEKS

## DZIESIĘĆ PRÓŚB
## DZIECKA Z GŁĘBOKO USZKODZONYM SŁUCHEM

1. Proszę Cię, patrz na mnie uważnie i słuchaj. Staraj się dobrze zrozumieć, to co przekazuję Ci gestami, głosem i słowami. To, że nie zauważasz moich prób rozmowy z Tobą i że tak często nie rozumiesz, co chcę Ci powiedzieć, odbiera mi odwagę i chęć do mówienia.

2. Proszę Cię, mów do mnie spokojnie i powoli. Nie spiesz się i nie trać cierpliwości. Nie oburzaj się, że znowu mało zrozumiałem, ale uwierz, że staram się rozumieć i że rozumiem coraz więcej. To, że Twoja twarz tak często wyraża niepokój i zniecierpliwienie, sprawia, że czuję się winny, a nawet zagrożony, więc nie mogę uważnie słuchać ani patrzeć.

3. Proszę Cię, kiedy mówisz, zbliż się do mnie i zwróć w moim kierunku całe swoje ciało. Chcę jak najlepiej słyszeć Twój głos, muszę też widzieć całą Twoją twarz i ręce. Pamiętaj, że Twoje słowa nie docierają do mnie z daleka ani gdy mówisz z odwróconą, zasłoniętą lub źle oświetloną twarzą.

4. Proszę Cię, nigdy nie zapominaj, że ja także słyszę i że lubię słuchać dźwięków. Pozwól mi słuchać i uczyć się słuchania. Pomóż mi poznawać dźwięki, odkrywać przedmioty, które je wydają, dotykać je i wypróbowywać działanie. Naucz mnie wsłuchiwać się w ukryte przede mną głosy świata, a przede wszystkim – wsłuchiwać się w ludzkie słowa.

5. Proszę Cię, pamiętaj, że nie mogę słyszeć doskonale, nawet z aparatami słuchowymi. Pomóż mi dokładniej widzieć i lepiej wyobrażać sobie słowa. Zawsze lepiej słyszę te słowa, które potrafię sobie wyobrazić, wiem jak one wyglądają, wiem jak się je wymawia i pisze. Dlatego pozwól mi długo i dokładnie poznawać słowa. Wymawiaj je kilkakrotnie, głośno i wyraźnie, pozwól mi dotykać twojej twarzy, gdy mówisz, pomóż mi odróżniać i rozpoznawać wymawiane dźwięki. Pokaż mi, że się różnią, pokaż, jak się różnią. Pozwól mi też poprawnie kojarzyć i dokładnie zapamiętywać słowa napisane.

6. Proszę Cię, pomóż mi dobrze zrozumieć, to co do mnie mówisz. Każde słowo, każda jego forma w zdaniu, każdy związek słowa ze słowem, wymagają dokładnego poznania. Dlatego wyjaśniaj mi cierpliwie ich znaczenie i rolę, ich związek z ludźmi, przedmiotami, czynnościami, zjawiskami, ich przydatność do wyrażania, nazywania, pytania, przekonywania. Pokaż mi, jak ludzie oddziałują na siebie przy użyciu słów, jak słowa pomagają im lepiej poznać i zrozumieć to, co ich otacza. Pomóż mi pokochać i przyswoić sobie słowa. Nigdy nie każ mi ich powtarzać lub przepisywać bezmyślnie.

7. Proszę Cię, pozwól mi ćwiczyć swój głos. Nie gniewaj się, że hałasuję i wybacz mi, że mój głos nie jest piękny. Nie uciszaj mnie i nie zabraniaj mi wydawać dźwięków. Muszę nauczyć się słuchać samego siebie, chociaż bardzo trudno jest mi kontrolować swój głos. Pamiętaj, że ja nie chcę sprawiać Ci przykrości i że chętnie będę milczeć, abyś był ze mnie zadowolony. Ale przecież milcząc, nie nauczę się mówić.

8. Proszę Cię, pozwól mi mówić tak, jak potrafię. Nie wstydź się za mnie i nie poprawiaj mnie co chwila. Nie zabraniaj mi mówić przy obcych ludziach, nie obawiaj się ciągle tego, „co sobie pomyślą". Ja przecież – podobnie jak Ty – mam prawo żyć wśród ludzi i być sobą, niezależnie od ich złych lub dobrych opinii.

9. Proszę Cię, pamiętaj, że jestem osobą, rozwijającym się człowiekiem. Nie upokarzaj mnie robieniem ze mnie „okazu" i nie udowadniaj natrętnie wszystkim, że doskonale nauczyłeś mnie rozumieć i mówić, że „mimo wszystko" Ty i ja odnosimy sukcesy. Nie żyjemy tylko po to, aby odnosić pokazowe sukcesy, ani też miarą naszych prawdziwych sukcesów nie jest czyjś krótkotrwały podziw, który sprawia czasem, że fałszywie oceniamy samych siebie. Pomóż mi poznać i zrozumieć swoje rzeczywiste umiejętności, które przecież nie są ani tak znakomite, żebym mógł sobie pozwolić publicznie śpiewać, ani tak małe, żeby nie było mi wolno myśleć i „po swojemu" głośno mówić, co myślę.

10. Proszę Cię, pomóż mi poznawać świat. Tak bardzo lubię patrzeć, myśleć i samodzielnie rozwiązywać problemy. Często jednak nie mogę sobie sam poradzić z trudnościami w rozumieniu otaczających mnie zjawisk i potrzebuję Twojego wyjaśnienia. A Ty tymczasem tak często starasz się mi „przekazać" swoją własną wiedzę, ciągle każesz mi czegoś „nauczyć się i zapamiętać". Zapominasz, że nie mogę zapamiętać słów, których nie rozumiem, a zwłaszcza takich, których nie potrafię nawet dostrzec i rozpoznać.

## RADY DLA RODZICÓW
## Dezyderaty wychowania językowego dziecka z uszkodzonym słuchem

1. Kochajcie swoje dziecko, pamiętając, że potrzebuje ono waszej miłości do życia, tak samo, jak potrzebuje powietrza, światła, wody i pożywienia. Rozmawiajcie z nim o wszystkim, a zwłaszcza o tym, jak bardzo je kochacie, co czujecie, bawiąc się z nim, i o tym wszystkim, co was otacza, co dzieje się wokół was, co wspólnie robicie i przeżywacie. Wasza akceptacja zapewni dziecku poczucie bezpieczeństwa, pewność, że należy ono do rodziny i do ludzkiej wspólnoty, a dzięki temu wzbudzi w nim motywację do uczenia się mowy i pomoże rozwinąć mowę wewnętrzną.

2. Zadbajcie o to, aby dziecko otrzymało jak najlepsze protezy słuchowe. Współpracujcie ze specjalistami w doborze protez. Bądźcie uważni i roztropni. Szukajcie doradców godnych zaufania i nie podejmujcie decyzji pochopnych. Miejcie zaufanie do rzetelnych specjalistów, ale wystrzegajcie się nacisków reklamowych.

3. Uczcie dziecko słuchać i dbajcie o jak najlepsze warunki słyszenia. Nie łudźcie się, że doskonale słyszy od chwili, gdy dostało protezy. Pamiętajcie o konieczności dobrego słyszenia dźwięków mowy, czyli zdolności do odróżniania i rozpoznawania sylab oraz wszystkich głosek w sylabach. Pamiętajcie, że dziecko słyszące – będąc „uniwersalnym słuchaczem" – odróżnia głoski w pierwszych dniach po urodzeniu i dzięki temu tak szybko przyswaja język i uczy się mówić. Jeśli wasze dziecko nie odróżnia sylab i głosek, szukajcie metod wspomagających dokładne słyszenie i odbieranie mowy. Taką metodą może być metoda fonogestów.

4. Dbajcie o to, żeby dziecko wykorzystywało wszystkie zmysły, jednocześnie i na przemian, a zwłaszcza o to, żeby uczyło się uważnie patrzeć, słuchając. Zabiegajcie o to, żeby patrzyło na waszą twarz. Rozwijajcie wrażliwość dziecka na wszystkie ludzkie zachowania, które wyrażają, znaczą i mają sens. Rozmawiajcie z nim całym ciałem, uśmiechajcie się i płaczcie, gestykulujcie, używajcie pantomimy, recytujcie i śpiewajcie, pląsajcie i tańczcie, śpiewając, wystukujcie rytmy na różnych instrumentach i przedmiotach, słuchajcie razem z nim muzyki.

5. Pozwólcie dziecku poznawać otaczającą rzeczywistość zgodnie z jego zainteresowaniami i rozwijajcie te zainteresowania. Troszczcie się o to, żeby jednocześnie poznawało także nazwy i określenia wszystkiego, co poznaje, czego doznaje i co robi. Nie spieszcie się. Nie przeciążajcie dziecka nadmiarem ćwiczeń, zwłaszcza takich, które są nużące i zniechęcają do wspólnego działania. Lepiej, żeby dziecko na początku przyswoiło mniej, ale ważnych, pożytecznych i uporządkowanych wiadomości, niż żeby chaotycznie chwytało strzępki informacji, których nie będzie mogło wykorzystać w budowaniu własnego obrazu świata, i zapomni je.

6. Nie przymuszajcie dziecka do mówienia, a zwłaszcza nie każcie mu powtarzać słów „po papuziemu", ale twórzcie sytuacje, w których dziecko zapragnie mówić. Możecie, zwłaszcza na początku, zgadywać, co dziecko chce powiedzieć i mówić w jego imieniu (wchodząc w jego rolę i dając mu wzór), a następnie odpowiadać na te wypowiedzi tak, żeby powstawał wzorzec dialogu. Jednakże dążcie do tego, aby dziecko stawało się rzeczywistym rozmówcą. Starajcie się rozumieć jego gesty. Cieszcie się, gdy dziecko próbuje mówić samodzielnie, nawet jeśli mówi niedoskonale. Zbyt długie zastępowanie dziecka w mówieniu może spowodować nawyk oczekiwania, że ktoś inny powinien je zastępować, że ktoś będzie jego tłumaczem. Zamiast wzorca „porozmawiaj ze mą", powstanie wzorzec „powiedz za mnie".

7. Mówiąc do dziecka, dbajcie o jak najdoskonalszą dykcję oraz o rytm i melodię mowy, a zwłaszcza o poprawne frazowanie, akcentowanie oraz wyrażanie emocji i intencji za pomocą modulacji głosu. Pamiętajcie, że dzieci z uszkodzonym słuchem najlepiej rozumieją mowę dobrych aktorów. Unikajcie wszystkiego, co zakłóca poprawne brzmienie ciągu mowy. Wystrzegajcie się mówienia skandowanego, zbyt wolnego, monotonnego. Unikajcie przesadnej, nienaturalnej artykulacji. Wystrzegajcie się używania gestów, ruchów i wszelkich dodatkowych znaków, które zakłócają płynność mówienia.

8. Uczcie dziecko umiejętności czytania, zaczynając jak najwcześniej. Jeszcze przed ukończeniem pierwszego roku życia dziecko jest zdolne do rozpoznawania liter. Bawcie się więc z nim literami i napisami, a zawłaszcza zapisujcie i pokazujcie mu – napisane pięknym, wyraźnym pismem – najpierw sylaby i wyrazy dźwiękonaśladowcze, a potem proste wypowiedzenia, a następnie zdania, które często powtarzają się w waszych rozmowach. Zapisujcie i pokazujcie dziecku to, co do niego mówicie, i to, co mówi samo dziecko (tak, jak powinno powiedzieć prawidłowo i poprawnie). A potem uczcie dziecko odczytywać wyrazy, całościowo i z płynnym podziałem na sylaby.

9. Twórzcie wspólnotę ludzi przyjaznych wam i waszemu dziecku. Uczcie swoich bliskich, krewnych i przyjaciół zasad rozmawiania z waszym dzieckiem. Organizujcie spotkania dziecka z rówieśnikami, zapraszajcie kolegów do domu, ale nie pozostawiajcie go bez opieki, zwłaszcza na długo, wśród ludzi obcych, nieznających problemów uszkodzeń słuchu i nieprzyjaznych.

10. Dbajcie o dobrą atmosferę w rodzinie. Dobrej atmosferze sprzyja sprawna organizacja czasu i przemyślany podział obowiązków. Zabawy-ćwiczenia z dzieckiem powinny odbywać się systematycznie, w tych samych porach dnia – w ten sposób powstaje swoisty rytuał codziennego rozwijania mowy w zabawie.

11. Uczcie dziecko szacunku dla was i dla innych członków rodziny. Niech będzie traktowane jak „równe wśród swoich", nie „gorsze" i nie „lepsze". Uczcie je umiejętności wyrażania wszystkich uczuć, a zwłaszcza pozytywnych, szczególnie wdzięczności. Uczcie je dbałości o jasne wyrażanie własnych intencji.

12. Stawiajcie rozsądne wymagania wychowawcze. Pamiętajcie, że wasze dziecko powinno przygotować się do życia wśród ludzi i umieć sobie samodzielnie radzić w środowisku społecznym: nie krzywdzić innych i nie pozwalać na agresję wobec siebie, kierować własnym postępowaniem i przeżywaniem emocji, radzić sobie ze stresem, współdziałać, uczyć się współpracy i budować relacje z innymi, a także formować sobie – fundamentalny dla tych relacji – system wartości i rozwijać w sobie właściwe cechy charakteru. W przyszłości będzie też samodzielnie uczyć się, a być może studiować, przygotowywać do pracy i pełnienia ról społecznych w dorosłym życiu. Zapewne nic, co jest udziałem człowieka w biegu życia i kolejach losu, nie będzie mu oszczędzone. Dlatego należy zadbać o to, żeby nie doszło u niego do rozwinięcia się postawy roszczeniowej, albo poczucia nieuzasadnionej wyższości wobec innych ludzi, zwłaszcza innych niesłyszących, którzy być może „gorzej mówią", albo „gorzej migają", bo to może być przyczyną rozczarowań życiowych.

13. Oczekujcie i wymagajcie od swojego dziecka dużo, ale nie za dużo i nie więcej niż mu dajecie. I nie więcej niż może osiągnąć przy swoich zasobach psychicznych. Nie oczekujcie też, że będzie „takie samo, jak słyszący" i że nie będzie miało kłopotów życiowych wynikających z uszkodzenia słuchu.

14. Szanujcie samych siebie, dbajcie o własną kondycję i zdrowie. Dajcie sobie czas na odpoczynek i relaks. Niech wasza miłość będzie mądra, a ofiarność wobec dziecka rozsądna. Szczęście dziecka jest tak samo ważne, jak szczęście rodziców. Nie rezygnujcie ze swoich zainteresowań i pasji.

15. Nie bójcie się kontaktu z ludźmi niesłyszącymi i nie odrzucajcie pochopnie języka migowego. Waszemu dziecku potrzebni są i zawsze będą potrzebni przyjaciele przeżywający podobne problemy i troski, a wam także potrzebna jest wiedza o tych problemach, kłopotach i przeżyciach, teraz i w przyszłości. Jeśli uznajecie za słuszne, pozwólcie swojemu dziecku uczyć się języka migowego i uczcie się go sami. Nie starajcie się jednak być dla waszego dziecka nauczycielami tego języka, bo to nie udaje się rodzicom słyszącym. Zadaniem rodziców jest udzielenie dzieciom daru własnego języka.

