

Nowe podstawy wychowania językowego dzieci z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu

New basis for the language education of the children with severe pre-lingual hearing impairment

Kazimiera Krakowiak

Katolicki Uniwersytet Lubelski

Streszczenie

Celem artykułu jest rozważenie treści jednego z najważniejszych pojęć, jakie pojawia się we współczesnej surdopedagogice, jako kategoria poznawcza służąca do precyzyjnego ujęcia jej przedmiotu w aspekcie teoretycznym i praktycznym, a mianowicie pojęcia wychowania językowego. Zostało ono zdefiniowane jako całokształt działań zmierzających do stworzenia warunków umożliwiających dziecku z uszkodzeniem słuchu opanowanie języka ojczystego (macierzystego, rodzimego). Drugim zadaniem, które postawiła sobie autorka jest wskazanie głównych przesłanek, na których podstawie można formułować cele i zasady, a następnie wypracowywać programy i metody tego oddziaływania pedagogicznego. Za najważniejsze źródła wiedzy uznała: 1. Neurobiologiczne badania nad wyodrębnieniem genu odpowiedzialnego za rozwój mowy. 2. Neurologiczne badania nad lokalizacją mózgową czynności językowych osób posługujących się językiem migowym. 3. Teoretyczne ustalenia dotyczące „języków fonogestowych” jako języków opartych na percepcji wzrokowej. 4. Psycholingwistyczne badania nad sensoryczną bazą języka. 5. Badania nad zastosowaniem fonogestów i rolą eurytmii dyskursu w komunikowaniu się osób niesłyszących ze słyszącymi. Następnie autorka określiła cztery filary - podstawy, na których buduje się kompetencja i sprawność językowe dziecka z uszkodzeniem słuchu, a mianowicie: a) autonomię osobową dziecka, która stanowi warunek jego aktywności, samodzielności i kreatywności w opanowywaniu języka; b) adekwatność percepcji sygnałów mowy, czyli pełny zmysłowy dostęp do wszystkich jednostek struktury językowej wypowiedzi na poziomie wyrażania; c) eurytmie czynności mówienia i rozumienia, czyli synchroniczny i rytmizowany przebieg czynności mowy nadawcy i odbiorcy; d) ścisły związek wypowiedzi z sytuacjami komunikacyjnymi, które stanowią płaszczyznę odniesienia przy ustalaniu znaczeń i funkcji znaków.

Słowa kluczowe: wychowanie językowe, dzieci z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu.

Summary

The aim of this paper is to consider the content of the one of the most important concepts of the contemporary pedagogy of the deaf, the concept of the language education. This concept serves as a cognitive category that enables to define the subject of the pedagogy of the deaf both in the theoretical and practical aspects. Language education is defined as all these activities that aim at creating such conditions that enable a hearing impaired child to master his / her national language (maternal language, native language). The second aim is to point at main premises on which the aims and principles, programs and methods of pedagogical work can be formulated. As the most important sources of knowledge the author of this paper regards the following: 1. Neurobiological work aimed at isolating the gene responsible for the speech development. 2. Neurobiological work on the location in the brain the language activities of the persons using sign language. 3. Theoretical work concerning „cued languages” as the languages based on the visual perception. 4. Psycholinguistic research on the sensory basis of language. 5. Research on the cued speech usage and on the role of the speech eurytmia in the process of communication of the deaf with the hearing people. Afterwards the author establishes four pillars - bases on which the language abilities and the language competency of the hearing impaired child are built. These are: a) personal autonomy of the child, that is a condition for his / her activity, independence and creativity in mastering language; adequacy of the perception of the speech signals, i.e. full sensory accessibility of all the units of the language structure of the utterance on the level of expression; c) eurytmia of the processes of speaking and understanding, i.e. a synchronical and rhythmical course of speech both of the sender and the recipient; d) a close relationship between the speech utterance and the communication situations that form a frame of reference for giving the signs their meanings and functions.

Key words: language education, children with severe pre-lingual hearing impairment.

Słynny (dzięki medialnemu nagłośnieniu) i rzeczywiście imponujący rozwój metod 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 nie może doprowadzić do oczekiwanej zmiany jakości życia osób nie-

słyszących i słabo słyszących bez gruntownej przemiany w dziedzinie ich rehabilitacji i edukacji.

Rozwoju metod pedagogicznych nie da się obserwować w świetle reflektorów, w krótkotrwałych ujęciach kamer. Wymaga on żmudnych, wieloletnich codziennych starań, poprzedzonych wyłożoną pracą intelektualną, której efektyw-

ność zwykle nie jest efektowna wizualnie. Potrzebna jest zwłaszcza szczególna zdolność i staranność krytycznego śledzenia i dokonywania syntezy wiedzy z wielu dyscyplin humanistycznych i przyrodniczych, a następnie przetwarzania jej na nowe ujęcia aplikacyjne. Przemiany w tej dziedzinie, chociaż dokonują się powoli, prowadzą jednak do zupełnie nowej sytuacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu, dając im szansę, jakie dotychczas były zupełnie niemożliwe, zwłaszcza w odniesieniu do osób z najgłębszymi prelingwalnymi uszkodzeniami.

Współczesne metody pracy pedagogicznej z niesłyszącymi znajdują się w fazie dynamicznego, ale nieco chaotycznego rozwoju, którego ostateczne rezultaty trudno dziś przewidywać. Warto jednak obserwować te przemiany i śledzić z uwagą ich główne kierunki, aby uzyskać zdolność do refleksyjnego uczestnictwa w tym procesie.

Celem niniejszego artykułu jest rozważenie treści jednego z najważniejszych pojęć jakie pojawia się we współczesnej surdopedagogice, jako kategoria poznawcza służąca do precyzyjnego ujęcia jej przedmiotu w aspekcie teoretycznym i praktycznym, a mianowicie pojęcia wychowania językowego. Zadaniem, które stawia sobie autorka jest próba zdefiniowania tego pojęcia oraz wskazanie głównych przesłanek, na których podstawie można formułować cele i zasady, a następnie wypracowywać programy i metody tego oddziaływania pedagogicznego.

Najdotkliwszą konsekwencją głębokiego uszkodzenia słuchu u dziecka jest bariera utrudniająca mu psychiczny dostęp do innych osób, a w szerszym rozumieniu – do środowiska społeczno-kulturowego, które jest środowiskiem koniecznym do życia i rozwoju człowieka jako osoby. Dostęp do środowiska społeczno-kulturowego należy rozumieć jako możliwość wchodzenia w takie relacje międzyosobowe, które tworzą więzi psychiczne i prowadzą do łączności umysłowej polegającej na wymianie treści psychicznych przy użyciu właściwych dla danej kultury kodów znakowych, czyli języka etnicznego (narodowego) i ściśle powiązanych z nim podsystemów znaków ikonicznych i gestowo-mimicznych wchodzących w skład spójnego systemu semiotycznego tej kultury. Psychiczna łączność z innymi ludźmi stanowi nieodzowny warunek rozwoju osobowego człowieka. Pełną łączność ze środowiskiem społeczno-kulturowym umożliwiają nie pojedyncze znaki lub ich poszczególne podsystemy, ale umiejętność władania całym systemem semiotycznym.

