

KAZIMIERA KRAKOWIAK

Katedra Pedagogiki Specjalnej
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3995-2303>

Przyswajanie języka fonicznego przez dzieci z uszkodzeniami słuchu w toku interakcji komunikacyjnych wspomaganých fonogestami

**Acquisition of Phonic Language by Children with Hearing Impairments
during Communication Interactions Supported by Cued Speech**

STRESZCZENIE

Artykuł zawiera teoretyczne wyjaśnienie oraz syntetyczne podsumowanie doświadczeń praktycznych i badawczych zgromadzonych w toku wieloletniej działalności logopedycznej i pedagogicznej oraz eksperymentów naukowych i analiz badawczych związanych ze stosowaniem w wychowaniu językowym dzieci z uszkodzeniami słuchu Metody Fonogestów (Cued Speech). Metoda ta jest obecnie używana w wielu krajach, najczęściej komplementarnie ze stosowaniem protez słuchowych (zwłaszcza implantów ślimakowych) jako sposób ułatwiania słuchania i wspierania naturalnego procesu przyswajania języka fonicznego. Stosując ją konsekwentnie, można zaobserwować pełną zgodność percepcji słuchowo-wzrokowej dźwięków mowy z wykorzystywaniem gestów pomocniczych, które wspomagają czynności odróżniania oraz identyfikacji głosek w sylabach w sposób ściśle odpowiadający ich wzorcom fonemowym. Fonogesty to gesty, które wzbogacają liczbę cech dystynktywnych poszczególnych głosek dodatkowymi oznaczeniami gestowymi, dostępnymi dla wzroku i ułatwiającymi odróżnianie i rozpoznawanie głosek w sylabach pojawiających się w szybko płynącym strumieniu mowy. Jest to możliwe na drodze uważnego słuchania i jednoczesnej obserwacji widocznych ruchów artykulacyjnych oraz specjalnych – prostych, celowych i dyskretnych – ruchów ręki wykonywanych przez rozmówcę w pobliżu ust. Ruchy ręki towarzyszą wymawianym sylabom w sposób eurytmiczny.

Słowa kluczowe: uszkodzenie słuchu, niesłyszący, Metoda Fonogestów (Cued Speech), wychowanie językowe dzieci/uczniów z uszkodzeniami słuchu, implanty ślimakowe, edukacja głuchych, dwujęzyczna edukacja głuchych

SUMMARY

The study contains a theoretical explanation and a synthetic summary of practical and research experiences accumulated during many years of logopedic and pedagogical activities and scientific experiments involving the use of the Cued Speech method in linguistic upbringing of hearing-impaired children. This method is currently used in many countries, most often as complementary with the use of auditory prostheses (particularly cochlear implants) as a way to facilitate listening and to support the natural way of phonic language acquisition. Through its consistent application, one can observe a full conformity of auditory-visual perception of speech sounds with the use of auxiliary cues (gestures) that support the functions of differentiation and identification of sounds in syllables in the way that exactly corresponds with their phonemic patterns. Cued speech are cues (gestures) that enrich the number of distinctive features of individual sounds with additional gestural signs accessible to sight, which facilitate differentiation and recognition of sounds in syllables that appear in rapid speech flow. This is possible by listening attentively and by simultaneously observing visible articulatory movements and special – simple, deliberate and discreet – hand movements made by the speaker near the mouth. Hand movements accompany the pronounced syllables in a eurhythmic way.

Key words: hearing-impairment, the deaf, Cued Speech method, linguistic upbringing of hearing-impaired children/schoolchildren, cochlear implants, education of the deaf, bilingual education of the deaf

Celem artykułu jest teoretyczne wyjaśnienie oraz syntetyczne podsumowanie doświadczeń praktycznych i badawczych zgromadzonych w toku wieloletniej działalności logopedycznej i pedagogicznej oraz wielu eksperymentów naukowych i analiz badawczych związanych ze stosowaniem w wychowaniu językowym dzieci z uszkodzeniami słuchu Metody Fonogestów (Cued Speech) (Krakowiak 1995; Domagała-Zyśk et al. 2021). Metoda ta jest obecnie używana w wielu krajach (Domagała-Zyśk 2009; Borowicz 2016, 465–482), najczęściej komplementarnie z zastosowaniem nowoczesnych protez słuchowych (zwłaszcza implantów ślimakowych) (Cornett, Daysey 2009; Worsfold 2009; Leybaert, Colin 2007, 245–253; Leybaert, LaSasso 2010, 96–112). Stosując ją konsekwentnie, można zaobserwować pełną zgodność percepcji słuchowo-wzrokowej dźwięków mowy z wykorzystywaniem gestów pomocniczych, które wspomagają czynności odróżniania oraz identyfikacji głosek w sylabach w sposób ściśle odpowiadający ich wzorcom fonemowym. Fonogesty bowiem to gesty, które wzbogacają liczbę cech dystynktywnych poszczególnych głosek dodatkowymi oznaczeniami gestowymi, dostępnymi dla wzroku i ułatwiającymi odróżnianie i rozpoznawanie głosek w sylabach pojawiających się w szybko płynącym stru-

mieniu mowy. Jest to możliwe na drodze uważnego słuchania i jednoczesnej obserwacji widocznych ruchów artykulacyjnych oraz specjalnych – prostych, celowych i dyskretnych – ruchów ręki wykonywanych przez rozmówcę w pobliżu ust (Krakowiak, Ostapiuk 2018, 23–46). Ruchy ręki towarzyszą wymawianym sylabom w sposób eurytmiczny¹.

Umiejętność rozpoznawania fonemów realizowanych przez osoby mówiące z fonogestami stanowi podstawę przyswajania przez dziecko języka i uczenia się mówienia w toku procesu naturalnego, dzięki rozmowom odbywającym się w codziennych sytuacjach życiowych. Bez uciążliwych ćwiczeń. Bez traumy rehabilitacyjnej. Na tej podstawie możliwe jest uczenie się czytania i pisanie oraz integralny rozwój osobowy i edukacja dziecka. Najważniejszym zadaniem osób stosujących Metodę Fonogestów jest stworzenie środowiska wychowawczego, w którym dziecko z uszkodzonym słuchem może być włączone do społeczności słyszającej, żyć i rozwijać się we własnej rodzinie, wśród najbliższych i wśród rówieśników słyszących. Warunkiem jest specjalny sposób prowadzenia rozmów z dzieckiem przez życzliwe osoby słyszące, czyli mówienie do dziecka z fonogestami. Używanie fonogestów przez osoby najbliższe nie wyklucza kontaktów dziecka z osobami mówiącymi bez gestów pomocniczych, a z czasem przyczynia się do coraz lepszego rozumienia mowy bez fonogestów dzięki uważnemu słuchaniu i obserwacji ruchów artykulacyjnych („odczytywaniu z ust”, wzrokowej percepcji obrazów czynności mówienia). Nie ma też przeszkód w nawiązywaniu kontaktów ze środowiskami ludzi niesłyszących i w uczeniu się języka migowego, a także uczeniu się kolejnych języków fonicznych, obcych.