Na zakończenie spisu dezyderatów wychowania językowego dzieci z uszkodzeniami słuchu, ujętego syntetycznie w postaci piętnastu rad dla rodziców, proszę jeszcze czytelników o rozważenie myśli ujętej w postaci metaforycznej: z wychowaniem językowym dziecka niesłyszącego jest podobnie jak ze wspólnym z nim układaniem bukietu. Jeśli dziecko samo zbierze najpiękniejsze kwiaty w ogrodzie, wystarczy pomóc mu je ułożyć, dodając jeden lub dwa do pełnej kompozycji. Jednakże czasem trzeba razem z dzieckiem zbierać kwiatek po kwiatku, wyrzucać mniej piękne, aż w końcu powstanie całość harmonijna i budząca zadowolenie.

Kazimiera Krakowiak
Maria Panasiuk

# KARTA OCENY ZACHOWAŃ KOMUNIKACYJNYCH DZIECKA Z USZKODZONYM SŁUCHEM (KOZK)[1]

## INSTRUKCJA

Celem Karty oceny zachowań komunikacyjnych (w skrócie KOZK) jest umożliwienie dokładnego, skategoryzowanego opisu i oceny sposobu porozumiewania się dziecka z uszkodzonym słuchem z jego otoczeniem społecznym.

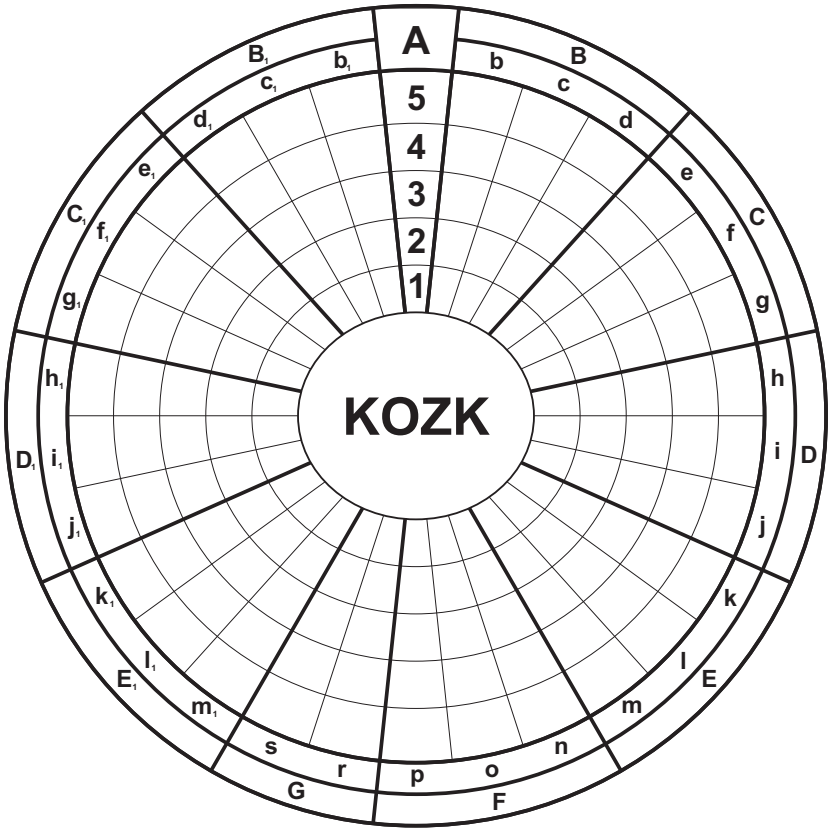
Karta ma graficzną postać diagramu kołowego i zawiera 30 różnych przejawów zachowań komunikacyjnych, które obserwuje się zwykle u dzieci z uszkodzonym narządem słuchu. Spośród objętych w karcie kategorii zachowań 12 (oznaczone literami od b do m) dotyczy zachowań oralnych (głosowych, fonicznych), tyle samo, tj. 12 (oznaczone literami od $b_1$ do $m_1$), dotyczy analogicznych zachowań gestowo-mimicznych, a 6 z nich (oznaczone literą A oraz literami od n do s) – zachowań, w których może być użyty jeden lub drugi sposób przekazu, a także pismo. Każda z kategorii zawiera pięciostopniowe kontinuum zadań, wyskalowane zgodnie z fazowym przebiegiem nabywania przez dziecko kompetencji komunikacyjnej.

Dokonanie rzetelnej oceny przy użyciu KOZK musi być oparte na wnikliwej obserwacji działalności dziecka w sytuacjach życia codziennego w domu, w przedszkolu, w szkole lub w czasie prowadzonych systematycznie i trwających odpowiednio długo zajęć rewalidacyjnych w poradni logopedycznej. Obserwacja powinna być poprzedzona i ukierunkowana dokładnym zapoznaniem się z treścią zadań zawartych w karcie. Obserwując zachowania komunikacyjne dziecka, trzeba starać się uchwycić w miarę możliwości wszystkie ich składniki, zarówno oralne, jak i gestowo-mimiczne. Należy pamiętać, że zazwyczaj nie występują one oddzielnie i niezależnie od siebie, ale stanowią łącznie osobisty, indywidualny zbiór zabiegów i środków, które dziecko stosuje w celu nawiązania kontaktu z innymi ludźmi, wyrażenia własnych stanów wewnętrznych i wywarcia nacisku lub wpływu na inne osoby, a przede wszystkim w celu przekazania im informacji. W karcie uwzględniono wszystkie rodzaje zachowań fonicznych pojawiające się stopniowo w procesie rozwoju mowy, przejawy porozumiewania się przy użyciu naturalnych gestów i mimiki, powszechnie stosowanych przez wszystkich ludzi oraz przy użyciu znaków języka migowego, którym posługują się społeczności niesłyszących. Każdy jednorazowy akt komunikacyjny może zawierać różne elementy, wzajemnie powiązane i uzupełniające się. Celem oceny przy użyciu KOZK jest wyodrębnienie tych elementów i rozpoznanie wśród nich takich, które

[1] K. Krakowiak, M. Panasiuk, *Umiejętności komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem*, Lublin: UMSC, Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego 1992, s. 29-68, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 3.

sprawiają dziecku trudności i takich, których używa ono skutecznie. Suma tych elementów składa się na indywidualną strategię komunikacyjną dziecka i określa stan jego aktualnych możliwości w tym zakresie.

Wypełnienie diagramu polega na zakreśleniu wszystkich pól wycinków koła, oznaczających określone umiejętności cząstkowe, czyli zaobserwowane w codziennych działaniach dziecka umiejętności wykonywania zadań wchodzących w skład poszczególnych kategorii zachowań komunikacyjnych. Każdą kategorię zachowań należy oceniać oddzielnie, zakreślając odpowiedni wycinek koła na diagramie, zaczynając od pola leżącego najbliżej środka (1) i kończąc na tym, które odpowiada ustalonej ocenie (1, 2, 3, 4 lub 5). Zakreślić należy więc tyle pól, ile zadań dziecko wykonuje. Przed podjęciem decyzji dotyczącej oceny należy dokładnie zapoznać się ze wszystkimi pięcioma zadaniami wchodzącymi w skład danej kategorii i dopiero po przeanalizowaniu obserwowanych zachowań dziecka, ustalić jaką ocenę może ono otrzymać (od 1 do 5). Dopiero bowiem całość zadań daje obraz możliwości dziecka od najbardziej podstawowych umiejętności do pełnego opanowania określonej sprawności cząstkowej. Jeśli dziecko nie potrafi jeszcze wykonać żadnego z zadań danej kategorii, wszystkie pola pozostawiamy niezakreślone.




Rys. 10. Karta oceny zachowań komunikacyjnych dziecka z uszkodzonym słuchem

Jeśli ocena umiejętności dziecka w poszczególnych kategoriach zachowań KOZK nastręcza badającemu trudności w uznaniu pewnych z nich za rzeczywiście charakteryzujące zachowania dziecka, należy wybrać tę ocenę, która wydaje się najbliższa temu, co obserwujemy u dziecka i co o nim wiemy. Jeśli natomiast wybór między dwoma kolejnymi punktami na skali (zadaniami) budzi wątpliwości, zaleca się wybór oceny niższej, czyli stwierdzenie z całą pewnością, co dziecko faktycznie potrafi.

Karta oceny zachowań komunikacyjnych może służyć do okresowej oceny możliwości komunikacyjnych dziecka i do analizy jego rozwoju językowego oraz postępów rewalidacji. W tym celu należy wypełniać ją systematycznie co pewien czas (np. co pół roku), stosując do zakreślania pól diagramu różne kolory lub różne rodzaje kresek.

## KATEGORIE ZACHOWAŃ KOMUNIKACYJNYCH

A Dążenie do kontaktów i współdziałania z innymi ludźmi

### POROZUMIEWANIE SIĘ FONICZNE (ORALNE)

B Gotowość do komunikowania się słownego
b Koncentracja uwagi na sygnałach mowy
c Ekspresja głosowa
d Świadome łączenie dźwięków ze znaczeniami

C Poznawanie słów
e Wymawianie dźwięków
f Powtarzanie wypowiedzi według wzoru
g Trwałe zapamiętywanie słów

D Umiejętność posługiwania się słowami
h Rozumienie treści wypowiedzi słownych
i Budowanie wypowiedzi słownych
j Komunikowanie się słowne z samym sobą

E Cechy komunikowania się słownego
k Częstość komunikowania się słownego
l Zrozumiałość wypowiedzi słownych'
m Celowość i skuteczność wypowiedzi słownych

### POROZUMIEWANIE SIĘ GESTOWO-MIMICZNE (MIGOWE)

$B_1$ Gotowość do komunikowania się gestowo-mimicznego
$b_1$ Koncentracja uwagi na sygnałach gestowo-mimicznych
$c_1$ Ekspresja gestowo-mimiczna
$d_1$ Świadome łączenie gestów i mimiki ze znaczeniami

C Poznawanie znaków gestowo-mimicznych
$e_1$ Wykonywanie sygnałów gestowo-mimicznych
$f_1$ Powtarzanie komunikatów gestowo-mimicznych według wzoru
$g_1$ Trwałe zapamiętywanie znaków gestowo-mimicznych

D Umiejętność posługiwania się znakami gestowo-mimicznymi
$h_1$ Rozumienie treści komunikatów w języku migowym
$i_1$ Budowanie komunikatów w języku migowym
$j_1$ Komunikowanie się gestowo-mimiczne z samym sobą

E Cechy komunikowania się gestowo-mimicznego
$k_1$ Częstość komunikowania się gestowo-mimicznego (migowego)
$l_1$ Zrozumiałość komunikatów gestowo-mimicznych
$m_1$ Celowość i skuteczność komunikowania się gestowo-mimicznego

F Znajomość języka
n Zasób znaków językowych odbieranych (rozumianych)
o Zasób znaków językowych używanych do budowania wypowiedzi (komunikatów)
p Stosowanie reguł gramatycznych w języku migowym

G Znajomość pisma
r Czytanie
s Pisanie

### A. DĄŻENIE DO KONTAKTÓW I WSPÓŁDZIAŁANIA Z INNYMI LUDŹMI

1. Na inicjatywę kontaktu ze strony innych osób badany odpowiada wyłącznie prostymi reakcjami emocjonalnymi, takimi jak: zaciekawienie, uśmiech, gniew, krzyk itp. Nie przejawia spontanicznego zainteresowania innymi osobami w swoim najbliższym otoczeniu. Nie bierze udziału we wspólnych zabawach i zajęciach.
2. Przejawia zainteresowanie osobami z najbliższego otoczenia. Odpowiada na inicjatywę kontaktu z ich strony. We wspólnych zabawach i zajęciach uczestniczy, gdy jest do tego odpowiednio zachęcony, ale ma trudności w podporządkowaniu się ich regułom i zasadom. Sam nie inicjuje kontaktów, nie proponuje wspólnych zabaw ani innych działań.
3. Nawiązuje kontakty z osobami z najbliższego otoczenia, np. z rodzicami i rodzeństwem lub nauczycielem i kolegami z klasy. Uczestniczy w codziennych zajęciach i zabawach chętnie i bez przymusu. Potrafi podporządkować się regułom zabawy, gry lub zasadom współdziałania przy wykonywaniu prostych prac porządkowych i zadań zespołowych.
4. Dąży do kontaktów z innymi ludźmi i sam je inicjuje dosyć często. Stara się współdziałać z rodzicami, kolegami, nauczycielem lub innymi osobami w codziennych zajęciach, w zabawach i pracach. Przejawia zainteresowanie osobami spoza najbliższego otoczenia i chęć kontaktu z nimi.

5. Często i chętnie nawiązuje kontakty z wieloma osobami, także spoza najbliższego środowiska. Potrafi organizować wspólne działania z innymi, np. sam ustala reguły zabaw lub gier, wyznacza zadania we wspólnych pracach, pomaga innym, pokazuje im, jak należy wykonywać określone czynności itp.

## POROZUMIEWANIE SIĘ FONICZNE (ORALNE)

### B. GOTOWOŚĆ DO KOMUNIKOWANIA SIĘ SŁOWNEGO

#### b) KONCENTRACJA UWAGI NA SYGNAŁACH MOWY

1. Jedynie mimowolnie zwraca uwagę na osoby mówiące, słuchając lub patrząc w ich kierunku.
2. Kieruje wzrok na osoby mówiące. Przez chwilę z zaciekawieniem patrzy na twarz osoby mówiącej do niego.
3. Przejawia wyraźne zainteresowanie czynnością mówienia innych osób, obserwuje ich rozmowy. Patrzy na usta osoby mówiącej do niego.
4. Słucha i obserwuje (lub tylko obserwuje) długo i ze skupieniem twarz mówiącego. Ma świadomość, że usta rozmówcy coś mu przekazują, oczekuje na treści przekazywane w ten sposób.
5. Uważnie słucha i obserwuje (lub tylko obserwuje) twarze i usta osób mówiących, starając się dokładnie zrozumieć sens i intencje ich wypowiedzi.