Bezpośrednią przyczyną ograniczenia łączności psychicznej dziecka z uszkodzonym słuchem najpierw z najbliższymi osobami w rodzinie, a następnie z kolejnymi kręgami społecznymi, jest zaburzenie naturalnego procesu opanowywania języka w mowie, spowodowane ograniczeniem dostępu do ciągu fonicznego wypowiedzi ustnych, czyli niemożność odróżniania sylab w szybko płynącym strumieniu mowy. Deficyty w rozwoju mowy są przyczyną niedoborów znajomości innych podsystemów semiotycznych i w konsekwencji ograniczają i zaburzają wszelkie kontakty społeczne. Fakt, że nieznacznym procentem dzieci z uszkodzeniami słuchu, a mianowicie te, których rodzice również nie słyszą (czyli około 5%), w pierwszych latach życia ma szansę na dosyć prawidłowe uspołecznienie dzięki komunikowaniu się w języku migowym, potwierdza słusność tezy o doniosłości skutecznego komunikowania się w rodzinie. Trudności tej grupy dzieci w dalszych okresach rozwoju i edukacji stanowią dobitny dowód poświadczający jej prawdziwość.

Wobec w ten sposób rozumianej konsekwencji uszkodzenia słuchu konieczne jest określenie głównego przedmiotu surdopedagogiki w ujęciu holistycznym, obejmującym wszechstronnie całość jej problematyki. Przedmiot ten powinien być określony w kategoriach uwzględniających centralny problem pedagogiczny wynikający bezpośrednio z uszkodzenia słuchu, a mianowicie zaburzenie rozwoju mowy i języka, w kontekście wybranych osiągnięć współczesnej wiedzy o funkcjonowaniu językowym osób z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu. W naukowym namyśle nad tym zagadnieniem nieodzowne jest korzystanie z wiedzy o języku, czynnościach językowych człowieka, biologicznych i społecznych podstawach opanowywania języka przez dziecko oraz psychologicznych uwarunkowaniach wyzwalania się dynamizmu tego procesu. Jednocześnie konieczne jest uwzględnienie szeroko rozumianego kontekstu społeczno-kulturowego rozumianego jako kontinuum wielowymiarowych i poliliniarnych procesów semiotycznych, w których uczestnictwo stanowi o poziomie rozwoju społecznego i edukacji jednostki.

Pierwsze środowisko społeczne, to, w którym dziecko przyszło na świat i wychowuje się w najwcześniejszych latach życia, można nazwać środowiskiem macierzystym, a język tego środowiska jest językiem macierzystym dziecka. Sposób i poziom władania tym językiem decyduje o rozwoju dziecka, a potem o jakości życia człowieka wśród ludzi, a przede wszystkim o bogactwie i jakości jego interakcji z innymi osobami, obrazie własnej osoby i samoocenie, możliwości gromadzenia wiedzy o świecie i jakości myślenia, sposobach interioryzacji i hierarchizacji wartości, poczuciu własnej godności i autonomii psychicznej oraz możliwości samowychowania. Języka macierzystego nie można zastąpić innymi środkami przekazu, takimi jak „mowa ciała”, gesty i mimika konwencjonalna, symbole ikoniczne itp. W kulturze ludzkiej wszystkie rodzaje znaków uzyskują bowiem swoją semiotyczną wartość dzięki ich odniesieniu do treści przekazywanych werbalnie. Język ma największą moc precyzowania znaczeń przekazywanych w kontaktach interpersonalnych, ponieważ jego procedura kodowania opiera się na jednoznacznej denotacji, a nie na wieloznacznych konotacjach, jak to dzieje się w przypadku innych zbiorów znaków. Gesty, mimika, obrazy i wszelkie inne symbole są dla człowieka zrozumiałe dzięki słowom, które im towarzyszą. Niedobory w znajomości języka prowadzą w konsekwencji do ograniczenia rozumienia treści wszelkich innych komunikatów.

Celem oddziaływań wychowawczych, rehabilitacyjnych i edukacyjnych skierowanych do dzieci z uszkodzeniami słuchu powinno zatem być szeroko rozumiane **wychowanie człowieka umiejętnie przekraczającego bariery, które powstają w relacjach społecznych i w rozwoju osobowym w związku z niepełnosprawnością słyszenia**. Główny przedmiot zainteresowania surdopedagogiki można zatem określić w następujący sposób: **jest to całokształt działań zmierzających do stworzenia warunków umożliwiających dziecku z uszkodzeniem słuchu opanowanie języka ojczystego**.

Język ojczysty (macierzysty, rodzimy) powinien być rozumiany jako **język prymarny (pierwszy), czyli ten, w którym każda osoba od początku życia ujmuje własne doświadczenie, a zarazem ten, w którym komunikuje się ze swoim macierzystym środowiskiem społecznym, czyli**

język tej wspólnoty językowej, w której odbywa się socjalizacja i rozwój osobowy dziecka, a zatem język wspólnoty rodzinnej i etnicznej (narodowej). Wobec tego przedmiotem surdopedagogiki jest **całokształt działań** zmierzających do stworzenia warunków umożliwiających dziecku z uszkodzeniem słuchu opanowanie języka wspólnoty społecznej, najpierw rodzinnej, a potem etnicznej, w której przyszło na świat i wychowuje się. Inaczej mówiąc surdopedagogika zajmuje się przede wszystkim **wychowaniem językowym dzieci z uszkodzeniami słuchu**, czyli ich wychowaniem do władania językiem ojczystym (rodzimy, językiem rodziców) zarówno w komunikowaniu się (w mowie zewnętrznej) jak i w cerebracji (w mowie wewnętrznej). Wszystkie inne problemy podejmowane przez pedagogikę wobec osób z uszkodzeniami słuchu, równie ważne z punktu widzenia rozwoju osobowości, mają charakter ogólnopedagogiczny lub są właściwe dla całej pedagogiki specjalnej i niespecyficzne dla surdopedagogiki.