1. LINGWISTYCZNE, PSYCHOLOGICZNE I MATEMATYCZNE ZAŁOŻENIA METODY FONOGESTÓW

Metoda Fonogestów jest polską wersją Metody Cued Speech, opracowanej w roku 1966 przez amerykańskiego fizyka i matematyka, prof. R. Orina Cornetta (1913–2004), który zastosował w praktyce surdopedagogicznej lingwistyczną wiedzę o fonemowej strukturze systemu językowego oraz psychologiczną wiedzę o procesach percepcji wielozmysłowej i pamięci, wykorzystując jednocześnie precyzję myślenia matematycznego. Stworzył on system składający się z minimalnej liczby gestów wspomagających słuchanie i ułatwiających wzrokowy dostęp do językowej struktury ciągu mowy dzięki wzbogaceniu liczby cech dystryktywnych głosek gestami pełniącymi funkcje cech dodatkowych, uzupełniających („kluczy do fonemów”). W wersji polskiej (opracowanej przez autorkę niniejszego artykułu w 1984 roku) wykorzystano ten sam sposób rozumowania,

¹ 95% dzieci z uszkodzeniami słuchu ma rodziców słyszących.

z uwzględnieniem struktury podsystemu fonologicznego polszczyzny oraz właściwości prozodycznych naszego języka².

2. TECHNIKA MÓWIENIA Z FONOGESTAMI

Najprostszą charakterystykę techniki stosowania fonogestów, czyli mówienia z fonogestami, można zawrzeć w następujących punktach:

- a) Fonogesty są to specjalne ruchy jednej ręki (prawej lub lewej), które towarzyszą głośnemu i wyraźnemu mówieniu.
- b) Dyskretne ruchy ręki ku określonym punktom (lokacjom) i zmiany układów palców towarzyszą widocznym ruchom i zmianom układów narządów mowy.
- c) Ruchy i układy ręki są ściśle połączone i zsynchronizowane z ruchami i układami narządów mowy.
- d) Ruchy i układy ręki uzupełniają ruchy artykulacyjne, które można zobaczyć patrząc na twarz człowieka mówiącego i pozwalają odróżnić wymawiane głoski i sylaby („podobnemu na ustach towarzyszy inne na dłoni”).
- e) Ruchy i układy palców nie zastępują głosek ani ich cech dystynktywnych, ale je wzbogacają i wskazują na różnice, które można i trzeba usłyszeć.

Pięć lokacji ręki w pobliżu twarzy (pomagających odróżnić samogłoski) oraz osiem układów palców (wskazujących na różnice między spółgłoskami) wystarcza, aby skutecznie wspomagać czynności percepcyjne (słuchowo-wzrokowe) osoby z uszkodzonym słuchem i pomóc jej rozwijać sprawność umysłową określaną mianem słuchu fonemowego, która polega na zdolności odróżniania i rozpoznawania głosek w szybko płynącym strumieniu mowy, a dzięki temu rozwijać również sprawności odróżniania i rozpoznawania wyrazów, poznawania i zapamiętywania ich znaczeń, a następnie rozumienia wypowiedzi i uczenia się mówienia. Dlatego właśnie słusznie można je nazwać „kluczami do języka fonicznego”. Mówiąc z fonogestami, zachowujemy wszystkie normy poprawności językowej oraz zasady kultury żywego słowa.

Dziecko z uszkodzonym słuchem może mówić z fonogestami, ale nie jest do tego przymuszane. Może wykorzystywać je tylko do wspomagania percepcji. Większość dzieci, do których osoby słyszące mówią z fonogestami, próbując

² 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. T.a., *Fonogesty. Gesty wspomagające odczytywanie z ust. Poradnik dla logopedów, nauczycieli i rodziców dzieci niesłyszących*, Lublin: IKN ODN 1986.

Mówimy z fonogestami

i u
 e o
 ę ą
 a y

1
2
3
4
5

spółgłoska, po której nie ma samogłoski

0 samogłoska, przed którą nie ma spółgłoski	1A m t ż (rz)	1B m' t'	2 ł d ch (h)
3A b c sz	3B b' ć	4A p dź l	4B p' dź
5A r s g	5B ś g'	6A k z	6B k' ź
7A w cz	7B w' j	8A f n dź	8B f' ñ

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Rysunek 1. Tablica Fonogestów

Źródło: Domagała-Zyśk, Becucci, De Bock, Borowicz, Ceccarelli, De Corte, Ebouaney, Dolza, Kołodziejczyk, Loi, Ochmann, Ochmann, Krakowiak 2021.

mówić i mówiąc coraz wyraźniej, wykonuje gesty towarzyszące. Na początku w swoisty, dziecięcy sposób, a potem coraz bardziej precyzyjnie. Dzięki temu ich wymowa jest coraz bardziej zrozumiała dla osób słuchających, a komunikowanie się jest pełniejsze. Zarówno wymowa, jak i gestykulacja rozwijają się analogicznie do przebiegu rozwoju mowy dziecka słyszącego.

3. LOGOPEDYCZNE ZAŁOŻENIA METODY FONOGESTÓW

Logopedyczne wyjaśnienie wspomagającej funkcji fonogestów w wychowaniu językowym wymaga zrozumienia szczególnych potrzeb rozwojowych dziecka z uszkodzeniem słuchu. Trafne określenie istoty tych potrzeb znajdujemy w maksymie Wiktora Hugo, która jest na różne sposoby powtarzana w rozważaniach o sytuacji osób z uszkodzeniami słuchu: „Nie jest kalectwem głuchota uszu, kiedy rozum słyszy”. Francuski pisarz w ten sposób w jednym z osobistych listów pocieszał i wspierał swojego ogłuchłego przyjaciela, który doskonale znał język i mógł z powodzeniem czytać oraz pisać. Rzeczywiście główną potrzebą każdego człowieka z uszkodzeniem słuchu jest to, żeby do jego umysłu docierała treść przekazów słownych. Jednakże, aby to było możliwe, jego mózg i narządy mowy muszą nauczyć się wykonywać czynności językowe w języku używanym przez wspólnotę społeczną, w której żyje, a jego umysł musi posiadać kompetencję i sprawności umożliwiające czynności językowe konieczne do wymieniania treści psychicznych z innymi osobami i do uczestnictwa w relacjach społecznych. Maksymę Wiktora Hugo trzeba więc uzupełnić zdaniem Orina R. Cornetta: „Nie głos, ale słowo jest prawdziwym problemem niesłyszących”.

Wyjaśnienie twierdzenia Cornetta wymaga zrozumienia istoty czynności językowych i odejście od potocznego, uproszczonego pojmowania funkcji dźwięków mowy. Nie ulega wątpliwości, że dobre słyszenie głosek daje dostęp do znaków językowych, a troska o dobre słyszenie jest właściwą drogą postępowania terapeutycznego wobec dzieci z uszkodzeniami słuchu, czyli protezowania i wychowania słuchowego. Jednakże trzeba mieć jasną świadomość, że znaki językowe to nie same dźwięki. Tzw. wychowanie słuchowe nie tworzy warunków wystarczających dla przyswojenia języka fonicznego i rozwoju mowy, chociaż jest konieczne.

Według definicji przyjętych w lingwistyce język jest hierarchicznym systemem znaków odzwierciedlającym i utrwalającym ludzką wiedzę i wyobrażenia o świecie oraz służącym do międzyosobowej wymiany tej wiedzy i wyobrażeń, a także do wzajemnego oddziaływania na siebie oraz tworzenia i regulowania relacji interpersonalnych oraz społecznych. Jest to możliwe dzięki dwom właściwościom tego systemu: dwoistości (podwójnej artykulacji) poszczególnych znaków

i dwuklasowego charakteru procesu tworzenia ze znaków prostych struktur złożonych. Podwójna artykulacja (dwoistość) polega na tym, że z niewielkiej liczby jednostek nieznaczących (fonemów, czyli umysłowych wzorców głosek; kategorii głosek) zbudowany jest policzalny zbiór jednostek mających konwencjonalnie przypisane znaczenie (morfemów). Dwuklasowość zaś polega na tym, że morfemy są łączone według zasad słowotwórstwa, tworząc słowa będące elementami niezliczonych wypowiedzi (zdań) tworzonych przez ludzi według zasad gramatycznej łączliwości słów, czyli zasad fleksji i składni, a jednocześnie poddawanych ocenie według zasad logicznych i przyjętego systemu wartości.