#### c) EKSPRESJA GŁOSOWA

1. Wydaje mimowolnie dźwięki, będące symptomami jego stanów wewnętrznych (krzyczy, płacze, pomrukuje itp.). Nie posługuje się głosem w sposób zamierzony.
2. Używa głosu jako sygnału dla otoczenia, np. pragnąc zwrócić na siebie czyjąś uwagę, wzywając kogoś, domagając się czegoś, starając się wywrzeć nacisk. Nie posługuje się słowami.
3. Wyraża głosem własne podstawowe stany wewnętrzne, potrzeby i uczucia, np. że jest głodny, coś go boli, boi się czegoś, chce czegoś, coś lubi, czegoś nie lubi itp. Próbuje się posługiwać słowami lub dźwiękami, które są podobne do słów i pełnią ich rolę, np. żeby wyrazić, kiedy go coś boli, mówi: *buu*, kiedy jest głodny: *am* itp.
4. Wyraża głosem własne stany wewnętrzne i uczucia związane z konkretną sytuacją, w której się znajduje; próbuje nazwać słowami stany emocjonalne, które w bieżącej chwili przeżywa, np. potrafi powiedzieć, że boi się, cieszy się, smutno mu itp. [Tę ocenę stawiamy także wówczas, gdy dziecko nie buduje zdań, a jego wypowiedzi są jednowyrazowe, agramatyczne].
5. Wyraża i nazywa słowami swój stan emocjonalny związany z konkretną aktualną sytuacją oraz przekazuje informacje o stanach przeszłych i przewidywanych. [Tę ocenę stawiamy także wówczas, gdy dziecko buduje zdania niepoprawne gramatycznie].

d) ŚWIADOME ŁĄCZENIE DŹWIĘKÓW ZE ZNACZENIAMI

1. Dostrzega, że inne osoby reagują na wydawane przez niego dźwięki i powtarza te dźwięki z wyraźnym zamiarem powtórnego wywołania reakcji.
2. Naśladuje dźwięki i głosy z otoczenia, powtarza je w celu oznaczenia osób, przedmiotów lub zjawisk, z którymi je kojarzy. Samodzielnie tworzy lub powtarza wyrazy dźwiękonaśladowcze, których używają inne osoby w kontaktach z nim. [Nie oceniamy wymowy].
3. Kojarzy dźwięki mowy z ich znaczeniem np. słowo *mama* z matką, imię z osobą, nazwę z przedmiotem, polecenie z czynnością itp. [Ocenę tę stawiamy także wówczas, gdy dziecko nie mówi, ale już wyraźnie wykazuje, że zaczyna świadomie łączyć słowa, które kierują do niego najbliżsi z czymś, co one symbolizują i co dostrzega wokół siebie].
4. Dostrzega elementy budowy wyrazów i ich form (morfemy). Samodzielnie tworzy nowe dziecięce słowa (neologizmy) i swoiste formy wyrazów, wykorzystując znane wyrazy oraz przyrostki, przedrostki i końcówki. Nazywa „po swojemu" osoby, przedmioty, czynności itp.
5. Rozpoznaje w dłuższych wypowiedziach słowa, których nie zna i pyta o ich znaczenie. Zastępuje słowa nieznane lub zapomniane innymi, dobrze znanymi, tworząc określenia opisowe lub definicje osób, przedmiotów, czynności, cech.

C. POZNAWANIE SŁÓW

e) WYMAWIANIE DŹWIĘKÓW

1. Wydawane przez dziecko dźwięki są mało zróżnicowane. Przeważają nieartykułowane okrzyki zbliżone brzmieniem do samogłosek oraz wokalizacje przedłużone.
2. Wydaje dźwięki o brzmieniu zbliżonym do sylab, zawierające elementy samogłoskowe i spółgłoskowe. Dostrzega się zamierzone powtarzanie tych samych krótkich sekwencji brzmieniowych.
3. Wydaje dźwięki zbliżone do wyrazów, zawierające co najmniej trzy sylaby. [Ocenę tę stawiamy także wówczas, gdy wymowa dziecka znacznie odbiega od normy i jest niezrozumiała dla otoczenia].
4. Wymawia wyrazy złożone z wyraźnie wyodrębniających się sylab. [Nie oceniamy artykulacji poszczególnych głosek].
5. Prawidłowo wymawia wszystkie głoski w wyrazach.

f) POWTARZANIE WYPOWIEDZI WEDŁUG WZORU

1. Odtwarza tylko pojedyncze sylaby lub fragmenty („strzępki") wyrazów w brzmieniu znacznie odbiegającym od wzoru. Nie potrafi powtórzyć według wzoru całego wyrazu.

2. Stara się powtarzać zdania według wzoru, ale nie potrafi odtworzyć ich wszystkich składników. Powtarza tylko pojedyncze wyrazy i fragmenty zdań w brzmieniu znacznie odbiegającym od wzoru.
3. Powtarza krótkie zdania, składające się z co najmniej trzech wyrazów, zachowując wszystkie ich składniki. Brzmienie odbiega od wzoru, ale w takim stopniu, który umożliwia identyfikację poszczególnych słów.
4. Powtarza zdania rozwinięte, składające się z co najmniej pięciu wyrazów, w brzmieniu zbliżonym do wzoru. [Nie oceniamy zgodności wymowy z normą ortofoniczną].
5. Powtarza długie zdania rozwinięte lub złożone, składające się z co najmniej siedmiu wyrazów, w brzmieniu zbliżonym do wzoru. [Nie oceniamy zgodności wymowy z normą ortofoniczną].

g) TRWAŁE ZAPAMIĘTYWANIE SŁÓW

1. Zapamiętuje pojedyncze słowa związane z bieżącą sytuacją. Potrafi je powtórzyć w tym samym dniu.
2. Zapamiętuje pojedyncze słowa i zwroty potoczne; powtarza je po kilku dniach w związku z powtarzającymi się sytuacjami.
3. Zapamiętuje i powtarza po wielu dniach w związku z powtarzającymi się sytuacjami lub w nowych sytuacjach krótkie zdania, zwroty lub wyrażenia, zawierające co najmniej trzy słowa, np. czyjeś krótkie wypowiedzi, zwroty grzecznościowe itp.
4. Na trwałe zapamiętuje i powtarza po wielu dniach wypowiedzi składające się z kilkunastu wyrazów, np. rymowanki, przysłowia lub krótkie wiersze.
5. Dokładnie zapamiętuje i powtarza po wielu dniach teksty wielozdaniowe, np. umie na pamięć przynajmniej jeden długi wiersz, modlitwę lub kilka krótkich wierszy.

D. UMIEJĘTNOŚĆ POSŁUGIWANIA SIĘ SŁOWAMI

h) ROZUMIENIE TREŚCI WYPOWIEDZI SŁOWNYCH

1. Słuchając i patrząc na usta osoby bliskiej (dobrze znanej), rozpoznaje przynajmniej kilka potocznych wypowiedzeń jednowyrazowych (równoważników zdań), zwłaszcza takich, które często powtarzają się w codziennych sytuacjach.
2. Słuchając i patrząc na usta osoby bliskiej (dobrze znanej), rozpoznaje i poprawnie kojarzy ze znaczeniem przynajmniej kilkanaście krótkich wypowiedzeń potocznych jedno- lub kilku wyrazowych.
3. Słuchając i patrząc na usta, rozumie proste zdania na tematy związane z typowymi, konkretnymi sytuacjami codziennymi, wypowiadane przez osoby z najbliższego otoczenia, np. rodziców, nauczyciela.
4. Słuchając i patrząc na usta, rozumie kilkuzdaniowe wypowiedzi na tematy związane z konkretymi sytuacjami codziennymi, wypowiadane przez osoby z najbliższego otoczenia. Rozumie proste zdania wypowiadane przez osoby

spoza najbliższego otoczenia, jeśli mówią one wyraźnie i w sposób umożliwiający czytanie z ust.
5. Słuchając i patrząc na usta, rozumie wypowiedzi na tematy oderwane od sytuacji konkretnych, wypowiadane przez osoby obce, jeśli mówią one wyraźnie i w sposób umożliwiający czytanie z ust.

i) BUDOWANIE WYPOWIEDZI SŁOWNYCH

1. Wypowiada spontanicznie tylko fragmenty („strzępki") wyrazów, np. sylaby nagłosowe (początkowe) lub sylaby akcentowane. „Strzępki" te pełnią jednak funkcję całości komunikacyjnych (całych wypowiedzeń, tzn. zdań lub ich równoważników).
2. Jego samodzielne wypowiedzi ustne mają postać pojedynczych wyrazów albo szeregów składających się z dwóch lub więcej słów, które nie łączą się w zdania według reguł składni, ale mają sens zbliżony do zdań lub ich równoważników.
3. W jego samodzielnych wypowiedziach ustnych pojawiają się krótkie, proste zdania zbudowane według reguł składni. Dostrzegalny jest związek orzeczenia z podmiotem, występują osobowe formy czasowników. [Ocenę tę stawiamy także wówczas, gdy dziecko umie zbudować samodzielnie tylko kilka zdań, zna tylko kilka czasowników i często popełnia błędy gramatyczne].
4. Mówiąc spontanicznie, potrafi budować zdania rozwinięte i wypowiedzi składające się z kilku zdań prostych. [Ocenę tę stawiamy także wówczas, gdy w samodzielnych wypowiedziach dziecka często występują błędy gramatyczne].
5. Samodzielnie buduje wypowiedzi ustne wielozdaniowe, składające się ze zdań prostych oraz rozwiniętych i złożonych. [Ocenę tę stawiamy również wówczas, gdy dziecko często popełnia błędy gramatyczne].

j) KOMUNIKOWANIE SIĘ SŁOWNE Z SAMYM SOBĄ

1. Wie, że potrafi wydawać dźwięki, stara się je powtarzać.
2. Chętnie bawi się własnym głosem i pobudza się nim do aktywności. Wydaje dźwięki dla przyjemności, będąc w dobrym nastroju.
3. Używa wyrazów, mówiąc sam do siebie – głośno, szeptem lub bezgłośnie poruszając ustami – w czasie indywidualnej zabawy lub innych czynności wykonywanych samotnie, np. nazywa przedmioty, których używa, czynności, które wykonuje, rozmawia z zabawkami. Mówienie nie jest adresowane wyraźnie do kogoś realnie będącego obok.
4. Używa krótkich zdań, mówiąc do samego siebie, do zabawek lub do wyimaginowanego rozmówcy (głośno, szeptem lub bezgłośnie poruszając ustami).
5. Prowadzi długie monologi wewnętrzne, mówiąc do samego siebie lub do wyimaginowanego rozmówcy (głośno, szeptem lub bezgłośnie poruszając ustami albo tylko „w myśli"). Mówi do siebie (głośno, szeptem lub bezgłoś-

nie) w celu wyjaśnienia sobie czegoś, określenia swojego stosunku do czegoś, udzielenia sobie samemu pochwały lub nagany itp.

## E. CECHY KOMUNIKOWANIA SIĘ SŁOWNEGO

### k) CZĘSTOŚĆ KOMUNIKOWANIA SIĘ SŁOWNEGO

1. Komunikuje się słownie z innymi osobami sporadycznie, tylko w sytuacjach celowo przez nie zorganizowanych, pod ich naciskiem. Nie inicjuje rozmów, nie dąży do nich.
2. Komunikuje się słownie z innymi osobami w sytuacjach codziennych, przynajmniej kilka razy w ciągu dnia, ale zwykle z ich inicjatywy. Sam inicjuje kontakt słowny wyjątkowo, z powodu szczególnie silnie odczuwanych potrzeb.
3. Rozmawia z osobami z najbliższego otoczenia przynajmniej kilkanaście razy w ciągu dnia. Sam inicjuje rozmowy ze względu na zaspokajanie swoich podstawowych potrzeb życiowych.
4. Chętnie i bardzo często rozmawia z osobami najbliższymi, odpowiadając na inicjatywę z ich strony. Dość często sam inicjuje rozmowy, zadaje pytania i oczekuje informacji ze względu na własne potrzeby poznawcze. Dąży do rozmów z osobami spoza najbliższego otoczenia.
5. Bardzo chętnie i często rozmawia z osobami bliskimi. Przy każdej sposobności inicjuje rozmowy. Dąży do rozmów z osobami spoza najbliższego otoczenia, chętnie odpowiada na inicjatywę z ich strony i dosyć często sam inicjuje rozmowy.

### l) ZROZUMIAŁOŚĆ WYPOWIEDZI SŁOWNYCH

1. Wydaje tylko dźwięki niezrozumiałe (nawet dla osób najbliższych).
2. Osoby najbliższe mogą zrozumieć niektóre słowa wymawiane przez niego, ale wymaga to znacznego wysiłku z ich strony.
3. Jego wypowiedzi rozumieją bez trudu tylko osoby najbliższe, porozumiewające się z nim stale i znające jego indywidualny sposób mówienia.
4. Jego wypowiedzi mogą zrozumieć osoby spoza najbliższego środowiska, ale wymaga to pewnego wysiłku z ich strony.
5. Jego wypowiedzi są zrozumiałe dla osób obcych. [Nie oceniamy poprawności gramatycznej, prawidłowej wymowy ani estetyki wypowiedzi].

### m) CELOWOŚĆ I SKUTECZNOŚĆ WYPOWIEDZI

1. Wzywa głosem, przywołuje inne osoby. Potrafi za pomocą głosu zwrócić na siebie czyjąś uwagę, wyrazić swoje podstawowe emocje, domagać się czegoś.
2. Stara się nawiązać kontakt słowny z osobami najbliższymi. Używa słów na oznaczenie osób, do których się zwraca, przedmiotów, które pragnie otrzymać, emocji które chce wyrazić.

3. Wypowiedzi dziecka są celowe. Mówi, aby nawiązać kontakt, przekazać lub uzyskać potrzebne informacje, skłonić rozmówcę do zrealizowania swoich życzeń lub żądań. [Nie oceniamy poprawności gramatycznej wypowiedzi ani prawidłowości wymowy].
4. Używa języka dźwiękowego świadomie, starając się osiągać zamierzone cele swoich wypowiedzi, np. potrafi prosić, przepraszać, żądać, wyrażać sprzeciw lub zgodę itp. Potrafi udzielić słownej odpowiedzi na proste pytania dotyczące konkretnej aktualnej sytuacji. Potrafi również zadawać proste pytania. [Nie oceniamy poprawności gramatycznej wypowiedzi ani prawidłowości wymowy].
5. Swoimi wypowiedziami słownymi potrafi osiągać zamierzone cele, oddziałując na rozmówcę. Potrafi np. skutecznie prosić, przeprosić, wyjaśnić swój zamiar, przekonać. Potrafi także pytać, odpowiadać, opisywać i opowiadać. Stara się dobierać właściwe słowa, odpowiednie do sytuacji i do osoby rozmówcy. [Nie oceniamy poprawności gramatycznej i prawidłowości wymowy].

## POROZUMIEWANIE SIĘ GESTOWO-MIMICZNE

### $B_1$ GOTOWOŚĆ DO KOMUNIKOWANIA SIĘ GESTOWO-MIMICZNEGO

#### $b_1$) KONCENTRACJA UWAGI NA SYGNAŁACH GESTOWO-MIMICZNYCH

1. Jedynie mimowolnie zwraca uwagę na gesty i mimikę osób ze swojego otoczenia, patrząc w ich kierunku.
2. Kieruje wzrok na osoby gestykulujące. Przez chwilę patrzy na osobę zwracającą się do niego.
3. Przejawia wyraźne zainteresowanie gestowo-mimicznym sposobem porozumiewania się innych ludzi, obserwuje ich rozmowy. Patrzy na twarz i ręce osoby zwracającej się do niego.
4. Długo i ze skupieniem obserwuje gestowo-mimiczne formy komunikacji. Ma świadomość, że twarz i ręce rozmówcy coś mu przekazują, oczekuje na treści przekazywane w ten sposób.
5. Uważnie obserwuje gesty i mimikę osób komunikujących się w sposób migowy, starając się dokładnie zrozumieć sens i intencje ich komunikatów.