Może się wydawać, że pojęcie wychowania człowieka niesłyszącego jako *homo loquens*, człowieka mówiącego, czyli komunikującego się językowo tak samo jak inni ludzie, było zawsze obecne w rozważaniach dotyczących problemów pedagogicznych związanych z uszkodzeniami słuchu. Wystarczy przypomnieć choćby sam tytuł jednego z najstarszych dzieł poświęconych problemom głuchoty, a mianowicie „Surdus loquens” Johana Konrada Ammana (1669-1729). Większość prac z zakresu surdopedagogiki i rewitalizacji dzieci z wadami słuchu pełna jest też kardynalnych dotyczących problemów mowy, też o tym, że należy i jak należy prowadzić tzw. rehabilitację mowy, „wywoływanie głosek”, korekcję wymowy, „wychowanie słuchowe” i „wychowanie słuchowo-werbalne”, pracę logopedyczną itp. Nie ma chyba surdopedagoga, który nie byłby świadomy związku między wczesnym uszkodzeniem słuchu a zagrażającą dziecku niemotą. Zagrożenie to jest jednak najczęściej rozumiane w sposób prosty, przyczynowo-skutkowy, jako zagrożenie brakiem umiejętności mówienia, a nie w sposób wielostronny, jako wieloczynnikowe zagrożenie niepełnosprawnością językową, dotyczącą czynności umysłu i umysłowego władania językiem. Dlatego właśnie specjalne działania pedagogiczne zmierzają raczej do kształtowania i korekcji mowy niż do budowania kompetencji językowej, która postrzegana jest często jako drugoplanowy rezultat umiejętności mówienia, albo w ogóle nie jest zauważana. Zwykle chodzi o zabiegi, których celem jest mowa, rozumiana w sposób uproszczony jako same tylko wykonawcze czynności językowe, czyli czynności komunikacyjne. Wszystkie tradycyjne procedury logopedyczne, zarówno odnoszące się do sprawności percepcyjnych, jak i dotyczące sprawności wykonawczych (terminologia logopedyczna [zob. Grabias 1997]) koncentrują się na usprawnianiu czynności narządów obwodowych. Obserwując te procedury w praktyce można mieć wrażenie, że surdopedagogika zawęża swoje rozumienie czynności mowy do słuchania i mówienia, pomijając cerebrację obejmującą umysłowe czynności semiotyczne, a jednocześnie zbyt małą wagę przykładając do procesu integracji danych zmysłowych w budowaniu zintegrowanej bazy sensorycznej języka w centralnym układzie nerwowym i lekceważąc złożoność biologicznego uwarunkowania czynności mowy. Koncentrując się na komunikacyjnej funkcji

języka pomija się jego funkcję kognitywną i jej związek z rodzeniem się tożsamości osobowej człowieka. Skutkiem takiego redukcjonistycznego ujmowania ludzkich kompetencji i czynności lingwistycznych jest nieskuteczność działań pedagogicznych, którą z niezwykłą surowością krytyczną, ale trafnie przedstawił Czesław Dziemidowicz w dziele „Dziecko głuche i język ojczysty. Traktat o rozwoju języka w całkowitej ciszy” [1996].

Zawężenie pola widzenia było zrozumiałe wtedy, gdy działanie mózgu pozostawało całkowitą tajemnicą. Wówczas bezpośredni związek między zdolnością słyszenia a umiejętnością mówienia był uznawany za stosunkowo prosty i nie mógł być poddawany szczegółowej analizie. Dzisiaj, kiedy o funkcjonowaniu mózgu wiemy już nieco więcej, konieczna jest rewizja przynajmniej niektórych uproszczeń. W istocie bowiem komunikowanie się językowe to proces bardziej złożony niż przedstawiał to niegdyś Leon Kaczmarek [1969] w swoim pomysłowym „modelu cybernetycznym”. Proces ten jest możliwy dzięki skomplikowanemu działaniu człowieka, w którym rolę naczelną pełnią umysłowe czynności mózgu, oparte na jego zdolności do integrowania i kategoryzacji danych pozyskiwanych drogą zmysłową. Współczesne badania nad czynnościami mózgu i modele umysłu, zwłaszcza modele uwzględniające kategorię *lingua mentalis* [zob. Chlewiński 1999], mogą inspirować nowe, pełniejsze i bardziej kreatywne rozwiązania w dziedzinie wychowania mówiącego człowieka z uszkodzeniem słuchu.

W wielu najnowszych pracach polskich surdopedagogów i logopedów widać wysiłek zmierzający do przezwyciężenia redukcjonizmu w podejściu do problemów rozwoju językowego dzieci z uszkodzeniami słuchu. Trzeba tu wymienić przede wszystkim wspomnianą książkę Czesława Dziemidowicza, a także książki Grażyny Dryżałowskiej [1997] i Jadwigi Cieszyńskiej [2000], w całości poświęcone problemom władania językiem przez osoby z uszkodzeniami słuchu. O dostrzeganiu tych problemów świadczą także prace Anieli Korzon [1996] i Bogdana Szczepankowskiego [1999]. Autorzy nie posługują się terminem „wychowanie językowe” i nie definiują podobnego pojęcia, ale pisząc o rozwoju języka dotykają bezpośrednio niektórych aspektów tej samej problematyki.

Wychowanie językowe nie może ograniczać się do usprawniania audytywno-werbalnego czy słuchowo-artykulacyjnego, a refleksja nad nim nie może pomijać specyfiki neurolingwistycznego i kognitywnego funkcjonowania człowieka przy ograniczeniu ilości i precyzji danych słuchowych. Ograniczenie to jest przecież nieuchronne przy uszkodzeniu słuchu, nawet wówczas, gdy zostanie bardzo wczesnie wdrożone postępowanie rehabilitacyjne z zastosowaniem odpowiednio dobranych protez, zarówno nowoczesnych aparatów słuchowych, jak i wszczepów ślimakowych. Optymistyczny mit o możliwości cudownego przywrócenia zdolności doskonałego słyszenia wszystkim, którzy poddadzą się protezowaniu lub odpowiednim operacjom chirurgicznym, popularny w środkach masowego przekazu, nie może być poważnie traktowany w naukowej refleksji pedagogicznej. Znane dotychczas metody protezowania narządu słuchu prowadzą w najlepszych przypadkach do częściowego korzystania z danych akustycznych. Nie ulega więc wątpliwości, że wychowanie językowe nie może opierać się wyłącznie na wychowaniu słuchowym, ale raczej na usprawnianiu wielostron-

nym, uwzględniającym potencjał i dynamizmy rozwojowe centralnego układu nerwowego, których zasoby są wystarczające, aby doprowadzić do umysłowego przewyższenia ograniczeń biologicznych.

Rozwój współczesnej wiedzy o językowym funkcjonowaniu ludzi nabrał takiego tempa i osiągnął taką jakość, iż jego osiągnięcia zobowiązują surdopedagogów do ustawicznego śledzenia doniesień dotyczących wyników badań w wielu dziedzinach podejmujących te problemy, a przede wszystkim badań neuropsychologicznych (zwłaszcza neurolingwistycznych), psycholingwistycznych i socjolingwistycznych. Inspirujące jest również śledzenie rozwoju modeli umysłu i refleksji dotyczących procesów kognicji oraz roli słowa i symboli w tych procesach [zob. np. Chlewiński 1999]. Niemniej ważne są badania i refleksje dotyczące teorii kultury oraz ich aplikacji w pedagogice społecznej. Nie można jednak ograniczać się do śledzenia naukowych ciekawostek z zakresu etnologii. Znacznie więcej wiedzy o humanistycznej wartości języka, a także o integrującej roli słowa można zaczerpnąć z dzieł dotyczących antropologii filozoficznej i filozofii języka [zob. Paszkowska 2000]. Najdotkliwszą konsekwencją niepełnosprawności słuchowo-językowej jest bowiem – jak już zostało powiedziane – ograniczenie dostępu do wartości kultury. Warto podkreślić raz jeszcze, że dostęp do tych wartości jest nieodzowny dla rozwoju człowieka jako osoby.