Opisując istotę języka z perspektywy logopedycznej, należy zauważyć, że jest on skonwencjonalizowanym we wspólnocie systemem organizującym ludzkie czynności poznawczo-komunikacyjne. System ten obejmuje otwarty i niepoliczalny zbiór znaczeń oraz zamknięty zbiór precyzyjnych przepisów na ich logiczno-gramatyczne łączenie w całości znaczące. Społeczne skonwencjonalizowanie znaczeń oraz proces komunikowania się są możliwe dzięki istnieniu zamkniętego zbioru precyzyjnych wzorców (przepisów, reguł) wykonywania czynności służących do odbierania i wytwarzania fizycznej postaci znaków dostępnych dla ludzkich zmysłów, czyli istnieniu fonemów – dynamicznych wzorców głosek. Fonemowo-głoskowa dynamika czynności językowych człowieka stanowi centrum procesu wymiany znaczeń między ludźmi (nadawania i odbioru, mówienia i rozumienia), a same fonemy są elementami morfemów, które stanowią niepodzielne jednostki znaczące systemu językowego, które z kolei stanowią budulec słów (wyrazów), wypowiedzi (zdań) i całych wypowiedzi (tekstów). Interpersonalna tożsamość fonemów umożliwia istnienie konwencji językowej.

Dzieje poznawania i teoretyczne wyjaśnienia głoskowo-fonemowej postaci ludzkich czynności językowych są tak bogate, że nie jest możliwe przedstawianie ich w krótkim tekście³. Sam fonem definiowano na różne sposoby. Jako byt psychiczny, wzorzec umysłowy lub jako kategorię poznawczą powstającą w procesie kategoryzacji i generalizacji zespołów cech dystynktywnych zbioru głosek, którym przypisujemy tożsamość. W strukturalistycznych opisach systemu językowego jest to abstrakcyjny model głoski postrzegany jako byt trwały i statyczny, oderwany od czynności. Myśl lingwistyczna wywodząca się z tradycji J. Baudoina de Courtenay zawiera u swych podstaw koncepcję fonemu jako „mózgowego programu dźwięku”.

³ Zob. np. R. Jakobson, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, „Pamiętnik Literacki” 51, 1960, z. 2, s. 431–473. Przedruk: *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. 2, red. H. Markiewicz, Kraków 1972, s. 22–68; Z. Stieber, 1966, *Historyczna i współczesna fonologia języka polskiego*, Warszawa; N.S. Trubiecki, 1970, *Podstawy fonologii*, tłum. A. Heinz, Warszawa; B. Wierchowska, 1980, *Fonetyka i fonologia języka polskiego*, Wrocław; B. Ročlawski, 1991, *Sluch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*, Gdańsk.

W logopedycznym opisie czynności językowych trzeba fonem uznać za dynamiczny wzorzec dwóch zintegrowanych czynności: wzorzec elementarnej i niepodzielnej fazy (momentu, aktu) percepcji strumienia dźwięków mowy („posłyszania”) i jednocześnie dynamiczny model elementarnej fazy (momentu, aktu) czynności artykulacyjnych („wymówienia”)⁴. Tożsamość percepcyjno-artykulacyjna tego wzorca jest rezultatem integracji sensoryczno-motorycznej umożliwiającej czynności językowe. Dziecko uczy się zintegrowanych czynności percepcyjno-artykulacyjnych od momentu, gdy jego zmysł słuchu zaczyna działać w łonie matki (Kornas-Biela 1993, 143–158) i doskonali je w ciągu początkowych lat życia, wchodząc w interakcje komunikacyjne z osobami używającymi określonego języka.

Powstawanie i rozwój pełnego kompletu dynamicznych modeli odbioru i realizacji oraz samokontroli odbioru i realizacji głosek języka używanego we wspólnocie, w której dziecko żyje (ojczystego, macierzystego), jest niewątpliwie uwarunkowane genetycznie. Nie znaczy to, że dynamiczne wzorce czynności odbierania i wytwarzania jednostek ciągu mowy u każdego użytkownika tego języka są identyczne oraz że same procesy słuchania i mówienia przebiegają u każdej osoby tak samo. Organizacja czynności sensorycznych, neurolingwistycznych i motorycznych u poszczególnych osób może się różnić ze względu na ich indywidualne, mało jeszcze poznane, cechy i dynamizmy czynności. Ważne jest, żeby rezultatem czynności mówienia i percepcji był dostęp do językowej postaci znaków i zdolność ich dekodowania oraz kodowania. Dlatego tak ważne i cenne są badania naukowe nad zróżnicowaniem czynności mózgu związanym z lateralizacją prowadzone przez Z. M. Kurkowskiego (2013). Potrzebny jest rozwój i poszerzenie obszaru tych badań. Ich celem jest bowiem nie tylko poznanie naukowe, ale również zbudowanie podstaw zróżnicowanych programów wspierania wczesnego rozwoju dzieci zagrożonych utrudnieniami w przyswajaniu języka i uczeniu się mowy.

Podstawą zróżnicowanych programów i doboru metod wychowania językowego jest uwzględnianie zjawiska redundancji, które umożliwia ekonomiczny przebieg komunikowania się. Na każdym poziomie organizacji tego procesu można zauważyć nadmiar cech przekazu i elementy na pozór zbędne (nadmiar ekspresji, nadmiar słów, powtórzenia, wyjaśnienia, środki retoryczne, zachowania negocjacyjne itp.), które zapewniają dostępność wypowiedzi i skuteczność komunikowania się, mimo różnic między czynnościami nadawcy i odbiorcy. Fonogesty to specjalny system cech redundantnych (nadmiarowych) dodanych do głosek w celu ułatwienia ich odróżniania oraz identyfikacji.

⁴ Dynamiczną definicję głoski jako „najmniejszego wymówienia posłyszania” sformułował W. Doroszewski, 1963, *Podstawy gramatyki polskiej*, cz. I, wyd. 2, Warszawa: PWN, s. 35–38. Definicja ta jest stosowana w pracach z zakresu kultury żywego słowa.

Opisane właściwości systemu językowego i czynności językowych dają ludziom możliwość uzyskiwania łączności umysłowej i zdolność twórczego wymieniania między sobą treści psychicznych. Oczywiście łączność umysłowa między ludźmi nigdy nie jest pełna, a wymieniane treści nie są doskonale tożsame dla mówiących i odbierających, jednakże ograniczenie łączności umysłowej spowodowane przez uszkodzenie słuchu tworzy sytuację szczególnie trudną, zarówno dla osoby dotkniętej uszkodzeniem, jak i dla osób słyszących z najbliższego jej otoczenia (Krakowiak 2021). Wprawdzie komunikowanie się z użyciem języka nie gwarantuje pełnego rozumienia się wzajemnego, ale bez języka komunikowanie się jest bardzo ograniczone.