#### $c_1$) EKSPRESJA GESTOWO-MIMICZNA

1. Wykonuje tylko gesty i miny mimowolne, będące symptomami jego stanów wewnętrznych. Nie posługuje się gestami i mimiką w sposób zamierzony.
2. Używa gestów i mimiki jako sygnałów dla otoczenia, np. pragnąc zwrócić na siebie czyjąś uwagę, wzywając kogoś, domagając się czegoś, starając się wywrzeć nacisk. Nie posługuje się migami, ani innymi gestami o charakterze symbolicznym.
3. Wyraża gestami własne podstawowe stany wewnętrzne, potrzeby i uczucia, np. że jest głodny, coś go boli, boi się czegoś, coś lubi, czegoś nie lubi itp. Próbuje posługiwać się migami lub znakami gestowo-mimicznymi o charakterze

symboli, np. żeby wyrazić, że się boi, inscenizuje gestami i mimiką to, co uważa za niebezpieczne, a nie tylko drży lub ucieka.
4. Wyraża gestami i mimiką stany wewnętrzne i uczucia związane z konkretną sytuacją, w której się znajduje; potrafi nazywać migami lub znakami gestowo-mimicznymi o charakterze symbolicznym stany emocjonalne, które w bieżącej chwili przeżywa, np. potrafi pokazać smutek, radość, strach itp. [Tę ocenę stawiamy również wówczas, gdy dziecko nie zna znaków języka migowego i używa jakichkolwiek symboli gestowo-mimicznych].
5. Wyraża i nazywa migami swój stan emocjonalny związany z konkretną aktualną sytuacją oraz przekazuje informację o stanach przeszłych i przewidywanych. [Tę ocenę stawiamy także wówczas, gdy dziecko nie buduje zdań w języku migowym].

$d_1$) ŚWIADOME ŁĄCZENIE GESTÓW I MIMIKI ZE ZNACZENIAMI

1. Dostrzega, że inne osoby reagują na wykonywane przez niego gesty i mimikę, i powtarza te czynności z zamiarem powtórnego wywołania reakcji.
2. Naśladuje mimikę i gesty ludzi oraz ruchy zwierząt i przedmiotów, które obserwuje w swoim najbliższym otoczeniu, powtarza je w celu oznaczenia osób, zwierząt, przedmiotów lub zjawisk, z którymi je kojarzy.
3. Kojarzy konwencjonalne znaki gestowo-mimiczne lub migi z ich znaczeniem; łączy z nimi nie tylko ich treść obrazową, ale również znaczenie symboliczne, kojarzy gest obrazujący jedną cechę człowieka, np. noszoną brodę lub wąsy, z określoną osobą, kojarzy znaki gestowo-mimiczne niemające charakteru obrazowego, z czymś co oznaczają. [Ocenę tę stawiamy również wówczas, gdy dziecko nie miga, ale wyraźnie wykazuje, że łączy sygnały gestowo-mimiczne, które kierują do niego najbliżsi z czymś, co one oznaczają i co dostrzega w swoim otoczeniu].
4. Dostrzega poszczególne elementy potoku sygnałów gestowo-mimicznych lub migów. Samodzielnie tworzy swoiste („dziecięce") znaki gestowo-mimiczne lub migi, wykorzystując elementy znaków znanych. Gestykuluje (miga) „po swojemu", nazywając osoby, przedmioty, czynności itp.
5. Rozpoznaje w dłuższych komunikatach znaki, których nie zna i pyta o ich znaczenie. Zastępuje znaki (migi) nieznane lub zapomniane dobrze znanymi, tworząc określenia opisowe lub definicje osób, przedmiotów, czynności, cech.

## $C_1$ POZNAWANIE ZNAKÓW GESTOWO-MIMICZNYCH

$e_1$) WYKONYWANIE SYGNAŁÓW GESTOWYCH I MIMICZNYCH

1. Wykonywane przez dziecko gesty i jego mimika są mało zróżnicowane. Przeważają przypadkowe ruchy i układy mięśni zbliżone do prostych symptomów fizjologiczno-emocjonalnych.

2. Wykonuje gesty o określonym kierunku (np. wyciąga rękę w kierunku jakiegoś przedmiotu lub osoby). Dostrzega się zamierzone powtarzanie tych samych krótkich sekwencji gestowo-mimicznych.
3. Wykonuje gesty zbliżone do pojedynczych konwencjonalnych znaków gestowo-mimicznych lub migów. [Ocenę tę stawiamy również wówczas, gdy wykonywane przez dziecko gesty znacznie odbiegają od znaków języka migowego i są niezrozumiałe dla otoczenia].
4. Wykonuje znaki gestowo-mimiczne lub migi złożone z wyraźnie wyodrębniających się elementów gestowych. [Nie oceniamy znajomości języka migowego ani zgodności wykonywanych przez dziecko znaków z obowiązującymi w danym środowisku znakami konwencjonalnymi].
5. Precyzyjnie wskazuje i dokładnie wykonuje konwencjonalne gesty o charakterze znaków, wiernie rysuje gestem kształty przedmiotów oraz inscenizuje czynności albo prawidłowo miga.

### $f_1$) POWTARZANIE KOMUNIKATÓW GESTOWO-MIMICZNYCH WEDŁUG WZORU

1. Odtwarza tylko fragmenty gestów w sposób niedokładny. Nie potrafi powtórzyć znaku gestowo-mimicznego (np. migu lub gestu konwencjonalnego) według wzoru.
2. Stara się powtarzać krótkie komunikaty gestowo-mimiczne, ale nie potrafi odtworzyć wszystkich elementów ruchowych zgodnie z wzorem. Powtarza tylko pojedyncze znaki lub fragmenty komunikatów w sposób odbiegający od wzoru.
3. Powtarza krótkie komunikaty migowe lub pantomimiczne, składające się z co najmniej trzech znaków, zachowując wszystkie składniki, w sposób umożliwiający ich identyfikację.
4. Powtarza według wzoru dłuższe komunikaty migowe lub pantomimiczne, składające się z co najmniej pięciu znaków, zachowując wszystkie ich elementy. [Nie oceniamy znajomości języka migowego i zgodności wykonywanych gestów z zasadami prawidłowego migania].
5. Powtarza zgodnie z wzorem długie komunikaty migowe lub pantomimiczne, składające się z co najmniej siedmiu znaków. [Nie oceniamy zgodności wykonywanych gestów z zasadami poprawnego migania].

### $g_1$) TRWAŁE ZAPAMIĘTYWANIE ZNAKÓW GESTOWO-MIMICZNYCH

1. Zapamiętuje pojedyncze znaki gestowo-mimiczne związane z bieżącą sytuacją. Potrafi je powtórzyć w tym samym dniu.
2. Zapamiętuje pojedyncze konwencjonalne znaki gestowo-mimiczne lub migi; powtarza je po kilku dniach w związku z powtarzającymi się sytuacjami.
3. Zapamiętuje i powtarza po wielu dniach w związku z powtarzającymi się sytuacjami i w nowych sytuacjach krótkie komunikaty gestowo-mimiczne, zawierające co najmniej trzy znaki, np. czyjąś wypowiedź w języku migowym lub jedną sekwencję pantomimiczną.

4. Na trwałe zapamiętuje i powtarza po wielu dniach komunikaty gestowo-mimiczne, składające się z kilkunastu znaków, np. przysłowia lub krótkie wiersze w języku migowym, układy pantomimiczne składające się z kilku sekwencji gestów symbolicznych.
5. Dokładnie pamięta i powtarza po wielu dniach rozbudowane komunikaty gestowo-mimiczne, np. umie na pamięć jeden długi wiersz, modlitwę lub kilka krótkich wierszy w języku migowym, albo układ pantomimiczny składający się kilkunastu sekwencji gestów symbolicznych.

$D_1$ UMIEJĘTNOŚC POSŁUGIWANIA SIĘ ZNAKAMI GESTOWO-MIMICZNYMI

$h_1$) ROZUMIENIE TREŚCI KOMUNIKATÓW W JĘZYKU MIGOWYM

1. Rozpoznaje przynajmniej kilka konwencjonalnych znaków gestowo-mimicznych lub migów używanych przez osoby najbliższe w kontaktach z nim, zwłaszcza takie, które często powtarzają się w codziennych sytuacjach.
2. Rozpoznaje i poprawnie kojarzy ze znaczeniem przynajmniej kilkanaście konwencjonalnych znaków gestowo-mimicznych lub migów używanych w jego najbliższym środowisku.
3. Rozumie proste zdania na tematy związane z typowymi, konkretnymi sytuacjami codziennymi, wypowiadane w języku migowym używanym w jego najbliższym środowisku.
4. Rozumie kilkuzdaniowe wypowiedzi na tematy związane z konkretnymi sytuacjami codziennymi, wypowiadane w języku migowym swojego środowiska.
5. Rozumie wielozdaniowe komunikaty w języku migowym lub w polskim języku miganym na tematy oderwane od sytuacji konkretnych.

$i_1$) BUDOWANIE KOMUNIKATÓW W JĘZYKU MIGOWYM

1. Spontanicznie wykonuje tylko fragmenty konwencjonalnych znaków gestowo-mimicznych lub migów. Fragmenty te pełnią jednak funkcje całości komunikacyjnych, mają określony sens i intencję.
2. Jego samodzielne komunikaty gestowo-mimiczne mają postać pojedynczych znaków konwencjonalnych lub migów albo szeregów składających się z dwóch lub więcej znaków, które nie łączą się w zdania według reguł języka migowego, ale mają sens zbliżony do zdań.
3. W jego samodzielnych komunikatach gestowo-mimicznych pojawiają się krótkie, proste zdania zbudowane według reguł składni języka migowego lub języka polskiego (jeśli w środowisku dziecka jest używany polski język migany). Dostrzegalny jest związek orzeczenia z podmiotem, występują znaki symbolizujące czynności. [Ocenę tę stawiamy także wówczas, gdy dziecko umie zbudować tylko kilka zdań, zna tylko kilka czasowników i często popełnia błędy gramatyczne].
4. Migając spontanicznie, potrafi budować zdania rozwinięte i komunikaty składające się z kilku zdań prostych. [Ocenę tę stawiamy także wówczas, gdy

w samodzielnych komunikatach dziecka nie są zachowane wszystkie reguły gramatyczne języka migowego i reguły składni języka polskiego].
5. Samodzielnie buduje wielozdaniowe komunikaty migowe lub migane, składające się ze zdań prostych, rozwiniętych i złożonych. [Ocenę tę stawiamy również wówczas, gdy dziecko często popełnia błędy gramatyczne].

$j_1$) KOMUNIKOWANIE SIĘ GESTOWO-MIMICZNE Z SAMYM SOBĄ

1. Dostrzega wykonywane przez siebie gesty i stara się je powtarzać.
2. Chętnie „robi miny" (np. przed lustrem) i bawi się własnymi gestami, pobudzając się nimi do aktywności. Wykonuje różnorodne gesty i miny dla przyjemności, będąc w dobrym nastroju.
3. Używa konwencjonalnych znaków gestowo-mimicznych lub pojedynczych migów w czasie indywidualnych zabaw lub innych czynności wykonywanych samotnie, np. nazywa przedmioty, których używa, czynności, które wykonuje, rozmawia z zabawkami. Miganie nie jest adresowane wyraźnie do kogoś realnie będącego obok.
4. Używa krótkich zdań w języku migowym, adresowanych do samego siebie, do zabawek lub do wyimaginowanego rozmówcy.
5. Prowadzi długie monologi wewnętrzne, migając sam do siebie albo do wyimaginowanego rozmówcy. Miga sam do siebie w celu wyjaśnienia sobie czegoś, określenia własnego stosunku do czegoś, udzielenia sobie samemu pochwały lub nagany itp.

## $E_1$ CECHY KOMUNIKOWANIA SIĘ GESTOWO-MIMICZNEGO

$k_1$) CZĘSTOŚĆ KOMUNIKOWANIA SIĘ GESTOWO-MIMICZNEGO

1. Komunikuje się z innymi osobami przy użyciu konwencjonalnych znaków gestowo-mimicznych lub języka migowego sporadycznie, tylko w sytuacjach celowo przez nie zorganizowanych, pod ich naciskiem. Nie inicjuje kontaktów i nie dąży do nich.
2. Komunikuje się z innymi osobami przy użyciu konwencjonalnych znaków gestowo-mimicznych lub języka migowego w sytuacjach codziennych, przynajmniej kilka razy w ciągu dnia, ale głównie z ich inicjatywy. Sam inicjuje kontakty wyjątkowo, z powodu szczególnie silnie odczuwanych potrzeb.
3. Rozmawia w języku migowym z osobami z najbliższego otoczenia przynajmniej kilkanaście razy w ciągu dnia. Sam inicjuje rozmowy ze względu na zaspokajanie swoich podstawowych potrzeb życiowych.
4. Chętnie i bardzo często komunikuje się w języku migowym z osobami najbliższymi z ich inicjatywy. Dość często sam inicjuje kontakty, zadaje pytania i oczekuje informacji ze względu na własne potrzeby poznawcze. Dąży do kontaktów z osobami spoza najbliższego otoczenia.
5. Bardzo chętnie i często komunikuje się w języku migowym z osobami bliskimi. Przy każdej sposobności inicjuje rozmowy sam. Dąży do kontaktów

z osobami spoza najbliższego otoczenia, chętnie odpowiada na inicjatywę z ich strony i dość często sam inicjuje rozmowy.

$l_1$) ZROZUMIAŁOŚĆ KOMUNIKATÓW GESTOWO-MIMICZNYCH

1. Wykonuje wyłącznie gesty i miny niezrozumiałe (nawet dla osób najbliższych).
2. Osoby najbliższe mogą zrozumieć niektóre znaki gestowo-mimiczne wykonywane przez niego, ale wymaga to znacznego wysiłku z ich strony.
3. Jego komunikaty rozumieją bez trudu tylko osoby najbliższe, porozumiewające się z nim stale i znające jego indywidualny sposób komunikowania się gestowo-mimicznego lub środowiskową odmianę języka migowego.
4. Jego komunikaty mogą zrozumieć osoby spoza najbliższego środowiska, znające język migowy, ale wymaga to pewnego wysiłku z ich strony.
5. Jego komunikaty są zrozumiałe dla osób obcych, znających język migowy lub polski język migany. [Nie oceniamy poprawności gramatycznej komunikatów ani prawidłowości i estetyki migania].