Realizując cel niniejszego artykułu trzeba wskazać przynajmniej niektóre przykładowe dziedziny badań, które mogą być źródłem przesłanek do rozważań teoretycznych, wzorów rozwiązań metodologicznych w badaniach empirycznych i wskazówek do programów wychowania językowego dzieci z uszkodzeniami słuchu:

1. Neurobiologiczne badania nad wyodrębnieniem genu odpowiedzialnego za rozwój mowy prowadzone przez naukowców brytyjskich w ramach Projektu Poznania Genomu Człowieka;

2. Neurologiczne badania nad lokalizacją mózgową czynności językowych osób posługujących się językiem migowym, które prowadzi zespół uczonych amerykańskich: Gregory Hickok, Ursula Bellugi i Edward S. Klima;

3. Teoretyczne ustalenia dotyczące „języków fonogestowych” jako języków opartych na percepcji wzrokowej, których dokonali lingwiści amerykańscy z Uniwersytetu Galaudeta: Earl Fleetwood i Melanie Metzger;

4. Psycholingwistyczne badania nad sensoryczną bazą języka prowadzone na Białorusi przez Nadieżdę N. Jewczyk;

5. Badania własne nad zastosowaniem fonogestów i rolą eurytmii dyskursu w komunikowaniu się osób niesłyszących ze słyszącymi.

Każde z tych badań, prowadzone według procedur poszczególnych specjalności naukowych, dotyczy jednego z problemów, które na pozór nie mają ze sobą wiele wspólnego. Mogą być jednak interpretowane jako ważne dokonania w dziedzinie poszukiwań wiedzy dotyczącej człowieka jako *homo loquens*. Surdopedagoge potrzebne jest wypracowywanie syntez ułatwiających aplikację tej wiedzy.

Ad 1. Głośne od października 2001 r., dzięki publikacji w czasopiśmie „Nature” i doniesieniom internetowym, odkrycie neurobiologów i genetyków z Oksfordu i Londynu, którzy znaleźli dowody na istnienie genu odpowiedzialnego za specyficzne zaburzenia mowy u członków rodziny ozna-

czonej kryptonimem KE, pozwala na przyjęcie dosyć dobrze uzasadnionej tezy, że jest to ten właśnie gen, którego specyficzne działanie jest charakterystyczne tylko dla genotypu ludzkiego, czyli gen, który decyduje o rozwoju funkcji językowych. Ustalono, że jest to pojedynczy gen nazwany FOXP2 zlokalizowany w regionie 7Q31 na 7. chromosomie.

Znaczenie tego odkrycia dla surdopedagogiki jest niewątpliwe, chociaż nie jest jednoznaczne. Na początek możemy tylko stwierdzić, że stanowi ono kolejny dowód potwierdzający ważność biologicznych, genetycznych uwarunkowań ludzkich zdolności językowych. Nic też dziwnego, że odkrycie to chętnie komentują zwolennicy natywistycznych teorii wyjaśniających proces opanowywania języka przez dziecko i badacze biologicznych podstaw języka, np. Steven Pinker, autor dzieła „The Language Instinct. How the Mind Creates Language”. Pinker podkreśla znaczenie tego odkrycia, wskazując na jego wartość w dalszych badaniach: „Znając gen, którego mutacja wywołuje u ludzi zaburzenia mowy, będzie można sprawdzić, jak działa taki sam gen u naszych najbliższych krewnych szympanów i innych naczelnych, a tym samym spróbować prześledzić ewolucyjne koleje mowy” [cyt. za: Yamazaki 2001]. Dla surdopedagogiki na początek można uznać za ważny fakt, iż gen warunkujący rozwój językowy człowieka programuje zapewne organogenezę narządów artykulacyjnych. Jest to teza zgodna z intuicjami polskich fonetyków, Jana Sierstrzyńskiego i Marii Dłuskiej, którzy przywiązywali dużą wagę do artykulacyjnej strony mowy [por. Krakowiak 2001]. Teza ta jest szczególnie ważna dla programów wychowania językowego. Samo istnienie takiego uwarunkowania stanowi podstawę optymizmu pedagogicznego, ponieważ daje gwarancję, że wychowanie językowe ma mocną bazę biologiczną dla rozwoju funkcji motoryczno-kinestetycznych, ważnych w uczeniu się artykulacji i czytania z ust. W świetle tych badań marzenie Sierstrzyńskiego o uczeniu niesłyszących mowy „przez oczy” na podstawie wnikliwej obserwacji czynności mówienia staje się psychopedagogicznie realne. W szczególności realne jest uczenie się języka w oparciu o usprawnianie motoryczno-kinestetyczne z zastosowaniem dobrze dobranych manualnych środków wspomagających.

Nie mniej ważne jest zapewne to, w jaki sposób biologiczne uwarunkowanie dotyczy zdolności językowych jako wyższych, ponadsensorycznych czynności umysłowych. Fakt istnienia biologicznej bazy zobowiązuje nas do coraz lepszego poznawania jej struktury i funkcji.

Ad 2. Stwierdzenie biologicznego uwarunkowania ludzkich zdolności językowych nie stanowi bynajmniej argumentu obalającego równie ważną tezę, że władanie przez człowieka językiem jest uwarunkowane środowiskowo, a zatem społecznie i kulturowo. Wprost przeciwnie. Można zgromadzić wiele argumentów naukowych świadczących o tym, że istnieje niezwykle ścisła koherencja między czynnikami biologicznymi i środowiskowymi. Dobitnych dowodów na uzasadnienie tej tezy dostarczają fascynujące badania nad objawami afazji u osób niesłyszących władających językiem migowym [Hickok, Bellugi, Klima 2003]. Badania nad tym problemem trwają już ponad 10 lat. Badacze zadali sobie następujące pytania: Czy mózgową reprezentacją języka jest rzeczywiście oparta na funkcjach słyszenia i mówienia? Jaka jest lokalizacja mózgową języka migowego? Badania nad afazją dostarczyły danych klinicznych. Odpowiedzi okazały

się zaskakujące dla samych badaczy. Symptomy zaburzeń migania i rozumienia komunikatów w języku migowym okazały się bardzo podobne do symptomów zaburzeń mowy typu afazji Wernickego i afazji Broca. Uszkodzenia odpowiedzialne za te symptomy znajdowały się w lewej półkuli mózgu, dokładnie w tych rejonach, gdzie należałoby ich oczekiwać u słyszących z podobnymi problemami. U głuchego pacjenta, który miał trudności z rozumieniem języka migowego, stwierdzono uszkodzenie pola Wernickego, zaś u pacjentki z zaburzeniami ekspresji tego języka – pola Broca. Badania te wykazały zatem, że lewa półkula odgrywa kluczową rolę w komunikowaniu się ludzi zarówno za pomocą języka migowego, jak i fonicznego. Dalsze badania dotyczące również prawej półkuli mózgu potwierdziły słuszność wstępnie przyjętych tez (s. 56).