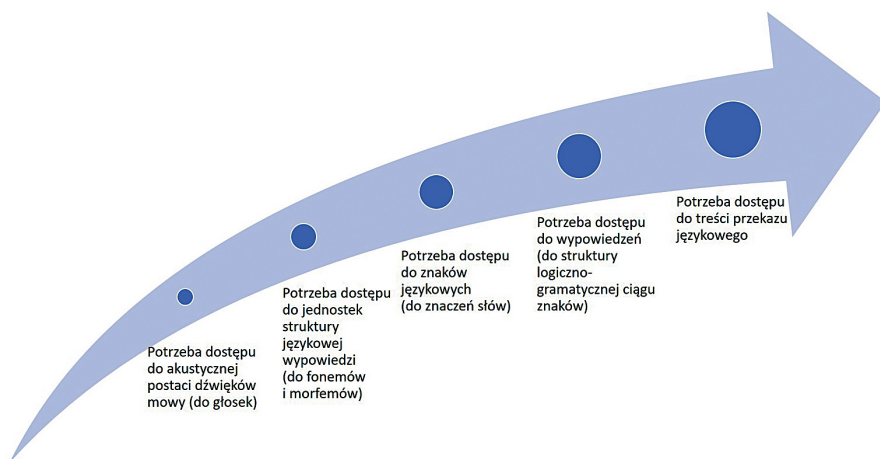
Przyswajanie języka przez dziecko wymaga nie tylko dostępu do wszystkich poziomów struktury wypowiedzi, ale również jednoczesnego dostępu do otaczającej rzeczywistości, która jest środowiskiem jego życia. Dziecko, poznając język, poznaje świat. A świat i język poznaje w toku interakcji z innymi osobami oraz własnej aktywności poznawczej w środowisku. Trafnie ujął to Hans-Georg Gadamer: „Wychowujemy się, poznajemy świat, poznajemy ludzi i w końcu poznajemy nas samych, ucząc się mówić. Nauka mówienia nie polega na zaznajamianiu się z użyciem gotowego już narzędzia w celu oznaczenia swojskiego i znanego nam już świata. Nauka mówienia to oswajanie i poznawanie świata samego i świata takiego, jakim go napotykaemy” (Gadamer 2000).

Dlatego właśnie dziecko z uszkodzeniem słuchu nie może przyswoić języka i nauczyć się mówić w gabinecie logopedycznym, w toku ćwiczeń słuchowych ani na lekcjach w szkole specjalnej. Żadne dziecko nie może przyswoić go, słuchając biernie głosu dorosłych i naśladowując samo jego brzmienie. Dziecko uczące się mowy jest od samego początku podmiotem sprawczym i twórczym. Samodzielnie tworzy własny język, czerpiąc wzory z zachowań osób dorosłych, a jednocześnie podejmuje działania językowe i sprawdza ich skuteczność w komunikowaniu się oraz przydatność w tworzeniu uporządkowanego obrazu poznawanej rzeczywistości. Popularne powiedzenie: „Język wchodzi do głowy przez uszy”, traktowane przez niektórych logopedów jak aksjomat, zawiera poznawczo groźną tendencję do redukcjonizmu.

Istotnie, słuch pozwala odbierać dźwięki mowy, ale słowa stają się dostępne tylko wówczas, gdy zostaną rozpoznane jako znaki, czyli wówczas, gdy dostępna stanie się ich forma morfonologiczna, znaczenie oraz łączliwość składniowa. Rozpoznawanie znaków językowych odbywa się w toku czynności ich rozszyfrowywania z użyciem kodu fonemowo-głoskowego. Brak zdolności słyszenia kategoryjnego (fonemowego) lub niedoskonale słyszenie ciągu głosek stanowi barierę, która nie pozwala na pełny dostęp do słów. Uszkodzenia słuchu występujące u dzieci mają różne przyczyny, stopnie i objawy. Z logopedycznego punktu widzenia najważniejsze jest jednak rozpoznanie indywidualnych potrzeb w zakre-

się dostępu do wszystkich warstw językowej struktury wypowiedzi (rysunek 2). Głębokie prelingwalne uszkodzenie słuchu, które nastąpiło przed przyswojeniem dynamicznych, percepcyjno-artykulacyjnych wzorców fonemów, stanowi barierę w nabywaniu języka i uczeniu się mówienia.

Diagnoza sprawności słyszenia nie może ograniczać się do oceny audiologicznej, skoncentrowanej na reagowaniu na dźwięki mierzone i opisywane w aspekcie akustycznym. Konieczna jest przede wszystkim ocena stanu bariery, która utrudnia dostęp do struktury fonemowej ciągu mowy, czyli diagnoza możliwości uczenia się czynności językowych z wykorzystaniem dynamicznych, percepcyjno-artykulacyjnych wzorców tych czynności, czyli fonemów. Diagnoza sprawności słyszenia kategoryjnego (fonemowego) wymaga długotrwałej obserwacji zachowań małego dziecka z uszkodzeniem słuchu. Nie wystarczy zastosowanie prostego testu słuchu fonemowego (fonematycznego). Celem jest ocena wysokości bariery utrudniającej dostęp do fonemów.



Rysunek 2. Potrzeby dostępu do wypowiedzi

Najwyższa bariera – afonemia⁵ (brak zdolności odróżniania i rozpoznawania fonemów, nawet w warunkach sprzyjających słuchaniu) – uniemożliwia dostęp do wszystkich poziomów struktury językowej wypowiedzi, uniemożliwia przyswajanie języka i uczenie się mowy. Dysfonemię, czyli częściową nie-

⁵ Terminy *dysfonemia* i *afonemia* do teorii logopedycznej wprowadziła Barbara Ostapiuk (B. Ostapiuk, *Zaburzenia dźwiękowej realizacji fonemów języka polskiego – propozycja terminów i klasyfikacji*, „Audiofonologia” 1997, 10, s. 117–136. Obraz zjawisk obserwowanych u osób z uszkodzeniami słuchu jako bariery ich rozwoju językowego został przedstawiony w monografii: Krakowiak K., *Fonogesty jako narzędzie...*, s. 13–66.

zdolność odróżniania i rozpoznawania fonemów, można podzielić na kilka stopni w zależności od liczby nierozpoznawanych fonemów. Utrudnia dostęp do wypowiedzi, ale nie uniemożliwia naturalnego procesu przyswajania języka i uczenia się mowy. Zaburza jednak ten proces w stopniu zależnym od stopnia dysfonemii (Krakowiak 2006, 255–288). W wielu przypadkach uszkodzenie narządu słuchu, zwłaszcza zaopatrzonego w dobrze dobrane protezy słuchowe, nie stanowi przeszkody w dostępie do fonemów, chociaż utrudnia rozpoznawanie innych cech dźwięków mowy (np. barwy głosu, która stanowi ekspresję emocji) albo powoduje dyskomfort w złych warunkach akustycznych (przy pogłosie, w hałasie). W takiej sytuacji należy jednak uznać, że dana osoba jest funkcjonalnie słyszająca.

Wracając do rozważań nad funkcją fonogestów, należy podkreślić, że niewątpliwie kluczowy dla rozpoznawania znaków językowych jest dostęp do fonemów. Jednakże trzeba też pamiętać, że naturalna postać akustyczno-artykulacyjna głosek nie może być niczym zastąpiona. Język foniczny nie istnieje bez dźwięków mowy. Nie wolno więc utrudniać słuchania ani zmieniać naturalnego brzmienia słów. Nie należy także nadmiernie zwalniać tempa mówienia i zbyt szeroko otwierać ust, aby uwidocznić ruchy języka⁶.

Podsumowując rozważania dotyczące logopedycznych podstaw Metody Fonogestów, należy podkreślić, że szczególnym jej walorem jest to, że dźwięki mowy nie są niczym zastępowane ani zniekształcane. Są tylko uzupełniane gestami, które pomagają je odróżnić i zidentyfikować. Czyli pomagają słuchać, a jednocześnie uczą sztuki uważnego słuchania i wspierają szybki dostęp do wszystkich warstw struktury językowej wypowiedzi. Sprawiają, że staje się ona przejrzysta mimo niedokładności samego słyszenia. Dzieje się tak dlatego, że dynamiczne modele czynności percepcyjno-artykulacyjnych zostają zachowane, ujawnione i wzmocnione przez włączenie aktywności wzroku i ręki, a także poszerzonych obszarów połączeń synaptycznych w mózgu. Rozpatrując ten aspekt Metody Fonogestów, można stwierdzić, że stymuluje ona powstawanie nowych połączeń synaptycznych w ludzkim mózgu, których działanie kompensuje niedostatki słyszenia.