$m_1$) CELOWOŚĆ I SKUTECZNOŚĆ KOMUNIKATÓW GESTOWO-MIMICZNYCH

1. Przywołuje inne osoby gestem i mimiką. Za pomocą gestów i mimiki potrafi zwrócić na siebie czyjąś uwagę, wyrazić swoje podstawowe emocje, domagać się czegoś.
2. Stara się za pomocą znaków gestowo-mimicznych kontaktować z najbliższymi. Używa stałych znaków przyjętych w środowisku lub migów na oznaczenie osób, do których się zwraca, przedmiotów, które pragnie otrzymać, emocji, które chce wyrazić.
3. Komunikaty gestowo-mimiczne dziecka są celowe. Miga, aby nawiązać kontakt, przekazać lub uzyskać potrzebne informacje, skłonić rozmówcę do zrealizowania swoich życzeń lub żądań. [Nie oceniamy poprawności gramatycznej komunikatów ani prawidłowości migania].
4. Używa języka migowego świadomie, starając się osiągać zamierzone cele swoich komunikatów, np. potrafi prosić, przepraszać, żądać, wyrażać sprzeciw lub zgodę itp. Potrafi udzielić migowej odpowiedzi na proste pytania dotyczące konkretnej aktualnej sytuacji. Potrafi także zadawać proste pytania. [Nie oceniamy poprawności gramatycznej komunikatów, ani prawidłowości migania].
5. Swoimi komunikatami migowymi potrafi osiągać zamierzone cele, oddziaływując na odbiorcę. Potrafi np. skutecznie prosić, przepraszać, wyjaśniać swoje zamiary, przekonywać. Potrafi także pytać, odpowiadać, opisywać i opowiadać. Stara się dobierać właściwe znaki migowe, odpowiednie do sytuacji i do osoby odbiorcy. [Nie oceniamy poprawności gramatycznej komunikatów i prawidłowości migania].

## F. ZNAJOMOŚĆ JĘZYKA

### n) ZASÓB ZNAKÓW JĘZYKOWYCH ODBIERANYCH (ROZUMIANYCH)

1. Rozpoznaje przynajmniej kilka znaków językowych: wyrazów wymówionych lub napisanych, albo znaków języka migowego. Liczba znaków, które rozumie, nie przekracza 100.
2. Rozumie więcej niż 100 znaków językowych (wyrazów wymawianych lub napisanych albo migów), co nie wystarcza jednak do pełnego rozumienia zdań w wypowiedziach (komunikatach) kierowanych do niego w typowych sytuacjach codziennych.
3. Rozumie taką liczbę znaków językowych (wyrazów wymawianych lub napisanych albo migów), która pozwala mu na dobre rozumienie prostych zdań w wypowiedziach (komunikatach) kierowanych do niego w typowych sytuacjach codziennych. Liczba znaków, które rozumie, przekracza 500.
4. Rozumie taką liczbę znaków językowych (wyrazów wymawianych lub napisanych albo migów), która umożliwia mu pełne rozumienie wypowiedzi (komunikatów) na większość tematów związanych z życiem codziennym. Liczba znaków, które rozumie, przekracza 800.
5. Rozumie taką liczbę znaków językowych (wyrazów wymawianych lub napisanych albo migów), która umożliwia mu swobodne rozumienie wypowiedzi (komunikatów) na tematy związane z życiem codziennym oraz z poznawaniem otaczającego świata. Liczba znaków, które rozumie, przekracza 3000.

### o) ZASÓB ZNAKÓW JĘZYKOWYCH UŻYWANYCH

1. Używa znaków językowych, mówiąc, pisząc lub migając. Ich liczba nie przekracza 100.
2. Posługuje się czynnie (mówiąc, pisząc lub migając) ponad 100 znakami językowymi, co nie wystarcza mu do budowania wypowiedzi (komunikatów) w typowych sytuacjach codziennych i do zaspokojenia podstawowych potrzeb w zakresie porozumiewania się.
3. Posługuje się czynnie (mówiąc, pisząc lub migając) taką liczbą znaków językowych, która wystarcza mu do porozumiewania się w typowych sytuacjach codziennych. Jego słownik przekracza 500 znaków.
4. Posługuje się czynnie (mówiąc, pisząc lub migając) taką liczbą znaków językowych, która pozwala mu wypowiadać się na większość tematów związanych z życiem codziennym. Jego słownik przekracza 800 znaków.
5. Posługuje się czynnie (mówiąc, pisząc lub migając) taką liczbą znaków językowych, która umożliwia mu swobodne wypowiadanie się na tematy związane z życiem codziennym i z poznawaniem otaczającego świata. Jego słownik przekracza 3000 znaków.

p) STOSOWANIE REGUŁ GRAMATYCZNYCH

1. Stara się budować wypowiedzi (teksty, komunikaty) z co najmniej dwóch składników (wyrazów, migów), ale nie potrafi połączyć ich w całość stanowiącą zdanie lub jego równoważnik. Nie stosuje fleksyjnych form wyrazów i reguł składni. Jego wypowiedzi (teksty, komunikaty) są agramatyczne.
2. Stara się budować zdania, używając form fleksyjnych wyrazów. Wykazuje, że jest świadomy istnienia reguł budowy zdań, ale ich nie zna i nie umie stosować. W jego wypowiedziach (tekstach, komunikatach) dominują agramatyczne zestawienia znaków (wyrazów, migów).
3. Potrafi poprawnie budować proste zdania, stosując celowo fleksyjne formy wyrazów i starając się zachowywać reguły składni. W jego wypowiedziach (tekstach, komunikatach) spontanicznych częste są jednak niewłaściwie użyte formy fleksyjne, dominują zdania dysgramatyczne (zbudowane niepoprawnie). Częste są także agramatyczne zestawienia znaków (wyrazów, migów).
4. Świadomie stosuje formy fleksyjne i stara się zachowywać reguły składni. W jego spontanicznych wypowiedziach (tekstach, komunikatach) bardzo rzadko pojawiają się agramatyczne zestawienia znaków, ale częste są zdania dysgramatyczne.
5. W jego wypowiedziach (tekstach, komunikatach) dominują zdania zbudowane poprawnie pod względem gramatycznym.

## G. ZNAJOMOŚĆ PISMA

r) CZYTANIE

1. Odróżnia i rozpoznaje kształty większości liter. Potrafi rozpoznać przynajmniej kilka wyrazów napisanych i kojarzy je z oznacznymi przez nie osobami lub przedmiotami.
2. Odróżnia i rozpoznaje kształty wszystkich liter. Potrafi rozpoznać co najmniej kilkanaście napisów i rozumie ich konkretne znaczenie, np. umie kojarzyć z napisanymi wyrazami osoby lub ich wizerunki, przedmioty lub ich obrazy.
3. Potrafi przeczytać głośno lub bezgłośnie proste zdanie i poprawnie kojarzy jego znaczenie z konkretną sytuacją, np. potrafi wykonać polecenie lub zaprezentować czynność, o której mowa, potrafi wskazać rysunek ilustrujący treść zdania (wybierając go samodzielnie ze zbioru zawierającego kilka rysunków).
4. Rozumie krótkie teksty pisane. Potrafi odpowiadać na pytania dotyczące ich treści, wykorzystując trafnie dobrane fragmenty tekstu jako gotowe elementy odpowiedzi.
5. Potrafi przeczytać ze zrozumieniem tekst co najmniej dziesięciozdaniowy i streścić go lub opowiedzieć własnymi słowami ustnie lub pisemnie. Potrafi ustnie lub pisemnie odpowiadać na pytania dotyczące treści tekstu, budując samodzielnie odpowiedzi.

s) PISANIE

1. Potrafi odwzorowywać litery i wyrazy, przepisując je po jednej literze.
2. Odwzorowuje wyrazy, przepisując po kilka liter. Potrafi napisać z pamięci przynajmniej kilka wyrazów, np. własne imię, wyrazy oznaczające bliskie osoby, zabawki, przedmioty codziennego użytku itp. [Ocenę tę stawiamy również wówczas, gdy dziecko potrafi napisać z pamięci dużą liczbę wyrazów, ale nie buduje zdań].
3. Potrafi samodzielnie napisać krótkie zdanie w celu przekazania informacji.
4. Potrafi samodzielnie napisać tekst, składający się z trzech lub czterech zdań sensownych i zrozumiałych. [Ocenę tę stawiamy również wówczas, gdy dziecko popełnia liczne błędy gramatyczne i ortograficzne].
5. Potrafi napisać samodzielnie sensowny i zrozumiały tekst, składający się z co najmniej pięciu zdań wzajemnie powiązanych. [Ocenę tę stawiamy również wówczas, gdy dziecko popełnia błędy gramatyczne i ortograficzne].

## Zasady analizy i interpretacji oceny umiejętności dziecka

Ocena zachowań komunikacyjnych dziecka dokonana przy użyciu KOZK powina być interpretowana w ścisłym powiązaniu z interpretacją innych danych dotyczących dziecka. Przede wszystkim należy uwzględnić:

1) rodzaj, stopień i – w miarę możliwości – przyczyny uszkodzenia słuchu oraz czas, w którym uszkodzenie nastąpiło,
2) czas wykrycia wady słuchu,
3) sposoby i skutki leczenia narządu słuchu,
4) czas i efekty stosowania protezy słuchowej,
5) ewentualne występowanie defektów sprzężonych z wadą słuchu,
6) czas, metody, przebieg i rezultaty rehabilitacji słuchu i mowy,
7) środowisko społeczne, w którym wychowuje się dziecko, a zwłaszcza sposób komunikowania się językowego w tym środowisku, znajomość i używanie języka migowego,
8) ogólny poziom rozwoju psychicznego dziecka, a zwłaszcza: spostrzegawczość, uwagę, pamięć, funkcjonowanie umysłowe, szybkość uczenia się, zrównoważenie emocjonalne oraz poziom przystosowania społecznego,
9) osiągnięcia szkolne oraz ewentualne trudności i niepowodzenia w nauce.

Karta oceny zachowań komunikacyjnych pozwala na przeprowadzenie indywidualnej analizy ilościowej wyników uzyskanych przez dziecko w jednokrotnym badaniu, a także na etapowe analizowanie zmian rozwojowych w zakresie jego umiejętności komunikacyjnych. Z zastosowaniem KOZK można również dokonywać analiz porównawczych wyników uzyskanych przez grupy dzieci dobrane na podstawie różnorodnych kryteriów badawczych, z wykorzystaniem różnych technik statystycznych.

Podstawowy model ilościowego opracowania wyników KOZK zawiera następujące elementy:

I. Ocena indywidualna:

A. Analiza ocen umiejętności cząstkowych, która dotyczy wyników uzyskanych przez dziecko w zakresie poszczególnych kategorii wyrażonych wycinkami koła oznaczonymi dużymi literami alfabetu, np. B) Gotowość do komunikowania się słownego, $B_1$) Gotowość do komunikowania się gestowo-mimicznego, F) Znajomość języka itd.

Możliwe jest obliczenie następujących wartości dla każdej z umiejętności cząstkowych: sumy punktów, średniej arytmetycznej i wskaźnika procentowego.

B. Analiza ocen umiejętności złożonych, do których należą:

1. Ogólna ocena umiejętności porozumiewania się wyrażona przez sumę wszystkich ocen uzyskanych przez dziecko w poszczególnych kategoriach zachowań:

$$\Sigma_O = A + b + c + ... + s + b_1 + c_1 + ... + m_1$$

Maksymalna suma ocen wynosi: 30 x 5 = 150. Można zatem obliczyć zarówno wskaźnik procentowy ogólnej oceny umiejętności porozumiewania się osiągniętej przez dziecko, jak i średnią arytmetyczną uzyskanych wyników ($M_O$).

2. Ocena zachowań fonicznych (oralnych) wyrażona przez sumę punktów uzyskanych w kategoriach B, C, D, E:

$$\Sigma_{fn} = b + c + ... + m$$

Maksymalna suma ocen wynosi: 12 x 5 = 60. Dla tej wartości można również obliczyć wskaźnik procentowy oraz średnią arytmetyczną ($M_{fn}$).

3. Ocena zachowań gestowo-mimicznych wyrażona przez sumę punktów uzyskanych w kategoriach $B_1$, $C_1$, $D_1$, $E_1$:

$$\Sigma_{gm} = b_1 + c_1 + ... + m_1$$

Maksymalna suma ocen wynosi (analogicznie jak w ocenie zachowań fonicznych): 12 x 5 = 60. Można obliczyć także wskaźnik procentowy i średnią ($M_{gm}$).

4. Współczynnik preferencji sposobu porozumiewania się, który charakteryzuje ilościową przewagę określonego typu komunikacji i wyraża się następującą wartością:

$$Wp = \Sigma_{fn} : \Sigma_{gm}$$

Wp = 1 oznacza brak preferencji i równowagę między porozumiewaniem się fonicznym i gestowo-mimicznym,

Wp> 1 oznacza preferencję porozumiewania się fonicznego,
Wp< 1 oznacza preferencję porozumiewania się gestowo-mimicznego.

Analiza ocen może być dokonana na podstawie jednorazowego wypełnienia diagramu KOZK i wówczas dotyczy ona aktualnego stanu umiejętności dziecka w zakresie komunikowania się. Powtórne lub wielokrotne wypełnienie diagramu dla tego samego dziecka po upływie pewnego czasu pozwala na porównanie wyników i analizę zmian, które charakteryzują następujące wartości:

5. Ogólny przyrost umiejętności komunikacyjnych:

$$\Delta_{O} = \Sigma_{O\ (drugiego\ badania)} - \Sigma_{O(pierwszego\ badania)}$$

6. Przyrost umiejętności w zakresie komunikacji fonicznej:

$$\Delta_{fn} = \Sigma_{fn\ (drugiego\ badania)} - \Sigma_{fn\ (pierwszego\ badania)}$$

7. Przyrost umiejętności w zakresie komunikacji gestowo-mimicznej:

$$\Delta_{gm} = \Sigma_{gm\ (drugiego\ badania)} - \Sigma_{gm(pierwszego\ badania)}$$

8. Wskaźniki przyrostu bezwzględnego:
a) wskaźnik przyrostu bezwzględnego umiejętności w zakresie komunikacji fonicznej:

$$A = \Delta_{fn} : \Sigma_{fn\ (pierwszego\ badania)}$$

b) wskaźnik przyrostu bezwzględnego umiejętności w zakresie komunikacji gestowo-mimicznej:

$$B = \Delta_{gm} : \Sigma_{gm(pierwszego\ badania)}$$

9. Wskaźnik różnicy przyrostu bezwzględnego:

$$R_{b} = A - B$$

10. Wskaźniki przyrostu względnego:
a) wskaźnik przyrostu względnego umiejętności w zakresie komunikacji fonicznej:

$$WW_{fn} = (\Delta_{fn} : \Delta_{gm}) : \Sigma_{fn}\ (pierwszego\ badania)$$

b) wskaźnik przyrostu umiejętności w zakresie komunikacji gestowo-mimicznej:

$$WW_{gm} = (\Delta_{gm} : \Delta_{fn}) : \Sigma_{gm\ (pierwszego\ badania)}$$

W interpretacji ocen uzyskanych przez dziecko należy uwzględniać następujące informacje wynikające z konstrukcji Karty oceny zachowań komunikacyjnych:

1. Maksymalna ocena wszystkich kategorii w zakresie komunikacji fonicznej ($\Sigma_{fn}$ = 60; 100%, czyli $M_{fn}$ = 5) oznacza dojrzałość rozwoju mowy, czyli opanowanie umiejętności komunikowania się w języku dźwiękowym na poziomie normy ustalonej dla dzieci słyszących w wieku od sześciu do siedmiu lat. Osiągnięcie w tej dziedzinie średniej arytmetycznej $M_{fn} \geq 3$ ($\Sigma_{fn} \geq 36$; czyli równa lub większa niż 60% oceny maksymalnej) oznacza zaawansowanie rozwoju mowy porównywalne z rozwojem mowy dziecka słyszącego w trzecim roku życia i wystarczające do nawiązywania i utrzymywania kontaktu słownego z osobami bliskimi (rodzicami, nauczycielami szkoły specjalnej itp.). Osiągnięcie oceny niższej oznacza wcześniejszą fazę rozwoju mowy i dominację przedjęzykowych form przekazu dźwiękowego.