Interpretując wyniki tych badań można z dużą pewnością racji stwierdzić, że specyficzne lingwistyczne działanie mózgu nie jest bezpośrednio uzależnione od sposobu zmysłowego pozyskiwania danych. Nasz mózg może sobie równie dobrze radzić z przetwarzaniem sygnałów słuchowych, uporządkowanych linearnie w czasie, jak i wzrokowych, uporządkowanych w czasie i przestrzeni, poddając je logiczno-językowej kategoryzacji semantycznej i porządkując syntagmatycznie. Wstępne opracowanie sygnałów słuchowych lub wzrokowych odbywa się prawdopodobnie przy zaangażowaniu odpowiednich obszarów centralnego układu nerwowego, wyspecjalizowanych funkcjonalnie, czyli tzw. modułów (autorzy przytoczonych badań przyjmują teorię modułowej struktury czynności mózgu).

Wyniki badań klinicznych, przekonywające i inspirujące, nie mogą być jednak uważane za dostateczne do zrozumienia organizacji umysłowych czynności językowych ludzi niesłyszących. Niewyjaśnione pozostają przede wszystkim neurologiczne problemy bilingwizmu, zarówno tego, który jest zaburzeniem języka, jak i tego, który jest celem kształcenia. Nie dostarczają także przesłanek do oceny przydatności języków hybrydalnych, takich jak system językowo-migowy. Zbadania i opisanie wymagają również (bardzo częste u osób niesłyszących) przypadki nietypowej lateralizacji.

Oczywiście, omawiane badania przyczyniły się do większego zainteresowania fenomenem języka migowego, pomogły ukazać jego wartość i specyfikę oraz przywrócić niesłyszącym, którzy migają, godność ludzi władających językiem. W świetle tych badań człowiek posługujący się językiem migowym to również *homo loquens*. Nie ulega jednak wątpliwości, że warunkiem jego językowego rozwoju jest wychowanie w środowisku posługującym się językiem migowym. To relacje społeczne w środowisku (w pełni zgodnie z ogólną tezą Noama Chomsky'ego!) wyzwalają wrodzony mechanizm przyswajania języka – *Language Acquisition Device* (LAD). Przebieg procesu opanowywania języka, istnienie i postać uniwersaliów lingwistycznych oraz stopień ich zależności od struktury poznawanego języka lub od uwarunkowanej biologicznie aktywności własnej dziecka, to problemy badawcze, które powinny być podjęte na gruncie surdopedagogiki, ponieważ istnieją tu obfite, ale nie do końca wykorzystane, przesłanki empiryczne.

Pochopnie optymistyczne wnioski praktyczne wyciągnięte z badań klinicznych odwróciły niestety uwagę od zagrożeń wynikających z wychowania językowego dzieci niesłyszących z rodzin słyszących do władania językiem migo-

wym. Skoro bowiem okazało się, że język migowy lokalizuje się w tych samych obszarach mózgu co język foniczny, to dla surdopedagogiki ma to wielorakie konsekwencje teoretyczne i praktyczne, nad którymi nie można bezrefleksyjnie przejść do porządku. Konieczne są gruntowne badania i namysł psychopedagogiczny nad konsekwencjami tego zjawiska psycholingwistycznego.

W świetle wyników przytoczonych badań można stwierdzić, że mylą się ci, którzy uważają język migowy za przejaw choroby. Jego źródeł należy upatrywać raczej w autoterapeutycznych działaniach ludzkiego umysłu, który potrafi przekraczać ograniczające go 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 językowego funkcjonowania człowieka. Tajemnica ta domaga się wyjaśnienia przez badanie i opis nie tylko samego języka migowego, jako systemu semiotycznego, ale również analizy zjawisk psychospołecznych i psychorozwojowych, które wywołuje używanie tego języka przez dzieci z uszkodzeniami słuchu. Z socjolingwistycznego punktu widzenia język migowy jest bowiem tworem tylko na pozór podobnym do języków etnicznych. W istocie jest czymś zupełnie innym. Jego rozwój w aspekcie indywidualnym i grupowym jest zjawiskiem wyzwalanym przez brak możliwości słyszenia dźwięków mowy oraz przez specyficzne uwarunkowania społeczne i wychowawcze. Język migowy pojawia się w środowiskach gromadzących znaczną liczbę osób niesłyszących, jako rezultat bezsilności pedagogów, objaw zwycięstwa genetycznie uwarunkowanego programu rozwoju indywidualnego nad programami zabiegów pedagogicznych. Jest fenomenem pojawiającym się samoistnie, nad którym pedagogzy nie potrafią panować. Najdobitniej świadczą o tym wyniki prób reformowania języków migowych. Prowadzą one zwykle do wielorakiego wzbogacania tych języków, 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 specjalne w Polsce stanowią już dziś wystarczający dowód siły i kreatywności języka migowego. Nauczyciele inspirowani i kształceni przez Profesora Bogdana Szczepankowskiego usiłują stosować sztuczny język hybrydalny typu *pidginu* (tzw. 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. Zaleca się jednocześnie 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 struktury zadnia polskiego, pozostając przy formach bezfleksyjnych, uporządkowanych zgodnie z przestrzenno-czasowym szykiem znaków w zdaniu języka migowego. Stosowanie systemu językowo-migowego przyczynia się do rozwoju słownika w języku migowym, ale nie poprawia znajomości języka polskiego przez niesłyszących uczniów. Porządkowanie bezfleksyjnych znaków w szyku odwzorowującym zdanie polskie, charakterystyczne dla tzw. uproszczonej wersji systemu językowo-

-migowego, prowadzi do powstawania pseudo-zdań, twórców niezrozumiałych, których poszczególne składniki są pozbawione funkcji syntaktycznych, a zatem nie mogą też pełnić funkcji semantycznych. Tym się tłumaczy znane zjawisko, które wymaga wyjaśnienia: osoby niesłyszące bardzo mało korzystają z pomocy tłumaczy posługujących się uproszczonym systemem językowo-migowym (np. w telewizji, w kościołach itp.); niesłyszący rozpoznają jedynie pojedyncze znaki, nie połączone syntaktycznie w wypowiedzeniach ani w komunikatach migowych.