Należy też podkreślić, że jest ona sposobem udostępniania osobom z uszkodzeniami słuchu słów, czyli elementów systemu językowego, dzięki temu, że udostępnia precyzyjne przepisy czynności służących do odbierania i wytwarzania fizycznej postaci znaków dostępnych dla zmysłów, czyli uruchamia w mózgu dziecka naturalny dynamizm głoskowo-fonemowy. Mówiąc inaczej, jest sposobem udostępniania morfonologicznej struktury wypowiedzi dzięki ułatwianiu dostępu do fonemów, a to sprawia, że może być dogodnym sposobem wspomagania

⁶ Takie pozorne ułatwienia powodują jatrogenne zaburzenia mowy, zwłaszcza wady artykulacji, epentezy i zaburzenia prozodii.

naturalnego procesu przyswajania przez dziecko języka fonicznego w toku naturalnego rozwoju psychicznego wśród osób słyszących.

Trzeba bardzo mocno podkreślić, że Metoda Fonogestów nie uzależnia swoich użytkowników. Jeśli zdolność słyszenia poprawi się dzięki nowym protezom lub rozwojowi samej sprawności, mówienie z fonogestami nie będzie konieczne. Można go zaniechać, a – w razie potrzeby, np. w czasie, gdy nie jest możliwe korzystanie z protez – wrócić do tego sposobu wspomaganie słuchania.

Warunkiem koniecznym skuteczności tej metody jest ustawiczne i wieloletnie (przynajmniej kilkuletnie) mówienie do dziecka z fonogestami przez jego rodziców, osoby bliskie, logopedów i nauczycieli. Trzeba pamiętać, że dzieci słyszące na pełne przyswojenie języka potrzebują co najmniej siedmiu lat. Nie można oczekiwać, że u dziecka z uszkodzeniem słuchu proces ten będzie trwał krócej. Ważnym problemem, który pojawia się w kontekście wyników badań naukowych i ustaleń praktycznych dotyczących Metody Fonogestów, jest trafny dobór tej metody do indywidualnych potrzeb konkretnych dzieci i stworzenie dla nich środowisk wychowawczych zapewniających ustawiczne wsparcie.

Właściwości Metody Fonogestów opisane z perspektywy logopedycznej wskazują na to, że może ona być stosowana nie tylko w wychowaniu językowym dzieci z uszkodzeniami narządu słuchu, ale także dzieci z trudnościami i zaburzeniami rozwoju słuchu fonemowego oraz innymi utrudnieniami percepcji słuchowej, spowodowanymi przez zaburzenia czynności Ośrodkowego Układu Nerwowego.

4. PRAKTYCZNE POTWIERDZENIE SKUTECZNOŚCI METODY FONOGESTÓW

Obserwacje praktyczne i badania eksperymentalne zostały wielokrotnie opisane w literaturze światowej i polskiej (Krakowiak 1995). Literatura dotycząca tej tematyki jest bogata⁷. Ustawicznie pojawiają się nowe prace. Dlatego nie ma konieczności przedstawiania w tym miejscu szczegółowych sprawozdań z przebiegu i szczegółowych wyników poszczególnych badań.

Praktyczne korzyści, jakie odnoszą dzieci niesłyszące ze stosowania metody Cued Speech, można opisywać w wielu aspektach i mierzyć przy użyciu różnych narzędzi. Wszystkie badania, zarówno amerykańskie, belgijskie, francuskie (Leybaert, Colin 2007, 245–253; Leybaert, LaSasso 2010, 96–112), jak i polskie, wykazują pozytywny wpływ Cued Speech przede wszystkim na rozwój kompetencji

⁷ Spis literatury zob.: E. Domagała-Zyśk, S. Becucci, S. De Bock, A. Borowicz, C. Ceccarelli, I. De Corte, A. Ebouaney, E. Dolza, R. Kołodziejczyk, G. Loi, A. Ochmann, W. Ochmann, K. Krakowiak, 2021, *Fonogesty – metoda i jej zastosowanie. /The Cued Speech system and its practice.* Brussels.

językowej, rozumiany jako opanowywanie systemu na wszystkich płaszczyznach jego struktury: fonologicznej, morfologicznej, syntaktycznej oraz leksykalno-semantycznej i frazeologicznej.

Wszystkie badania wykazują także rozwój sprawności wzrokowej percepcji wypowiedzi słownych, zarówno jako bezpośredni efekt stosowania gestów pomocniczych, jak i jako długotrwały rezultat ich wpływu na – opartą na zdobytej kompetencji językowej – umiejętność odczytywania z ust komunikatów słownych. Wyniki analizowane na podstawie wskaźników, które dają się zmierzyć lub policzyć i poddać analizie ilościowej i statystycznej, są różne w różnych badaniach i zależą od czasu oraz intensywności wykorzystywania gestów pomocniczych w bezpośrednim, codziennym komunikowaniu się językowym dzieci w domu rodzinnym i w szkole.

W Polsce zostały przeprowadzone dwa wieloletnie eksperymenty, których poprawność metodologiczna została potwierdzona. Odbłyły się w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących, w których udało się stworzyć środowiska osób mówiących z fonogestami. Pierwszy eksperyment, zorganizowany w ośrodkach w Lublinie i w Radomiu w latach 1985–1995, został szczegółowo przedstawiony w monografii: *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem* (Krakowiak 1995) oraz wielu innych publikacjach. Drugi wieloletni eksperyment został przeprowadzony w nowo powstającej szkole specjalnej w Kaliszu, co umożliwiło zorganizowanie dużego środowiska mówiącego z fonogestami. Efekty zostały przedstawili w swoich pracach Marcin Białas (2007) i Justyna Leszka (2006), a także Anita Trochymiuk (2008).

Badania eksperymentalne potwierdziły tezę, że Metoda Fonogestów jest skuteczną metodą wychowania językowego dzieci z uszkodzeniami słuchu. Fonogesty umożliwiają odróżnianie i rozpoznawanie wszystkich głosek języka polskiego i poznawanie dynamicznych wzorców czynności percepcyjno-artykulacyjnych według wzorców mających postać fonemów. Metoda zawiera pełny program wychowania polisensorycznego, w tym słuchowego, oraz integracji sensorycznej czynności mowy.

Badania eksperymentalne potwierdziły i unaocznily też tezę, że dźwięki mowy są tylko jedną z możliwych postaci werbalnego przekazu językowego, dostępną dla słuchu. Sam przekaz językowy i jego tworzywo – język – są bytami aktualizującymi się w wielorakiej aktywności ludzi: zmysłowej i neuropsychologiczno-umysłowej oraz społeczno-komunikacyjnej. Aktywność językowa człowieka nie wymaga w stopniu koniecznym doskonałego słyszenia, jakkolwiek akustyczna i fonetyczna postać realizacji fonemów stanowi najczęstszą i najdogodniejszą formę ich dostępnej dla zmysłów substancji.

Liczne dzieci z uszkodzeniami słuchu, korzystające z Metody Fonogestów, osiągają taki poziom kompetencji językowej i sprawności rozumienia wypowiedzi, że po pewnym czasie mogą dosyć swobodnie rozmawiać także z osobami, które fonogestów nie stosują, a nawet zrezygnować z używania gestów pomocniczych. Nie można jednak spodziewać się, że nastąpi to po kilku miesiącach ich używania. Przystawianie języka i uczenie się mowy przez dzieci z uszkodzeniami słuchu odbywa się zwykle w czasie zbliżonym lub nieco dłuższym od tego procesu u dzieci słyszących i trwa nie krócej niż siedem lat.