2. Maksymalna ocena wszystkich kategorii w zakresie komunikacji gestowo-mimicznej ($\Sigma_{gm}$ = 60; 100%, czyli $M_{gm}$ = 5) oznacza analogicznie poziom dojrzałego opanowania umiejętności komunikowania się w języku migowym, używanym przez społeczność ludzi głuchych (rodzinną lub szkolną). Osiągnięcie w tej dziedzinie średniej arytmetycznej $M_{gm} \geq 3$ ($\Sigma_{gm} \geq 36$; czyli równa lub większa niż 60% oceny maksymalnej) oznacza zaawansowanie rozwoju komunikacji gestowo-mimicznej wystarczające do nawiązywania i utrzymywania kontaktu migowego z osobami bliskimi, znającymi ten sposób porozumiewania się. Osiągnięcie oceny niższej oznacza wcześniejszą fazę rozwoju komunikacyjnego i dominację przedjęzykowych form przekazu gestowo-mimicznego.

3. Maksymalna ocena ogólna ($\Sigma_O$ = 150; 100%, czyli $M_O$ = 5) oznacza opanowanie umiejętności komunikowania się zarówno w języku fonicznym, jak i migowym, a także umiejętność czytania i pisania. Osiągnięcie średniej arytmetycznej ocen $M_O \geq 3$ ($\Sigma_O \geq 90$; czyli równa lub większa niż 60% oceny maksymalnej) oznacza, że dziecko potrafi nawiązywać i utrzymywać kontakt z najbliższym otoczeniem społecznym, co daje mu możliwość zaspokojenia podstawowych potrzeb komunikacyjnych. Niższa ocena ogólna uzyskana przez dziecko świadczy o poważnym ograniczeniu możliwości porozumiewania się z innymi ludźmi. Jest tym bardziej niepokojąca, im starsze jest dziecko.

# OBRAZY GŁOSEK POLSKICH Z FONOGESTAMI



*a*



*y*



*ę*



*ą*



*e*



*o*



*u, ó*



*i*



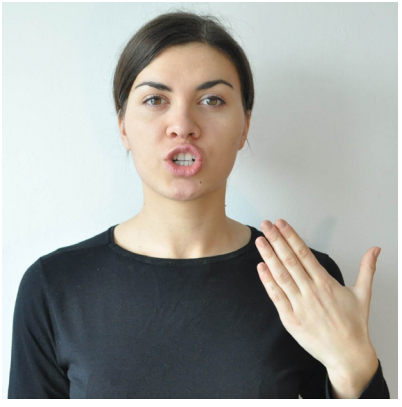
*m*



*mi*



*t*



*ż, rz*



*ł*



*d*



*h, ch*



*b*



*bi*



*c*



*ć*



*sz*



*p*



*pi*



*dz*



*dź*



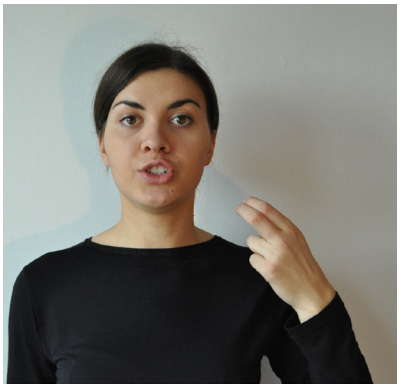
*l*



*r*



*s*



*ś*



*g*



*gi*



*k*



*ki*



*z*



*ź*



*w*



*wi*



*cz*



*j*



*f*



*fi*



*n*

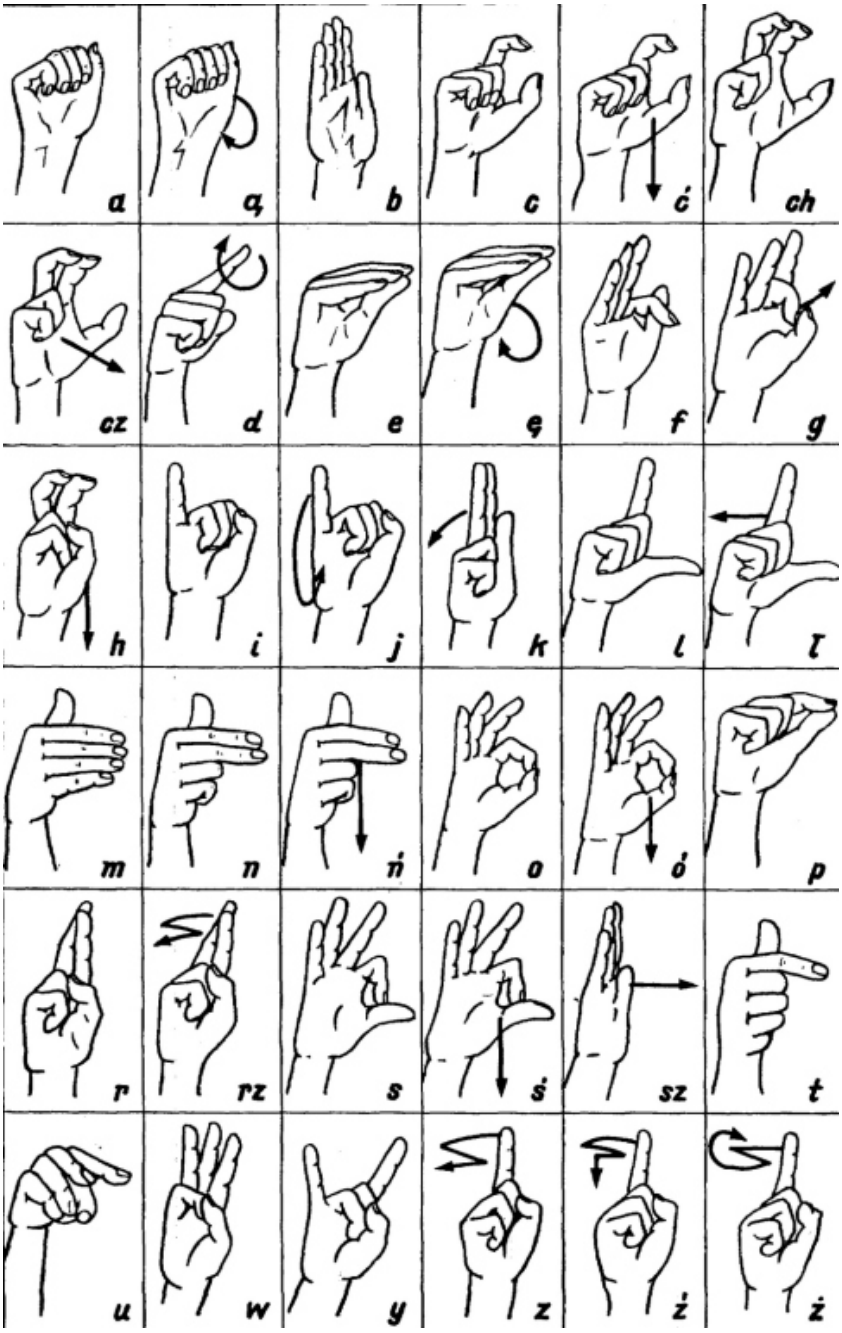


*ń*



*dż*

## POLSKI ALFABET PALCOWY



# The Gift of Language. Handbook of Language Education of Children and Adolescents with Hearing Impairment

## Summary

The main objective of the book is the search for science necessary in creation of knowledgeable and useful individual programs of language education for children with hearing impairment. The book contains reflections that arise from many years of experience and studies conducted in the perspective of man as a relational subjective being, achieving his or her developmental potential in community with other people.

According to this conception language is essential to anyone, as only thanks to language it is possible to be a human being among other human beings. A child who was born with hearing impairment or have lost the ability to hear speech sounds in the earliest stages of life is threatened with speech development disorders that might lead to serious difficulties and problems in his/her mental development and irreversible changes in social functioning.

However, the most serious threat results from the lack of communication bond with the child's family and the nearest social environment, which is the child's primate language and educational community. Contact, interaction and exchange of mental content with the people creating the child's closest environment constitute a prerequisite for the development of each man as a person who is acting, thinking and speaking, conscious of his/her existence in time and space, exploring the reality in a human way, i.e. using the codes recording interpersonal meaning and enabling interpersonal exchange of knowledge about the world and other mental content.

Special life and educational needs of hearing impaired children create an important social problem. Deaf and hard of hearing persons constitute about 2% of the population. The importance of this problem is specific due to the fact that about 95% of hearing impaired children are born in families where other members can hear and communicate freely in speech. Only about 5% of children with hearing impairment is likely to benefit from the experience gained earlier by their deaf parents, so they can learn sign language in early childhood. Children born in hearing families are threatened since the beginning of their life with isolation and even separation from their own family and loneliness among their nearest. Both the first and the second group are endangered with exclusion from local

communities, marginalization and cut off from the educational communities and sources of knowledge.

Surdo-pedagogogics (*deaf education*) as a sub-discipline of special education is focused on the tasks arising from its goal, that is education of a person who is mature, autonomous in the management of his/her resources – skills, abilities and competencies - and actualizing the developmental potential of his/her humanity. Supporting the development of children and adolescents with hearing loss, and also the process of their upbringing and education, require special pedagogical activities aimed at removing external and internal barriers, improvement and activation of a person with limited perception. Efforts aiming at this goal in traditional Polish special education were named – after Maria Grzegorzewska (1888-1967), the creator of this discipline – as *revalidation*, or "restoring the disabled person's skills." Today, more often the term *rehabilitation* is used, that is derived from medical language and means all the activities which aim at restoring the efficiency of the organs of the human body.

A special role in the activities for children and youths with hearing impairment plays speech therapy (*logopedia*) understood as the science of education of both persons who speak correctly and those who are threatened with speech disorders. It is worth noticing that the indication of the object of study of this discipline was related to concern for the education of the deaf. Precursor of speech therapy, the first researcher of Polish speech, dr. John Siestrzyński (1788-1824), author of *Theory and speech mechanism and how to use them in teaching reading for all, teaching pronunciation for the deaf and mute children, together with some remarks and observations on their way of learning* (1820), began a thorough study of the physiology of speech with a well-defined purpose: "to provide speech for the deaf." Contemporary speech therapy, and especially its sub-discipline focused on speech therapy of the hearing impaired, *surdologopedia*, should strive to develop the program of care of the child's speech development by exploring avenues for therapeutic intervention, providing a natural process of language acquisition and language learning. Speech therapy is therefore addressing the problems of the hearing impaired, starting from its very source, namely special needs of a person who – due to the reduction of auditory perception – is in a difficult situation and can easily be threatened by phenomena disturbing mental development that might arise due to blockages or disturbances of the natural process of language acquisition and language learning. The task of speech therapy is therefore to conduct speech therapy and support the child's language and speech development and also – if necessary – to support him/her in the course of their general development. Such pedagogical activities are defined as *language education* (*wychowanie językowe*).

In the last decade there have been many positive changes in health care for children with hearing impairment. This is a challenge for speech therapists and educators responsible for the rehabilitation and education of this group of children. Education of the specialists who competently take care of these children's speech development and Polish language acquisition is an urgent task for academic institutions educating teachers, speech therapists and psychologists. This book is addressed to students of speech therapy, audiology, education and special

education (especially surdopedagogics) and students of all fields and specializations within education science where professionals of education and rehabilitation of persons with hearing impairment are educated. Teachers of the deaf and hard of hearing in both mainstream and special schools and practitioners – speech therapists and educators working with deaf and hard of hearing children and adolescents in special centers supporting this group of clients can also benefit from this book, as far as psychologists and other professionals involved in the care and therapeutic activities for children with hearing loss, and parents of these children.

This work is monographic in its character, and at the same time it is a handbook of speech therapy of the hearing impaired, understood as a science of education of the deaf and hard of hearing children and adolescents who use speech and thanks to using their national language participate in the family life, life of the hearing society and universal culture. The purpose of the author is to gather and organize knowledge necessary for speech therapists, teachers and parents involved in the care of children, youths and adults with hearing impairment who are endangered with the negative results of hearing impairment, namely speech disorders and language impairment. The book has been written from the perspective of a linguist and a teacher – a speech therapist conducting research and practical therapeutic work, education and teaching in the spirit of Christian education.

The author, searching for methods and language education programs oriented towards providing the deaf with speech and thus presenting them the common good which is the national language, takes one fundamental assumption that the deaf child (deaf man), is firstly a person worthy of affirmation and care, regardless of the degree of hearing impairment and the rehabilitation results, lack of speech abilities or speech impairment and also regardless of a mode of communication with the environment. His/her dignity, and not any other feature or target is a sufficient motif of the parents and educators to care about the child's appropriate conditions of life, development and education. A deaf child, with whom his/her closest relatives cannot share "the gift of words" in the form of speech is forced to seek his/her own means of communication with other people. Sign language can become a mode to do so. Deaf sign language users, carrying out their "gift of words" in the form of gestures and facial expressions, as well as sign language in itself, which is the product of their mental effort, deserve affirmation and admiration.

The aim of the publication is to provide readers with a comprehensive, coherent and clearly structured theoretical and practical knowledge on the methodology of teaching a hearing-impaired child as a person communicating in a family environment, education and local community. This communication is carried out in the language of the community into which a child was born and in this community the child should be provided with space and conditions for his/her integral development covering all spheres of human life.

The book presents a review of existing methods of linguistic education of the deaf and hard of hearing. None of the presented methods is preferred, nor recommended as the only one, but each has been characterized in terms of its usefulness and effectiveness in relation to the specific needs of entire groups and individuals

with special needs caused by hearing loss. The main purpose of the analysis and description of the methods available in modern speech therapy for the deaf is to show their qualities and effects that can be achieved after including the methods to the child's individual program of education and rehabilitation.

The book consists of an introduction, five chapters, a bibliography and an appendix. In the first chapter, entitled *Language in the development and functioning of a person* basic theses were presented resulting from the achievements of modern language studies on the process of children's language acquisition and on communication between people, as a basis for reflection and methodological decisions about speech therapy for children with hearing impairment. Assembling these well justified theses will help to start the foundation of the building, which is the concept of linguistic education of children and youths with hearing impairment. The thesis are mainly derived from science of language as a constitutive attribute of humanity.