W kontekście tych rozważań jasnego uświadomienia sobie wymaga fakt, iż obiegowe twierdzenie, że „język migowy jest ojczystym językiem wszystkich głuchych” zawiera błąd logiczny, wynikający z wadliwego rozumienia pojęcia języka ojczystego. Język migowy jest językiem macierzystym (ojczystym, rodzimym) wyłącznie dzieci niesłyszących urodzonych i wychowujących się w środowiskach, w których jest on używany przez całą społeczność. Można więc uznać go za język rodzimy tylko dzieci z rodzin, w których żyje wiele osób z uszkodzeniami słuchu. Liczba dzieci niesłyszących, których rodzice również nie słyszą jest niewielka (zaledwie około 5 % wszystkich dzieci z uszkodzeniami słuchu). Nadmierny entuzjazm odkrywców fenomenu języka migowego jest spowodowany przez zawężone postrzeganie złożonych problemów społecznych wychowania językowego dzieci z uszkodzeniami słuchu. Nic zatem dziwnego, że pedagodzy podchodzą do języka migowego z ostrożnością, której nie wykazują zwolennicy koncepcji antypedagogicznych. W podejściu tych ostatnich pochopny optymizm łączy się zwykle z niedostatkiem uwagi dla podstawowych potrzeb psychicznych dziecka, a przede wszystkim potrzeby więzi emocjonalnej z osobami najbliższymi, zwłaszcza rodzicami, i pełnej komunikacji językowej w środowisku rodzinnym. Zapominają oni, że zaspokojenie tych potrzeb jest warunkiem nie tylko rozwoju poznawczego rozumianego jako gromadzenie wiedzy o świecie, ale również rozwoju poczucia tożsamości i samooceny oraz pełnego, integralnego rozwoju osobowego człowieka. Nieuchronną konsekwencją używania języka migowego przez dzieci pochodzące z rodzin słyszących i nie znających języka migowego jest zaburzenie więzi rodzinnych, narastanie patologicznego dystansu emocjonalnego, a często zupełne wykozerzenie ze środowiska macierzystego. Zjawisko to jest doskonale znane z doświadczenia szkół specjalnych z internatami. Wykazuje ono, że język migowy był i dotychczas jest również „językiem tajnym”, kodem swoistej subkultury uczniowskiej, umożliwiającym porozumiewanie się w zamkniętej grupie, która świadomie izoluje się od społeczności słyszącej i broni przed ingerencją zewnętrzną. Grupa taka stanowi specyficzne środowisko wychowawcze, tworzące własną strukturę społeczną i własny system wartości, mało podatne na oddziaływanie osób dorosłych. W takim środowisku autorytet zdobywają uczniowie o cechach przywódczych, zwykle tacy, którzy najlepiej słyszą, dosyć dobrze mówią i skutecznie stosują różne formy dominacji oraz ukrytej przemocy wobec słabszych. Wychowywanie się w takim środowisku jest niewątpliwie jedną z głównych przyczyn niskich osiągnięć edukacyjnych wielu niesłyszących uczniów i absolwentów szkół. Dlatego gruntowne poznawanie języka migowego przez nauczycieli szkół specjalnych należy uznać za ich podstawowy obowiązek.

Natomiast zalecenie, aby słyszący rodzice uczyli się języka migowego razem ze swoimi małymi niesłyszącymi dziećmi należy do tych pomysłów, które trudno zaakceptować w świetle współczesnej wiedzy z zakresu psycholingwistyki rozwojowej. Wszystkie dzieci na świecie uczą się bowiem języka w toku ustawicznych rozmów z ludźmi dojrzałymi językowo, biegle władającymi całym systemem. Rola rodziców w tworzeniu warunków dla rozwoju językowego dziecka wynika z ich własnej dojrzałości i pełnej sprawności językowej. Rodzice udostępniają dzieciom język jako pełny system zaktualizowany w konkretnych wypowiedziach. Dzieci samodzielnie rozszyfrowują procedurę kodowania znaczeń i opanowują język swoich rodziców w toku odkrywania wielorakich funkcji wypowiedzi, wykorzystując własne zdolności, które są uwarunkowane biologicznie. Zalecenie, by rodzice zmienili swój język ze względu na ograniczenia dziecka, pociąga za sobą nieuchronne zaburzenie procesu opanowywania języka przez dziecko. W aspekcie psycholingwistycznym oznacza to używanie przez rodziców namiastki języka zamiast pełnego systemu (nie jest możliwe biegle opanowanie przez rodziców pełnego języka migowego w ciągu kilku miesięcy). W aspekcie pedagogicznym jest to ponadto zalecenie ograniczające naturalne prawa rodzicielskie, co z kolei prowadzi nieuchronnie do zaburzeń w funkcjonowaniu rodziny.

Bezrefleksyjne promowanie wychowania językowego wszystkich niesłyszących z zastosowaniem języka migowego, postrzegane przez wielu nauczycieli jako rzekomo oczywista dobroczynność, wiąże się odpowiedzialnością moralną za los tych dzieci.

Ad 3. Kolejne ogniwo rozważań nad wychowaniem językowym osób z uszkodzeniami słuchu powinno stanowić doświadczenie wynikające z zastosowania przemyślanej koncepcji pedagogicznej opartej na gruntownej wiedzy o języku fonicznym, jaką jest metoda *cued speech* (metoda fonogestów). Inspiracją do stworzenia tej metody przez R. Orina Cornetta były przeprowadzone w 1965 roku badania nad wynikami edukacji niesłyszących studentów Uniwersytetu Gallaudetta, którzy byli kształceni w myśl koncepcji komunikacji totalnej i biegle władali językiem migowym. Refleksja nad objawami i przyczynami niepełnosprawności językowej, przejawiającej się w braku umiejętności czytania była punktem wyjścia poszukiwań teoretycznych i praktycznych. Celem, który postawił sobie Cornett, było opracowanie metody umożliwiającej pełne opanowanie w mowie i w piśmie języka ojczystego, czyli tego samego, którym władają słyszący rodzice dzieci niesłyszących, tego, w którym napisane są dzieła literatury pięknej i naukowej.

Centralnym punktem poszukiwań Cornetta było następujące rozumowanie: **jeśli obrazy wymawianych głosek będą różniły się od siebie wyglądem tak samo jak różnią się dźwięki dla normalnie funkcjonującego ucha, to dziecko z uszkodzeniem słuchu będzie mogło łatwo nauczyć się języka dzięki spostrzeganiu wzrokowemu.** Wiadomo jednak, że obrazy głosek na ustach nie różnią się od siebie tak wyraźnie, żeby można było każdą z nich rozpoznać w szybko płynącym strumieniu mowy. Układy ust w czasie wymawiania różnych głosek są bardzo podobne, a często nawet identyczne. Trzeba więc uzupełnić je czymś, co sprawi, że staną się wyraziste, jednoznaczne i będzie można je odróżniać. Powstał pomysł zastosowania dyskretnych ruchów ręki i układów palców.