Stosowanie fonogestów potwierdziło słusność przyjętych założeń, pozwoliło unaocznic hierarchiczną strukturę systemu językowego i wykazać doniosłość wiedzy o języku w tworzeniu warunków sprzyjających przyswajaniu języka i uczeniu się mowy przez dziecko. Udowodniło także, że rozwój językowych czynności dziecka z uszkodzonym słuchem przebiega tak samo, jak rozwój tych umiejętności u dzieci pełnozmysłowych. Wnioski z przeprowadzonych obserwacji potwierdzają wiedzę z zakresu psycholingwistyki rozwojowej i wskazują na główne potrzeby rozwojowe każdego dziecka, które można ująć w następujących punktach:

- a) Potrzeba atmosfery miłości, w środowisku rodzinnym oraz akceptacji i życzliwości w środowisku edukacyjnym.
- b) Potrzeba akceptacji dla mówienia z fonogestami w środowisku wychowawczym; ośmieszanie lub lekceważenie takiego sposobu mówienia wpływa niekorzystnie na motywację dziecka do uczenia się mówienia z zastosowaniem tej metody.
- c) Potrzeba uczestniczenia w interakcjach komunikacyjnych z osobami dorosłymi rozmawiającymi z nim w naturalnych sytuacjach (w toku codziennych czynności i zabaw).
- d) Potrzeba dobrych warunków odbioru, czyli zmysłowego dostępu do reprezentacji fonemów w naturalnym ciągu mowy (we frazach realizowanych zgodnie z zasadami prozodii), dobrej akustyki i dobrego oświetlenia w pomieszczeniach.
- e) Potrzeba dostępu do otaczającej rzeczywistości i możliwości jej wielozmysłowego poznawania (doświadczenia, eksplorowania), czyli operowania przedmiotami, obserwacji przedmiotów i zjawisk, działania sprawczego i sprawdzania jego skuteczności.
- f) Potrzeba prawidłowej organizacji czasu poświęconego na słuchanie i patrzenie na twarz rozmówcy, mówienie oraz wykonywanie innych czynności; dziecko z uszkodzeniem słuchu nie może jednocześnie słuchać, patrząc na twarz rozmówcy i obserwować przedmioty oraz zjawiska; nie może też jednocześnie słuchać i pisać.

- g) Potrzeba wystarczająco długiego czasu na uczenie się znaczeń słów i rozumienia wypowiedzi.

Najważniejsze efekty korzystania z fonogestów są następujące:

1. Poprawa kontaktu wzrokowego z rozmówcą, koncentracji uwagi na jego ustach, oraz zdolności do wsłuchiwania się w wypowiedziane przez niego słowa.
2. Poprawa skuteczności wykorzystywania protez słuchowych (aparatów oraz implantów ślimakowych) w percepcji sygnałów mowy – umiejętność „słuchania wizualnego”.
3. Rozwój aktywności komunikacyjnej (w tym także głosowej) oraz kreatywności językowej (dzieci korzystające z fonogestów chętnie i dużo mówią, zadają dużo pytań).
4. Doskonale opanowanie podsystemu fonologicznego, tj. przyswojenie inwentarza fonemów oraz reguł ich łączliwości w języku polskim.
5. Zgodny z normą przebieg rozwoju słownika (typowa dla dzieci trzyletnich „eksplozja” leksykalna następuje po około trzech latach korzystania z fonogestów).
6. Zgodny z normą przebieg rozwoju umiejętności budowania zdań (pierwsze samodzielnie budowane zdania pojawiają się po dwóch latach korzystania z fonogestów).
7. Zgodny z normą przebieg rozwoju umiejętności słowotwórczych i świadomości morfologii wyrazu (w trzecim roku korzystania z fonogestów dzieci wchodzi w okres intensywnego tworzenia neologizmów i neosemantyzmów; praktyczna znajomość fleksji rozwija się stopniowo i konsekwentnie).
8. Dobre przygotowanie do nauki czytania i pisania metodami analityczno-syntetycznymi, a następnie wysoka sprawność czytania i umiejętność pisania zgodnie z zasadami pisowni (stosowanie zasady fonetycznej i morfologicznej oraz umiejętność dzielenia wyrazów na sylaby przy przenoszeniu).
9. Wysoki poziom umiejętności zapisywania wypowiedzi odczytanej z ust, czyli pisania dyktand.
10. Rozwój wymowy zgodnej ze strukturą fonologiczną wyrazów (samoistnie zanikają substytucje, elizje, epentezy i metatezy; deformacje głosek muszą być usuwane metodami korekcji logopedycznej).
11. Rozwój rozumienia wyrazów i zwrotów wieloznacznych, synonimów, homonimów, wyrażenia frazeologicznych, zwrotów i fraz, żartów językowych oraz metafor, porównań i symboli poetyckich.

12. Rozwój zdolności spostrzegania akcentu wyrazowego i zdaniowego oraz podstawowych wzorców intonacyjnych; rozpoznawanie metrum i rymów w wierszu.

5. PEDAGOGICZNO-ETYCZNY ASPEKT STOSOWANIA METODY FONOGESTÓW

Zarówno opracowanie Metody Cued Speech (w 1966 roku), jak i jej polskiej wersji (w 1984) (Krakowiak 1986; Krakowiak 1987), były motywowane potrzebą przezwyciężenia trudności, które pojawiają się w wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu w rodzinach i w edukacji szkolnej, a polegają na utrudnieniu słuchowego dostępu do języka wspólnoty ludzi słyszących, zarówno w mowie, jak i w piśmie. Doświadczenie i badania pedagogiczne wskazują bowiem na to, że niesłyszący, którzy nie znają języka dźwiękowego, nie tylko nie potrafią mówić, ale także nie mogą sprawnie czytać (rozpoznają pojedyncze wyrazy jako znaki graficzne, a nie jako grafemową postać zdań zbudowanych ze słów według zasad składni) (Krakowiak 2004a, 281–290).

Istotnym składnikiem motywacji opracowania metody umożliwiającej dzieciom z uszkodzeniami słuchu dostęp do języka była potrzeba zmniejszenia wysiłku i traumy, których doświadczają niesłyszące dzieci oraz ich rodzice w toku tradycyjnej rehabilitacji opartej na usprawnianiu słuchu. Nauczenie się mówienia przez osoby z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu i afonią jest niemożliwe, a przy dysfonemii wysokiego stopnia wymaga wieloletniego wysiłku oraz znużającej i stresującej pracy od rodziców i terapeutów, a przede wszystkim od samego dziecka. Dziecko musi się uczyć każdego słowa oddzielnie i oddzielnie każdej formy słowa oraz każdej zasady gramatycznej. Osiągnięcia nie zawsze są satysfakcjonujące, a trauma związana z rehabilitacją przypomina przeżycia związane z wieloletnią przemocą psychiczną i bardzo często ma szkodliwy wpływ na relacje rodzinne i rozwój osobowości dziecka.