For the methodology of language education of the deaf the most important considerations are the result of an explanation and justification of the two theses: a) the basis for the speech development of each child is a development of skills conditioning participation in verbal communication – these are perceptual and executive functions, which allow for efficient recognition and pronunciation of syllables in a fast flowing and eurhythmic speech stream; b) children with a profound hearing loss can acquire and develop other language skills using their own mental resources because they usually have full potential making it possible to form the skills in the area of mental function (lexical, semantic, narrative) and in the sphere of implementation of intentions (abilities to conduct a dialogue and the language social efficiency).

Chapter two, entitled *Children with hearing impairment in the family and society*, is intended to provide readers basic knowledge of hearing impairment and problems of people affected by it. An important assumption of this chapter is to account for many variations in both hearing impairment, as well as the psychosocial consequences for individual development. It indicates also the diversity of the socio-educational situations of children with hearing impairment and its influence on their life.

In the third chapter, entitled *Legacy of deaf education*, the author presented in a synthetic way an outline of the history of human exploration of ways of dealing with problems of deafness and methods of education of children affected by this disorder. Its purpose is to review the most important ideas and programs of education and rehabilitation of people with hearing loss, known and used in the countries of our culture, and especially in Poland in the course of history, not only in chronological order, but also according to their value for current practical applications. History of deaf education has been told as a series of efforts to fulfill the dreams about finding an effective way of overcoming the barrier of silence.

Chapter four, *Modern concepts and methods of deaf language education*, collects contemporary key findings of theoreticians (mainly Polish), researchers and practitioners in the field. It contains also a systematic review of anthropological

assumptions, philosophical and pedagogical concepts and methods of deaf language education.

Chapter five, *Individual program of speech therapy – language education of a hearing-impaired child (program of continuous dialogue)*, includes an original proposal of educational conduct, based on a comprehensive diagnosis and personalization of therapeutic interactions and speech therapy, care for the integral development of the child, according to the conception of conscious and cohesive participation in his or her disability. The terms of use of the Cued Speech method are presented in this chapter. The method has been checked in multiple experiments and everyday life of many families all over the world and in Poland.

Appendix contains additional materials useful in the process of diagnosis of children's language and communication skills (*Charter of Communication Skills Assessment* – KOZK) and small texts that might serve as guides for speech therapists' co-operation with parents. The book is closed with illustrative material consisting of a set of photographs of images of Polish Cued Speech and Polish finger alphabet.

# INDEKS NAZWISK[1]

zestawiła Dorota Niedziałkowska


Abiński Michał 209
Adamiec Tadeusz 180, 187
Aitchison Jean 66
Amman Johann Konrad 188
Antoszewska Beata 246
Arystoteles 69, 180, 184
Ashton Daphne 243
Ashton Jack 243
Austin John Langshaw 33

Babska Zofia 32
Baran Jadwiga 233
Bartmiński Jerzy 236, 258
Barwell Marylou 329
Batog Tadeusz 69
Baudouin de Courtenay Jan 41, 64
Beethoven Ludwig van 220
Bell Aleksander Graham 21, 179, 197, 256, 413
Benni Tytus 209
Beverley Johan, abp 182
Białas Macin 264, 265, 269, 281, 316
Bieltiukow Wiktor I. 235
Binnebesel Józef 414
Bis Dorota 282
Blackstock Edward B. 50
Błeszyński Jacek J. 274
Bobryk Jerzy 37, 104
Bokus Barbara 42
Bonet Juan Pablo 178, 186, 187
Borel-Maisonny Suzanne 311-313
Borowicz Aleksandra 164, 261, 269, 414
Bouvet Danielle 17, 161, 201, 202, 243, 251, 252, 323
Braidwood Tomasz 190
Braille Louis 61
Brentari Diane 285
Brown Stephen 79
Bryła Jerzy, ks. 177
Bühler Karol 31
Bujnowska Anna 269, 279

Cardano Girolamo 88, 178, 183, 184, 188, 190, 194, 228, 309
Cardinaux Hubert 275
Cardinaux Verena 275
Carrión Manuel Ramirez de 179, 186
Cartannizz Johanes de 185
Catell Raymond B. 244
Cerise R. 313
Chimicz Dorota 269, 279
Chmura-Klekotowa Maria 41
Chomsky Noam 27, 43, 62
Chudy Wojciech 229
Cieszyńska Jadwiga 18, 77, 127, 148, 241, 251, 254-256, 310, 317, 324


[1] Indeks nie obejmuje literatury i aneksu.

Condon William S. 50
Cornett Robert Orin 22, 179, 200, 203, 208, 239, 311, 314
Crashen Stephen 44
Csányi Yvonne 17, 251, 294
Czajkowska-Kisil Małgorzata 283
Czarnecka Maria 66

Daisey Mary Elsie 22
Dalgarno George 188
Danthinne I. 314
Demel Genowefa 40
Dłuska Maria 69
Dłużniewska Agnieszka 262, 263
Domagała Aneta 260
Domagała-Zyśk Ewa 18, 21, 164, 203, 244, 261, 269, 278-282, 315, 318, 329, 414
Domańska Anna 232, 235
Domański Michał 235
Domarecka-Malinowska Elżbieta 146
Doroszewski Witold 21
Dryżałowska Grażyna 121, 248
Duliński Tomasz 17, 201
Dutkiewicz Leokadia 69
Dycht Marzena 280
Dykcik Władysław 234, 275
Dziemidowicz Czesław 252, 253
Dziurda-Multan Amelia 105, 108, 180, 229, 247, 262, 269, 275, 278, 287

Eckert Urszula 233, 234, 236, 237, 253
Ernaud R. 189
Estabrooks Warren 294

Falkowski Jakub, ks. 204-209
Felder Richard M. 281
Ferens Halina 298
Forchhämmer Georg 311
Formella Zbigniew 414
Frączek Adam 237

Gadamer Hans-Georg 26
Galewski Grzegorz 283
Gallaudet Edward Miner 197
Gallaudet Thomas Hopkins 197
Gałkowski Tadeusz 17, 18, 51, 161, 180, 193, 202, 220, 239, 242-244, 248, 259, 284, 320
Gasik Wojciech 237
Gąsowski Piotr 205
Geppertowa Lidia 146, 231, 250
Gleason Jean Berko 37, 47, 104, 105
Godawa Grzegorz, ks. 280
Gomulicki Juliusz 21
Góralówna (Góral) Maria 17, 231, 232, 236, 244, 294, 412
Grabias Stanisław 26, 27, 29, 30, 63, 98, 102, 131, 233, 244, 257, 258, 275
Graczyk Marian 240
Gruba Piotr 339
Grzegorzewska Maria 14, 210, 211
Grzesiuk Lidia 246
Guberina Petar 248, 306, 307
Gulati Sunil 277
Gunia Grażyna 250-252

Halliday Michael A.K. 32, 33
Harań Beata 277
Heinicke Samuel 55, 178, 190, 194, 195, 207, 302
Heinz Adam 64
Helmont Jan Baptysta 187, 188
Helwet Genowefa 263
Henegar Leah 203
Hepp Peter 275
Hewryk-Krycz Lidia 275
Hill Maurycy 195
Hoffmann Bogdan 192, 231
Hollak Józef, ks. 209
Hołyńska Bożena 17, 232
Horacy 26
Hryszkiewicz Katarzyna 275
Hulek Adam 121, 233, 247, 248, 277
Hymes Dell 63

Itard Jean Gaspard Marie 189

Jacobson Roman 31, 32
Jagodziński Teofil, ks. 209
Jan Paweł II (właśc. Karol Wojtyła), pap., bł. 181, 182, 211, 226, 229
Jan, św., ewangelista 12
Jegier Aneta 266
Jewczik Nadieżda 37, 105, 121, 125
Jezierska Emmanuela 275
Jezus Chrystus 180, 181, 226
Jeżewska Jadwiga 234
Jędrzejczak Marian 236

Kaczmarek Bożydar Leon 235, 236, 303-305
Kaczmarek Leon 38, 42, 118, 232, 235, 236, 258, 259
Kaczorowska-Bray Katarzyna 260
Kaiser-Grodecka Irena 243
Kalita Cezary 229
Kant Immanuel 194
Karpińska-Szaj Katarzyna 282
Kartezjusz (właśc. René Descartes) 191
Kasprzyk Krystyna 24
Keller Helena 253, 274
Kielar-Turska Maria 42
Kiklewicz Aleksander 33
Kirejczyk Kazimierz 177, 185, 230
Kirenko Janusz 176
Kobosko Joanna 202, 246, 247
Kołodziejczyk Renata 164, 261, 270, 271, 414
Kołudzka Janina 42
Kompf Henryk 275
Konstantareas Mary M. 50
Korendo Marta 255
Kornas-Biela Dorota 164, 236, 285, 353
Korzon Aniela 200, 241, 244, 250, 251, 320
Kosakowski Czesław 246, 269
Kosmalowa Joanna 247
Kosowska Magdalena 266
Kościelska Małgorzata 246
Kościuk Zbigniew 79
Kowaliszyn Artur 64
Kowańdy Kazimierz 140
Koźbiał Jan 31
Krakowiak Kazimiera 11, 17, 19, 73, 105, 106, 108, 114, 121, 122, 124, 164, 176, 180, 201, 202, 229, 234, 236, 237, 239, 244, 247, 258, 260-264, 267, 269, 271, 275, 277, 278, 287, 316, 318, 336, 414
Krakowiak Łukasz 414
Krakowiak Piotr 414
Krashen Stephen 44
Krause Amadeusz 269
Krawiec Marianna 265, 266
Kruszewski Mikołaj 41, 64
Krzyżanowski Julian 11
Kucharczyk Arleta 267
Kulczycka Ewa 253
Kunowski Stefan 19
Kupisiewicz Małgorzata 237, 257
Kurcz Ida 44, 45, 64-66, 285
Kurkowski Zdzisław Marek 73, 98, 131, 259, 275, 276
Kutek-Słabek Katarzyna 280
Kyle Jim 243

L'Épée Charles Michel de, ks. 55, 178, 190-194, 196, 224, 239
Lane Harlan 220, 221, 243
Lepa Adam 23
Leszka Justyna 121, 263, 264, 316
Lewandowska Dorota 17, 187
Liebert Jerzy 229
Lillo Jean 200
Lindsay Peter H. 64
Lorenc Anita 131
Löwe Armin 17, 187, 198, 243, 275, 294, 298, 310
Lutz Marcel 313

Łobacz Piotra 65, 66, 259

Majewski Tadeusz 275
Malinowski Bronisław 32
Małaczyński Adam 190, 329

Manczarski Aleksander 209
Marek, św., ewangelista 180, 182
Marszałek Lidia 280
Mauersberg Stanisław 183
Mickiewicz Adam 11
Milewski Stanisław 260
Milewski Tadeusz 24
Miodek Jan 60
Miodunka Władysław 233
Młynarska Małgorzata 255
Monales Ambrosie de 185
Morawski Kazimierz 25
Mueller-Malesińska Małgorzata 98
Műller Diana 266
Műller René Jacob 17
Muszkowski Jan 206
Muzyka-Furtak (Muzyka) Ewa 260-262, 271, 276
Myśliński Kazimierz 235

Niestorowicz Ewa 275, 276
Norman Donald A. 64
Norwid Cyprian Kamil 21
Nowak Marian 19, 226
Nowicki Władysław 205
Nurowski Eugeniusz 195, 205, 230, 231

Obuchowska Irena 237
Odzimek Bogumiła 247
Okuniewska Hanna 45, 285
Orłowska-Popek Zdzisława 254
Ossowski Roman 92
Ostapiuk Barbara 52, 107
Ożóg Tomasz 19

Palak Zofia 269, 279
Panasiuk Maria 244, 245, 258
Pańczyk Jerzy 237
Parolowa Urszula 236
Paszkowska Teresa 34
Pawlak Agnieszka 269, 279
Pereira Jacob Rodriguez 189, 190
Périer Olivier 18, 51, 193, 243, 307, 312, 327
Peterek Magdalena 127, 241, 255
Petrykiewicz Roman 240
Piaget Jean 42
Pietrzak Włodzimierz 92, 237, 238, 244, 285
Pisula Ewa 284
Platon 179
Płoszewski Leon 11
Podgórska-Jachnik Dorota 255
Pogonowski Jerzy 69
Polański Kazimierz 24, 62, 68
Ponce de Leon Pedro, o. 179, 184-187, 302, 303, 309
Poniatowski Stanisław 195
Porayski-Pomsta Józef 42
Prillwitz Sigmund 201
Prożych Anna 248
Puppel Stanisław 69

Radziszewska-Konopka Marzanna 244, 248
Rakowska Alicja 146, 250
Ratner Nan Bernstein 37, 47, 104, 105
Rocławski Bronisław 64, 65
Rousseau Jean-Jacques 192
Rozanowa Tatiana W. 237
Rynio Alina 19, 282
Ryszka Łukasz 280

Sacks Olivier 190, 329
Saussure Ferdinand de 24
Schmid-Giovannini Susanna 243, 259, 294
Schulte Klaus 311, 312
Searle John 33
Sękowska Jadwiga 121, 336
Sękowska Zofia 182, 230, 232, 236, 275
Shugar Grace Wales 32
Sicard Roch-Ambroise Cucurron, ks. 193, 239
Siestrzyński Jan 11, 15, 176, 179, 204, 206-209, 235, 288, 311
Siła-Nowicki Stanisław 240, 277
Skarżyński Henryk 98, 244, 413

Skinner Burrhus Frederick 43
Smereka Tomasz 255
Smoczyńska Magdalena 32, 42
Smoczyński Paweł 42
Smoleńska Jadwiga 243
Sofokles 25
Soloman Barbara A. 281
Srebrny Stefan 25
Stachyra Józef 244
Stawowy-Wojnarowska Irena 200, 232, 244
Stecewicz Andrzej 247
Steffen-Batogowa Maria 69
Steuden Stanisława 267
Stieber Zdzisław 64
Stokoe William 325
Strauss Johann 220
Strzelecki Władysław 69
Styczek Irena 65, 142
Sullivan Anna 253, 274
Surma Józef 247
Suszek Hubert 246
Szczepankowski Bogdan 18, 97, 183, 189, 225, 238-242, 244, 321, 322, 325
Szekspir William 220
Szuchnik Joanna 254
Szuman Stefan 42, 231
Szymańska Beata 17, 294
Szymańska Romana E. 234

Śliwerski Bogusław 256
Świdziński Marek 180, 244, 283, 325

Tłuchowski Witold 294
Tomaszewski Piotr 284, 285
Trębicka-Postrzygacz Beata 231
Trochymiuk Anita 259, 276
Trubiecki Nikołaj S. 64
Tułodziecka Irena 233
Tułodziecki Wacław 233

Uden Anthony van, ks. 198, 199, 251, 308, 309
Urbańczyk Stanisław 62
Valesins Franciszek 185
Velasco y Towar Juan Fernández de 184, 186
Velasco, rodzina 179, 187
Venus Michael 197
Victor, dzikie dziecko 189