Po upływie ponad 30 lat od powstania koncepcji okazało się, że cel ten został osiągnięty [Krakowiak 1995; 1997; 2003]. Zaskakująca (dlatego dla niektórych niewiarygodna) skuteczność metody fonogestów, nieporównywalna z żadną inną metodą stosowaną w kształceniu specjalnym niesłyszących, potwierdzona w wielu badaniach empirycznych [zob. Krakowiak 1995; 2003; Krakowiak, Leszka 2000; Majors 2001], domaga się wyjaśnienia teoretycznego. Zadania tego podjęli się Earl Fleetwood i Melanie Metzger, autorzy książki wydanej w 1998 roku pt. „Cued Language Structure: An Analysis of Cued American English Based on Linguistic Principles” („Struktura języka fonogestowego: analiza języka angielskiego amerykańskiego oparta na pryncypiach lingwistycznych”).

Autorzy tego dzieła na wstępie podkreślają, iż efektywność dyskusji filozoficznych, naukowych i praktycznych zależy od jednakowego rozumienia terminologii używanej w tych dyskusjach. Jednak odkrycia naukowe wciąż dostarczają nowej wiedzy i stąd osiągnięcie takiego wspólnego zrozumienia może być trudne. Nowa wiedza często domaga się przeformułowania definicji, jednak przyjęcie nowych definicji nie dokonuje się ani spontanicznie ani jednocześnie wśród wszystkich ludzi. Mimo to, wciąż rozwijające się zrozumienie rzeczywistości rodzi potrzebę rozwoju opisującej ją terminologii. Rzecz w tym, że rzeczywistość nie jest środkiem do uwiarygodnienia terminologii. To definicje są środkiem, dzięki któremu możemy rozmawiać o rzeczywistości. Dlatego też celem ich prac teoretycznych jest zrozumienie i wyjaśnienie natury i znaczenia rozwijających się definicji.

Rezultatem poszukiwań teoretycznych jest precyzyjne określenie pojęć umożliwiających opisywanie czynności językowych wykonywanych z zastosowaniem fonogestów. Odwołując się do amerykańskiej lingwistyki i jej systemu pojęć autorzy zdefiniowali przede wszystkim następujące terminy: fonogestem (*cuem*), język angielski fonogestowy (*cued English*) i język fonogestowy (*cued language*).

Szczególnie inspirująca dla niniejszych rozważań staje się możliwość zinterpretowania przebiegu i rezultatów stosowania fonogestów w ujęciu neurolingwistycznym. Stosując te terminy można uzasadnić tezę, że metoda fonogestów polega na przystosowaniu znaków języka dźwiękowego do ich adekwatnej percepcji przez osobę pozbawioną możliwości precyzyjnego słyszenia samych dźwięków mowy. Dzieje się to dzięki konsekwentnemu przestrzeganiu porządku organizacji sylabicznej (samogłoskowo-spółgłoskowej) ciągu fonicznego i starannemu odzwierciedlaniu jego struktury prozodycznej (suprasegmentalnej) i fonologicznej (segmentalnej). Wartość metody wynika z pełnej ekwiwalencji strumienia mowy z fonogestami ze strumieniem fonicznym mowy w każdym języku narodowym.

W świetle badań przeprowadzonych w Polsce [Krakowiak 1995; Leszka 2000] nie mniej ważną zaletą tej metody jest zawarty w niej program wychowania słuchowego. Dzieci wychowywane z jej zastosowaniem nie tylko sprawnie odbierają i rozumieją wypowiedzi oraz mówią, ale również uczą się bardzo uważnie słuchać, wykorzystując swoje „resztki słuchowe” i nie tracąc szansy na rozwój słuchowych funkcji językowych. Dlatego właśnie metoda ta jest w wielu krajach z powodzeniem stosowana w rehabilitacji dzieci korzystających z implantów ślimakowych.

Ad 4. Przekonujące potwierdzenie powyższych tez można znaleźć również we wnikliwych badaniach przepro-

wadzonych na gruncie innych języków słowiańskich. Nadzieja N. Jewczyk jest romanistką i zajmuje się lingwistyką stosowaną w Państwowym Uniwersytecie Lingwistycznym w Mińsku. Jest autorką dwóch spośród 59 adaptacji *cued speech* do języków narodowych: rosyjskiej i białoruskiej. Przeprowadziła jednocześnie badania nad dwiema nowymi metodami sterowanego kształtowania percepcyjnej bazy języka, a mianowicie nad **audytywnym treningiem językowym** (w nauczaniu słyszących Białorusinów języka francuskiego) i **wizualno-fonetycznym systemem komunikacji** (czyli metodą fonogestów w nauczaniu mowy niesłyszących dzieci). Wyniki swoich badań przedstawiła w pracy „Pierceptiwna baza języka pri normie i patologii słucha” („Baza percepcyjna języka w przypadku słuchu normalnego i jego patologii”) [Jewczyk 2000]. Szczególna wartość i ważność tych badań wynika z faktu, że wykazują one możliwość adekwatnego odbioru mowy ustnej przez osoby z głębokimi uszkodzeniami słuchu. Adekwatny odbiór mowy jest warunkiem komunikacyjnej i społecznej integracji niesłyszących, pozwała bowiem stosunkowo łatwo opanować normę języka ojczystego i obcego. Wyniki osiągane tą metodą przez niesłyszących są równoznaczne z wynikami osiąganymi przez osoby słyszące.

Opracowana przez N. J. S. Jewczyk **teoria percepcyjnej bazy języka** wykorzystuje wiedzę z zakresu neuropsychologii dotyczącą **systemowej budowy funkcji psychicznych człowieka** przedstawioną w pracach J. P. Pawłowa, J. M. Sieczenowa, A. P. Łuriji, L. S. Wygotskiego, N. A. Bernsteina i innych badaczy, przede wszystkim europejskich. Najcenniejszym osiągnięciem tej teorii jest przekonujące wyjaśnienie zjawiska, które polega na tym, że dzieci korzystające z fonogestów osiągają zdolność pełnej samokontroli czynności mówienia dzięki wykorzystywaniu wrażeń kinestetycznych. Ta zdolność pozwala im przewyższyć najdotkliwszą konsekwencję odbiorczego uszkodzenia słuchu, a mianowicie brak zdolności słyszenia samego siebie. Dzieci słyszące uczą się prawidłowo mówić dzięki temu, że słyszą własną mowę. Dziecko z uszkodzeniem słuchu, które nie korzysta z fonogestów próbuje mówić tak, jak słyszy. Jego mowa wewnętrzna jest pełna luk i niedoborów, nie jest precyzyjna na poziomie morfonologicznym i semantycznym. Na takiej niekompletnej podstawie nie może opanować języka dźwiękowego. Dziecko korzystające z fonogestów wypracowuje sobie w toku wychowania językowego własny sposób precyzyjnej autokontroli mowy dzięki uzupełnianiu czynności mówienia gestami, które sprawiają, że można doskonale „odczuwać mówienie”. Dzięki temu mowa wewnętrzna stopniowo staje się w pełni adekwatna wobec mowy ludzi słyszących pod względem językowym, nie ma w niej żadnych luk, obecne są wszystkie fonemy, morfemy i leksemy. Dzięki temu dziecko mimo uszkodzenia słuchu opanowuje język dźwiękowy na takim samym poziomie jak słyszący rówieśnicy, chociaż jego wymowa (samo brzmienie dźwięków mowy) nie jest doskonała.