Skutki traumy rehabilitacyjnej obserwujemy bardzo często u osób dorosłych z uszkodzeniami słuchu, które – mimo że osiągnęły wysoki poziom rozwoju mowy – nie odczuwają satysfakcji ani wdzięczności dla rodziców i logopedów, doświadczają długotrwałych skutków urazów psychicznych i zmian nerwicowych, a często decydują się na „ucieczkę do świata ciszy”, uczą się języka migowego i odmawiają mówienia. To te osoby sfrustrowane łatwo podlegają ideologizacji i włączają się do różnego rodzaju „grup buntu” i subkultur. Jednakże trzeba zauważyć, że trwałym osiągnięciem osób rehabilitowanych z zastosowaniem metod oralnych może być umiejętność czytania, której zdobycie bez mówienia byłoby niemożliwe. Dzięki znajomości języka fonicznego i jego odmiany pisanej przyczyniają się także do rozwoju Polskiego Języka Migowego (PJM),

tworząc nowe znaki i wzbogacając semantykę oraz uczestnicząc w badaniach nad tym językiem.

Obecnie w wielu przypadkach poziom traumy rehabilitacyjnej jest obniżany dzięki stosowaniu coraz doskonalszych protez słuchowych (aparatów oraz implantów ślimakowych). Większość małych dzieci z uszkodzeniami słuchu przyswaja język foniczny z powodzeniem. Jednak nie wszystkie odnoszą wystarczające korzyści z używania protez słuchowych. W takich przypadkach pojawia się propozycja intensywnej rehabilitacji. Jednakże obowiązkiem rodziców i logopedów jest troska o harmonijny rozwój dziecka, a przemoc rehabilitacyjna jest niedopuszczalna, jak każdy inny rodzaj przemocy. W takich sytuacjach wskazane jest zaproponowanie rodzicom Metody Fonogestów, która – jak już uzasadniono – uzupełnia działanie protez, ułatwiając słyszenie i znacznie powiększa korzyści z ich używania. Stosowanie Metody Fonogestów zmniejsza wysiłek dziecka.

Stosowanie tej metody wymaga jednak pewnego wysiłku włożonego w nauczanie się mówienia z fonogestami przez rodziców i inne osoby słyszące z otoczenia dziecka, a następnie ustawicznego uzupełniania mowy fonogestami we wszystkich rozmowach z dzieckiem oraz z innymi ludźmi w jego obecności. Koncepcja postępowania pedagogicznego z zastosowaniem Metody Fonogestów opiera się na dążeniu do współuczestnictwa osób słyszących w trudnościach dziecka z uszkodzeniem słuchu i do tworzenia warunków włączania go do wspólnoty ludzi używających języka fonicznego w mowie i w piśmie, a jednocześnie udostępniania mu wartości rodzinnych oraz dorobku kultury narodowej i uniwersalnej.

Wymaga to zmiany postawy wobec zjawiska niepełnosprawności słuchowej i odrzucenia przeświadczenia, że trzeba i można „naprawić uszkodzenie”. Istota wspomagania czynności słuchowo-językowych osoby z uszkodzeniem narządu słuchu z zastosowaniem coraz doskonalszych protez i urządzeń technicznych polega na dostarczaniu jej bodźców przekształconych w taki sposób, aby możliwy był naturalny rozwój jej czynności poznawczych i językowych. Cel stosowania fonogestów jest taki sam jak cel stosowania implantów ślimakowych. Chodzi przede wszystkim o to, żeby dziecko uzyskało dostęp do sygnałów językowych przekazywanych mu przez innych ludzi, w tym języku, w którym posługuje się cała społeczność, w którym zawarty jest dorobek kultury narodowej i uniwersalnej.

Stosowanie Metody Fonogestów nie jest pod żadnym względem podobne do komunikowania się osób niesłyszących w językach migowych, zarówno w ich odmianach rodzinnych i środowiskowych, jak i zunifikowanych (np. w Polskim Językiem Migowym, PJM), ani też z używaniem języków hybrydalnych, łączących znaki migowe z mową (np. Systemem Językowo-Migowym, SJM). Języki migowe są kodami alternatywnymi i autonomicznymi. Mają własne, odmienne

od języków fonicznych, właściwości struktury znaków oraz własne zasady ich łączliwości syntaktycznej. Stosowanie Metody Fonogestów nie wyklucza ani nie utrudnia używania naturalnych języków migowych. Doskonale sprzyja dwujęzyczności, a nawet wielojęzyczności, rozwijając kompetencje i sprawności językowe, a także poznawcze osób z uszkodzeniami słuchu. Używając Metody Cued Speech, można też uczyć się kolejnych języków fonicznych. Oczywiście stosując jej wersje specjalnie opracowane do tych języków (Borowicz 2016). Stosowanie Metody Fonogestów wymaga przyjęcia nowej strategii budowania relacji między osobami słyszącymi i dziećmi z uszkodzeniami słuchu. Dotychczas znane są dwie główne strategie rozwiązywania problemu obecności osób niesłyszących w społeczeństwie:

1. Pierwsza strategia opiera się na organizowaniu specjalnych szkół i ekskluzywnych środowisk tworzących własne języki, czyli języki migowe, oraz swoiste subkultury, co jednocześnie skutkuje wykluczeniem z głównego nurtu życia społecznego. Włączanie może odbywać się tylko pośrednio, z udziałem tłumacza.
2. Druga strategia polega na inkluzji warunkowej i wymaga od osoby z uszkodzeniem słuchu osiągnięcia kompetencji i sprawności identycznych z osobami słyszącymi, co można osiągnąć na drodze długotrwałej i pracochłonnej rehabilitacji, ale w niektórych przypadkach jest nieosiągalne.

Celem nowej strategii jest bezwarunkowa inkluzja społeczna dzieci zagrożonych niepełnosprawnością i stworzenie dla nich warunków dostępności do wspólnoty, w której przyszły na świat, oraz do jej języka i kultury. Odchodzi się od nadmiernej koncentracji na rehabilitacji, której celem było „naprawienie” uszkodzonego organizmu dziecka. Przyjmuje się ważną prawdę, że osoby z uszkodzeniami słuchu korzystające z protez słuchowych (zarówno aparatów słuchowych, jak i implantów ślimakowych) odbierają dźwięki mowy inaczej niż ludzie słyszący. Nie obniża to uznania dla wartości nowoczesnego protezowania słuchowego, ale pozwala lepiej zrozumieć płynące z niego korzyści i przyczynić się do ich pomnożenia.

Nowa strategia polega na przystosowaniu sposobu mówienia rodziców i innych osób z otoczenia dziecka do jego szczególnych, indywidualnych potrzeb w sposób, który ułatwia uważne słuchanie z wykorzystaniem wzroku. Dzięki temu dziecko odnosi większe korzyści z używania protez słuchowych i samodzielnie, w sposób naturalny, przyswaja język oraz uczy się mówić. Od osób słyszących wymaga to wysokiego poziomu zdolności do empatii oraz nauczania się – niezbyt trudnej – techniki mówienia z fonogestami⁸, a następnie jej stosowania

⁸ Techniki mówienia z fonogestami można nauczyć się na kursach prowadzonych przez Polskie Stowarzyszenie Metody Fonogestów lub na kursie internetowym (link: <http://fonogesty.eu/>).

w rozmowach z dzieckiem w codziennych sytuacjach życiowych. W tych warunkach rehabilitacja zostaje zastąpiona wychowaniem językowym dziecka (Krakowiak 2012).