Wachelka Anna 237
Wallis John 188
Wasielewski Benon 294
Wawro Franciszka Wanda 202, 287
Webster Christopher D. 50
Wierzchowska Bożena 64
Witczyk Henryk, ks. 180, 229
Witkowski Tadeusz, ks. 245
Włostowski Kazimierz 240
Wojda Piotr 285
Worsfold Anne 315
Wouts Walter 311, 313
Woźniak Tomasz 260
Woźnicka Elżbieta 256
Wójcik Marta 269
Wyczesany Janina 249
Wygotski Lew S. 42

Zaborniak-Sobczak Małgorzata 248
Zalewska Marina Maria 245, 246
Zalewska-Pawlak Mirosława 256
Zarębina Maria 42
Zielińska Jolanta 256
Zielińska-Dryl Dorota 180
Zuziowa Wacława 254

Żurek Anna 260
Żyta Agnieszka 269

Нейман Лев Владимирович 235

# INDEKS RZECZOWY

zestawiły Kazimiera Krakowiak i Dorota Niedziałkowska


Afonemia 52, 58, 75, 107, 124, 130, 143,147, 174, 230, 242, 251, 252, 299, 300, 303, 306, 318, 320, 330-332, 334-336, 348
Agramatyzm 131, 395
Akcent 34, 71, 74, 89, 106, 116, 117, 119, 123, 131-134, 137, 138, 142, 151, 163, 296, 315, 339, 347, 356, 363, 366, 379, 380, 382, 383, 388, 395, 404, 408, 409
Alfabet palcowy (daktylografia) 89, 121, 123, 185-189, 192-195, 200, 210, 288, 289, 291, 302, 309, 311, 320, 321, 371, 389
Aparaty słuchowe 58, 79, 86, 99, 103, 106, 110, 113, 114, 124, 130, 136, 138, 144, 155-158, 177, 179, 198, 200, 202, 254, 272, 287, 298, 290, 293, 294, 299, 302, 308, 314, 315, 320, 323, 331, 339, 341, 354-356, 368, 381
Asynchronia czynności komunikacyjnych 335
Audiogram 46, 100
Audyzm 220

Bariera
  fonologiczna 52, 106, 148, 170, 172, 174, 175, 230, 299, 303
  komunikacyjna 129, 361, 406, 407
Baza sensoryczno-motoryczna języka 38, 251
Biologizm 44, 215-219, 221, 222

Cued Speech 179, 203, 204, 208, 229, 236, 237, 239, 244, 245, 265, 288, 291, 307, 311, 313-319, 327-329, 336
Czytanie z ust zob. Odczytywanie z ust

Daktylografia zob. Alfabet palcowy
Deformacja
  głosek 117, 118, 151
  koartykulacji 117, 131
Diagnoza
  audiofonologiczna 104, 108, 155, 356
  audiologiczna 104, 273, 348, 349
  logopedyczna 102, 104, 250, 348, 349, 354, 394
  pedagogiczna 348, 349
  psychologiczna 200, 244, 274, 348, 349
Dysartria 273
Dysfonemia 52, 58, 75, 107, 115, 116, 120, 130, 132, 134, 136, 143, 147
Dysgramatyzm 131, 395, 404
Dyslalia 273
  audiogenna 118, 122, 123, 131, 136, 139
  grafogenna 123, 131, 139, 309
  kompensacyjna 132

Elizja 123, 131
Epenteza 122, 123, 131, 132, 139, 141
Eurytmia czynności językowych 49, 50, 56, 71, 73, 77, 219, 240, 242, 251, 299, 306, 318, 320-332, 362

Fonem 37, 38, 41, 47, 48, 53, 55, 56, 62, 64, 65, 67, 71, 101, 104, 131, 135, 151, 168, 242, 251, 252, 286, 297, 299, 309-313, 318, 325, 339-341, 351-353, 363, 380, 398
Fonemizacja zob. Ufonemowienie
Fonemowy (fonematyczny) słuch 48, 52, 64, 65, 105, 116, 117, 120, 125, 203, 283, 381, 393, 394, 432
Fonogesty 17, 19, 77, 89, 92, 121-123, 125, 126, 148, 149, 162, 174, 175, 203, 208, 229, 232, 236, 237, 242, 244, 254-256, 258, 259, 262-264, 269, 288, 290, 291, 298, 307, 308, 310, 311, 314-319, 327-329, 336, 338-409
Funkcje języka 31-33
  fatyczna 32
  metajęzykowa 32
  poetycka 32
  sygnalizująca 31
  symbolizująca 31
  symptomatyzująca 31
Funkcjonalnie słyszący 113-117, 130, 132-134, 156

Głoska 37, 40, 41, 65, 67, 105, 116, 118, 132, 133, 135, 139, 141-143, 187, 195, 208, 242, 251, 286, 297, 304, 305, 309, 313-315, 332, 335, 336, 338-340, 345, 363, 379, 386, 393, 395, 398
  samogłoska 41, 68, 71, 117, 122, 131, 141, 195, 305, 309, 310, 312, 339, 376, 379, 392, 404
  spółgłoska 40, 68, 71, 117, 122, 141, 305, 309, 310, 339, 388

Holofraza 40, 68, 75, 130, 272, 316

Implant ślimakowy (wszczep, implantacja) 58, 79, 83, 86, 103, 106, 144, 157, 177, 179, 200, 202, 244, 254, 256, 288-290, 293, 294, 299, 302, 303, 314-316, 319, 320, 323, 332, 338, 341
Integracja (wychowanie integracyjne) 14, 49, 86, 116, 119, 127, 145, 195, 201, 218, 219, 248, 249, 256, 266, 273, 302, 303, 308, 314, 318, 385
Intonacja 34, 71, 74, 89, 106, 116, 117, 119, 123, 131-134, 137, 138, 151, 296, 298, 339, 347, 366, 382, 383, 395, 404, 408, 409

Język migowy 17, 55, 86, 87, 126, 127, 173, 197, 200, 201, 209, 219, 220, 223-225, 228, 238, 282-285, 289, 291, 303, 319, 321, 323-326, 328, 332, 413

Kod 22, 23, 25, 32, 34, 35, 40, 44, 66, 70, 72-74, 76, 100, 122, 127, 160, 166, 168, 254, 257, 271, 292, 306, 320-323, 354
  ikoniczny 34
  kinezyczny 34, 252
  proksemiczny 34
  prozodyczny 34
Korekcja mowy (wymowy, artykulacji) 56-58, 89, 102, 122, 134, 135, 137, 140, 142, 154, 156, 157, 208, 259, 312, 340, 341, 346-348, 356, 358, 369, 381, 393-406, 409

Litera 186, 242, 249, 288, 309, 312, 340, 345, 346, 373, 387, 392
Logopedia 15, 16, 18, 22, 26, 27, 44, 52, 88, 94, 104, 108, 179, 181, 206, 208, 214, 236, 250, 254, 258-260, 344, 397, 416

Metateza 131
Metody wychowania językowego 55, 57, 140, 144, 213, 271, 273, 413
  alternatywna (Cieszyńskiej, symultaniczno-sekwencyjna) 201, 254, 256, 310
  dwujęzykowe (bilingwizm) 283, 289, 291, 323, 234, 237, 350
  fonogestów (Cued Speech) 77, 148, 174, 203, 254, 256, 262, 288, 291, 314-319, 343, 350, 351, 355, 399, 401

francuska 55, 193, 196, 205, 209, 311
macierzyńska (van Udena) 55, 198, 308
migowa 196, 291
niemiecka 55, 195, 196, 207, 208, 251, 302
oralno-manualna 291, 327
Siestrzyńskiego 204, 209, 311
totalna komunikacja 200, 204, 244, 250, 251, 289, 290, 292, 319-322
ustna (oralna) 194, 196, 263, 288, 290, 291, 303, 306, 328, 342
ustno-słuchowe 254
jednozmysłowe (audytywno-werbalne) 292-302
wielozmysłowe (oralne) 302-310
wspomagane (oralne wspomagane) 310-314
werbo-tonalna (Guberiny) 248, 306, 307
Migi 74, 75, 89, 192-194, 197, 208, 251, 325, 326

Niedosłyszący 16, 48, 49, 84, 87, 102, 103, 109, 113-115, 117-119, 130, 133-135, 137, 140, 143, 156, 245, 284, 335, 341
Niesłyszący 13-15, 18, 19, 32, 33, 73, 75, 80, 82-87, 102, 103, 107, 109, 112, 115, 119, 124, 127, 143, 145, 148, 151, 153, 157, 159, 161, 163-166, 170, 173, 174, 176-197, 199-209, 212-246, 248-267, 270-273, 277-336, 339, 341-343, 347, 360, 387, 393, 408, 411-414

Odczytywanie (czytanie) z ust 120, 149, 203, 288, 290, 291, 302, 314, 315, 335, 374
Okres rozwoju mowy 38-41
przygotowawczy 39, 345, 356, 357, 360, 362, 366
swoistej mowy dziecięcej 41
wyrazu 40
zdania 40
Osoba z uszkodzonym słuchem 15, 16, 19, 44, 80, 82-85, 99, 102, 103, 113, 124, 130, 142, 150, 151, 169, 178, 183, 202, 210, 301, 302, 328, 332, 335, 336, 342, 406

Pedagogiczna interpretacja wyników badania audiologicznego 100
Personalizm 16, 215, 225-229
Polski język migowy (PJM) 125, 225, 239, 283, 285, 324, 325, 350
Polski system językowo-migowy (PSJM) 225, 240, 289, 292, 325
Program ustawicznego dialogu 19, 329, 348
Protezy słuchowe 58, 76, 83-85, 88, 97, 102, 103, 125, 136, 154, 157, 158, 171, 174, 175, 254, 269, 290, 293, 302, 314, 317, 320, 322, 323, 341, 348, 354, 355
Przyswajanie języka 15, 18, 22, 28, 29, 35, 39, 42-46, 50, 54, 58-60, 63, 68, 70, 73, 75, 83, 90, 93, 101, 103, 104, 111, 119, 126, 137, 190, 203, 204, 213, 223, 241, 249, 253, 261, 264, 265, 272, 275, 277, 278, 284, 294, 308, 315, 316, 318, 322, 334, 343, 345, 349, 366, 412

Rehabilitacja 13, 15, 16, 19, 48, 58, 75, 84-87, 89, 94, 95, 102, 108, 110, 113-115, 129, 130, 132, 133, 135-137, 139, 141, 142, 145, 155-157, 159, 178, 180, 198, 199, 203, 214-217, 220, 230, 232, 238, 246, 247, 265, 266, 268, 269, 272, 275, 276, 283-287, 293, 294, 296, 297, 300, 301-304, 306, 308, 310, 317, 318, 320, 322, 329-331, 334, 337, 343, 344, 346, 348-350, 352-356, 360, 361, 368, 371, 378, 379, 385, 392, 393, 399
Rewalidacja 14, 214, 215, 220

Segregacja 218, 249, 320
Słabosłyszący 16, 18, 102, 109, 113, 115, 119, 120, 122-125, 130, 136-145, 156-158, 161, 216, 221, 223, 230, 240, 242, 247, 260, 263, 265, 273, 278, 326, 413

Słuchanie wizualne 120, 125, 149, 204, 288, 340, 357, 369, 381
Socjologizm 215, 218-220, 222, 228
Sprawności językowe 27, 55, 168, 252, 343, 411
  dialogowa 412
  leksykalna 28
  narracyjna 28
  percepcyjne 27, 30, 37, 332
  pragmatyczna 370, 384, 395, 396
  realizacyjne 27, 30, 307
  semantyczna 28
  społeczna 370, 385, 396, 412
Sprawność słyszenia 112, 113, 115-117, 120, 125, 130, 132-134, 144, 216, 252
Stopień ograniczenia wrażliwości słuchowej (ubytku słuchu) 93, 96-100, 116, 117
Stres rodzicielski 269, 270
Substytucja 118, 122, 131, 142
Surdologopedia 15, 16, 18, 208, 213, 254
Surdopedagogika 14-16, 55, 178, 181, 184, 190, 208, 213, 214, 219, 220, 229, 231, 232, 234, 238, 256, 254, 310, 319
Sylaba 37, 39, 40, 48, 52, 55, 66-73, 75-77, 101, 104-107, 116-118, 121, 123, 125, 131, 134-137, 139, 140, 151, 171, 188, 205, 251, 255, 259, 296, 299, 300, 304, 309, 311, 314, 315, 332, 334-337, 341, 349, 356, 358, 363, 369, 370, 372, 373, 375, 377, 379-382, 386-388, 391-395, 404, 408, 411
System językowo-migowy (SJM) 92, 121-123, 126, 127, 200, 235, 239-241, 284, 290, 319, 321-323, 328, 350
System komunikacyjny 29, 34, 35, 50, 58, 73-76, 92, 94, 300, 306

Teorie wyjaśniające proces przyswajania języka 41, 42
Terapia logopedyczna 92, 93, 104, 114, 147, 157, 198, 250, 251, 261, 265, 266, 283, 293, 330
Totalna komunikacja zob. Metody wychowania językowego

Ufonemowienie (fonemizacja) strumienia mowy 48, 107, 316
Uszkodzenie narządu słuchu 16, 21, 46, 81, 83, 88, 89, 104, 156, 184, 202, 329, 331
  genetyczne 83, 87, 94, 95
  kryteria podziału 93-95
  lokalizacja 96
  nabyte 95
  odbiorcze (zmysłowo-nerwowe) 93, 94, 96, 106, 118, 133, 150, 184, 134
  okołoporodowe 95
  perilingwalne 107-111, 115, 121, 128, 235
  postlingwalne 107, 109-112, 115, 120, 127, 128, 149-151, 277
  prelingwalne 53, 86, 109-111, 115, 121, 127, 128, 146, 148, 215, 258, 264, 278, 279, 334, 411
  przewodzeniowe 93, 94, 96, 133, 150, 184, 185
  przyczyny 95
  typologia 96
  wrodzone 95, 293

Wielozmysłowa percepcja sygnałów mowy 120, 229, 332
Wrodzony mechanizm przyswajania języka 43
Wrodzony system przyswajania języka przez socjalizację 44
Wychowanie językowe niesłyszących i słabosłyszących 16, 18, 19, 22, 23, 32, 33, 44, 54, 55, 57-60, 73, 84, 89, 92, 121, 140, 144, 147, 148, 174, 176, 199, 210, 212, 213, 230, 231, 233, 244, 245, 249, 253, 256, 259-261, 264-267, 269, 271, 273, 274, 276, 277, 287, 290, 292, 293, 310, 331, 339, 344-346, 352, 367, 411-413, 416
Wychowanie słuchowe 58, 134, 156, 198, 232, 299, 302, 303, 337, 348, 349, 351, 355, 357, 368, 380, 394

Wzrokowa percepcja wypowiedzi 236, 304, 305

Zaburzenia mowy u dzieci z uszkodzeniami słuchu 28, 58, 88-91, 96, 110, 115, 119, 128, 130-132, 148, 149, 235, 250, 258, 330
audiogenne 116, 131
grafogenne 131
jatrogenne 132, 304
kompensacyjne 132
Zasady wychowania językowego 346-348
Znaki ręczno-ustne 209