Ad 5. Badania nad zastosowaniem fonogestów w pracy pedagogicznej z dziećmi niesłyszącymi przeprowadzone w Polsce przez autorkę niniejszej pracy i jej współpracowników ujawniły cztery najważniejsze aspekty wychowania językowego tej grupy dzieci. Można je wskazać jako cztery filary – podstawy, na których buduje się kompetencja i sprawności językowe dziecka:

A. Pierwszym filarem jest niewątpliwie **autonomia osobowa dziecka, która stanowi warunek jego aktywności, samodzielności i kreatywności w opanowywaniu języka** [zob. Krakowiak 2003b]. 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. Metoda fonogestów umożliwia dorosłej osobie słyszącej i niesłyszącemu dziecku takie wzajemne przystosowanie się, które z jednej strony nie wymaga od słyszącego rezygnacji z posługiwania się pełnym systemem języka narodowego, a od dziecka nie wymaga nadmiernego wysiłku ani szczególnych uzdolnień.

B. 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 sobie 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 możliwość dostrzegania zjawisk morfonologicznych (alternacji morfologicznych). 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 morfologiczne. 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. Korzystanie z fonogestów umożliwia percepcję adekwatną na takim samym poziomie jak sprawne słuchanie dźwięków mowy przy wysokiej jakości dźwięku.

C. Trzeci filar, na którym opiera się rozwój kompetencji językowej dziecka, stanowi **eurytmia czynności mówienia i rozumienia, czyli synchroniczny i rytmizowany przebieg czynności mowy nadawcy i odbiorcy** (np. matki i dziecka). Aby dziecko mogło przyswoić sobie język foniczny, musi opanować jego strukturę iloczynowo-rytmiczną [zob. Krakowiak. 2004]. Dla dziecka niesłyszącego stanowi to podstawę organizacji czasowej słownej wymiany znaczeń. Pomaga mu także w rozumieniu czynników prozodycznych mowy. Zastosowanie fonogestów umożliwia pełną synchronizację czynności językowych osoby słyszącej i niesłyszącej w rozmowie.

D. 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 władają-

cymi 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 wszystkim 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 językowych 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.

Syntetyczne omówienie najważniejszych ustaleń wynikających z badań prowadzonych w pięciu wybranych nurtach pozwala mieć nadzieję, że już wkrótce – dzięki lepszemu rozumieniu procesu opanowywania języka – uda się wypracować zasady metodyki wychowania językowego dzieci z uszkodzeniami słuchu oraz rzeczowe wskazówki dla rodziców, logopedów i nauczycieli.

Na zakończenie, zamiast wniosków zamykających rozważania i dla podkreślenia ich otwartości, należy wyrazić – jak się wydaje – w pełni uzasadnione przeświadczenie, że badania nad wychowaniem językowym dzieci z uszkodzeniami słuchu 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 – *homo loquens*.

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 niesłyszących.

Bibliografia

- Cieszyńska J. [2000]. Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Chlewiński Z. [1999]. Umysł – dynamiczna organizacja pojęć. Warszawa: PWN.
- Dryżałowska G. [1997]. Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dziemidowicz Cz. [1996]. Dziecko głuche i język ojczysty. Traktat o rozwoju języka w całkowitej ciszy. Bydgoszcz: Polski Komitet Audiofonologii, Wydawnictwo TANAN.
- Fleetwood, E., Metzger, M. [1998]. Cued Language Structure – An Analysis of Cued American English Based on Linguistic Principles. Silver Spring, MD: Calliope Press.
- Grabias S. [1997]. Mowa i jej zaburzenia. „Audiofonologia” 10, 9-36.
- Hickok G., Bellugi U., Klima E. [2003]. Ręce, które mówią. „Świat Nauki. Scientific American” 1, Wydanie specjalne, 52-59.
- Jewczyk N. S. [2000]. Pierceptiwna baza języka pri normie i patologii słuchu (Baza percepcyjna języka w przypadku słuchu normalnego i jego patologii). Mińsk: Ministerstwo Edukacji Republiki Białoruś, Miński Państwowy Uniwersytet Lingwistyczny.
- Kaczmarek L. [1969]. Cybernetyczne podstawy kształtowania mowy u głuchych. „Logopedia” 8/9, 3-15.
- Korzon A. [1996]. Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Krakowiak K. [1995]. Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem. Komunikacja językowa i jej zaburzenia. T. 9. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krakowiak K. [1997]. Fonogesty – klucze do języka polskiego dla niesłyszących. „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej” 2(152), 75-86.
- Krakowiak K. [2001]. Czy istnieje fonogestowa odmiana polszczyzny? „Audiofonologia” 20, 51-72.
- Krakowiak K. [2003a]. Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu. Stałowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej KUL.
- Krakowiak K. [2003b]. Kim jest moje niesłyszące dziecko. Rozważania o ukrytych założeniach antropologicznych współczesnych koncepcji surdopedagogiki i audiofonologii. Lublin: KUL Katedra Pedagogiki Specjalnej.
- Krakowiak K. [2004]. Rola eurytmii w komunikowaniu się. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Folia 19. Studia Linguistica II* pod red. L. Bednarczuka, E. Stachurskiego, T. Szymańskiego. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 191-198.
- Krakowiak K., Leszka J. [2000]. Efekty wykorzystywania fonogestów w procesie formowania języka dzieci niesłyszących. „Audiofonologia” 17, 11-32.
- Leszka J. [2000]. Kompetencja językowa dzieci niesłyszących kształconych z zastosowaniem różnych metod (studium porównawcze). „Audiofonologia” 16, 69-101.
- Paszkowska T. [2000]. Integrująca rola słowa. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Szczepankowski B. [1999]. Niesłyszący–Głusi–Głuchoniemi. Wyrównywanie szans. Warszawa: WSiP.

Publikacje internetowe

- Majors J. [2001]. Cued Speech: The Key to Literacy. W: www.cued-speech.net/majors/csinfo.htm.
- Yamazaki M. [2001]. Mowa w genach? W: <http://www.wiwi.pl/nawin-ki/biologia/200112/20011213-001.asp> (z dnia 11.10.2001).

Adres do korespondencji

Kazimiera Krakowiak
ul. Smyczkova 4/177
20-844 Lublin
e-mail: kazimiera.krakowiak@wp.pl