Trudności w zrozumieniu i zaakceptowaniu nowej strategii przez niektórych specjalistów i rodziców, wynikające z uznawania niepełnosprawności słuchowej za cechę człowieka z uszkodzeniem narządu zmysłu, a nie – zgodnie ze współczesnymi ujęciami definicyjnymi tego zjawiska – za utrudnienie jego relacji z osobami, które używają języka fonicznego, stanowi przeszkodę w upowszechnieniu Metody Fonogestów w środowiskach życia dzieci z uszkodzeniami słuchu. Wyjaśnienie istoty nowego sposobu myślenia zawarte jest w następującej tezie: Jeśli mój rozmówca nie słyszy, to ja nie umiem mówić. Niepełnosprawność dotyczy obydwu osób, które próbują się komunikować. Jeśli chcemy wyzwolić się z niepełnosprawności, musimy nauczyć się rozmawiać, czyli nauczyć się wspólnego języka i wspólnego sposobu przekazywania sobie znaków. Język foniczny jest językiem wspólnoty rodzinnej, narodowej i uniwersalnej. Dzieci z uszkodzeniami słuchu mają niezbywalne prawo dostępu do tego języka. Stosowanie Metody Fonogestów umożliwi pełny dostęp do języka narodowego.

Oczywiście potrzebne jest jednocześnie metodyczne postępowanie logopedyczne oraz nauczanie czytania, a następnie nauczanie języka narodowego, tak samo jak w edukacji dzieci słyszących (Krakowiak 2012, 329–410; Gulip 2021). Prawidłowe stosowanie Metody Fonogestów odbywa się w środowisku włączającym, w którym wiele osób mówi z fonogestami ze względu na szczególne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dziecka (dzieci) z uszkodzeniem słuchu. W przypadkach kiedy dziecko nie rozumie wypowiedzi osób nieużywających fonogestów, możliwe i wskazane jest przekazywanie ich przez tzw. transliteratora, czyli osobę, która powtarza (i wyjaśnia) niezrozumiałe wypowiedzi, mówiąc z fonogestami (Kołodziejczyk 2004, 193–198; Kołodziejczyk 2005, 119–126; Kołodziejczyk 2006, 409–421). Jest to wypróbowany sposób skutecznego wspierania uczniów i studentów na lekcjach i wykładach oraz innych zajęciach szkolnych i akademickich (Borowicz, Kołodziejczyk 2011, 62–70; Krakowiak 2020, 15–34).

6. PRZYCZYNY TRUDNOŚCI W UPOWSZECHNIANIU STOSOWANIA FONOGESTÓW

Pierwszą przeszkodą dla powszechnego stosowania fonogestów w rodzinach wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu jest trudność zrozumienia istoty tej metody w świetle wiedzy potocznej. Niedostatek refleksji powoduje, że zarówno rodzice, jak i niektórzy specjaliści nie potrafią oderwać się od przeświadczenia, że nauczyć się mówić można tylko dzięki doskonałemu słyszeniu dźwięków mowy.

Druga trudność wynika z faktu, że liczba dzieci w uszkodzeniach słuchu nie jest duża i trudno stworzyć środowisko wychowawcze dla grupy rówieśniczej. Podejmując starania zmierzające do tworzenia takich środowisk, trzeba brać pod uwagę bariery społeczne, które blokują upowszechnianie się metody. Ważne spostrzeżenia dotyczące tych barier sformułowała Jadwiga Cieszyńska (2000, 70):

„Stosowanie fonogestów wymaga pewnej świadomości językowej i operowania metajęzykiem, dotyczącym fonetyki, fonologii, gramatyki. Podczas prowadzenia zajęć obserwuję trudności wielu rodziców (nawet tych z wyższym wykształceniem) w orientacji w podstawowych zagadnieniach językowych.

Trudno przekonać dorosłych do podjęcia nauki mówienia z fonogestami. Wstępnym warunkiem stosowania metody jest doskonale opanowanie samej techniki, a także przyzwyczajenie do starannego wypowiedzania się. [...] Kiedy rodzice małych dzieci zgłaszają się do poradni, oczekują działań podejmowanych w stosunku do dziecka. W ich poczuciu to ono ma być nauczane, a nie oni. Tworzy się bariera związana z niespełnieniem oczekiwań”.

Spostrzeżenia te są cenne, ponieważ wskazują na bardzo ważne zjawiska w dziedzinie opieki medycznej, pedagogicznej i logopedycznej nad dziećmi z uszkodzeniami słuchu. Po pierwsze nie ulega wątpliwości, że sprawowanie tej opieki wymaga od dorosłych osób słyszących – zarówno specjalistów, jak i rodziców – posiadania wiedzy i szczególnych umiejętności (Krakowiak 2000a, 339–358). Nikt nie może ich zwolnić z tego obowiązku. Trzeba raczej szukać sposobów i form ułatwionego zdobywania odpowiednich umiejętności i rozumienia potrzeb rozwojowych dziecka.

Druga uwaga Jadwigi Cieszyńskiej dotyczy zjawiska, które wymaga głębokiej refleksji psychologicznej i działań terapeutycznych wobec wielu rodziców. Cierpią oni bowiem z powodu niedojrzałej relacji z dzieckiem „obciążonym niepełnosprawnością słuchową”. Wynika to ze szczególnego stanu mentalnego, który można nazwać „syndromem klienta”. Jego główne elementy stanowią: trudność z akceptacją dla „uszkodzonego” dziecka i stereotypowe przeświadczenie, że specjaliści mogą je „naprawić”, podobnie jak zepsute urządzenie; trzeba im tylko za to dobrze zapłacić. Rodzice oczekują od specjalistów – zarówno lekarzy, jak i logopedów – żeby dzięki zabiegom specjalistycznym i przy zastosowaniu nowoczesnych urządzeń technicznych „uzdrowili” dziecko i przywrócili mu „normalność”. Własny udział w rehabilitacji rozumieją jako obowiązek ponoszenia jej kosztów oraz organizowanie żmudnych ćwiczeń, których główny ciężar spada jednak na samo dziecko. Tylko ono jest usprawniane, korygowane i poddawane rozlicznym rygorom. To jest przyczyna wspomnianej wcześniej przemocy rehabilitacyjnej.

Niektórzy rodzice, zwłaszcza matki, które przyjęły narzucony im model „matki rehabilitantki”, swój udział w trosce o dziecko rozumieją jako zadanie po-

legające na wykonywaniu takich samych działań, jakie wykonują logopedzi i nauczyciele. Zapominają, że rola rodziców jest inna. Jeśli rodzice stają się surowymi nauczycielami własnego dziecka, to dziecko traci najcenniejszy rodzaj więzi społecznej, która zapewnia mu rozwój.

Rodzicom bardzo trudno rozpoznać fakt, że uszkodzenie słuchu dziecka ogranicza także ich własną sprawność komunikowania się. To oni właśnie potrzebują nauczyć się rozmawiać ze swoim dzieckiem po to, żeby dziecko mogło uczyć się w kontaktach z nimi. Uszkodzenie słuchu stanowi bowiem barierę interpersonalną w rodzinie i stawia osoby słyszące przed koniecznością współuczestnictwa w tym dramacie (por. Bouvet 1966, 135). Zaakceptowanie tej konieczności i świadome podjęcie uczestnictwa w niepełnosprawności własnego dziecka daje rodzicom szansę sprostania jego potrzebom rozwojowym. Skuteczna i satysfakcjonująca rozmowa z dzieckiem z uszkodzeniem słuchu wymaga szczególnie poziomu kultury mówienia i szczególnej postawy moralnej.

Potrzebna jest także refleksja nad motywacją działalności wielu specjalistów. Czy oczekiwania rodziców na pełne „uzdrowienie” dziecka nie jest powodowane jawnymi lub ukrytymi obietnicami specjalistów? Przemiany i osiągnięcia, które dokonały się w ostatnich latach w dziedzinie otolaryngologii, otochirurgii i protetyki słuchowej są istotnie godne uznania, a nawet podziwu, ale jednocześnie powodują złudzenie wszechmocy specjalistów. Przy najwyższym uznaniu dla tych dokonań, warto uświadomić sobie także ograniczenia skuteczności protez w odniesieniu do wielu osób i poszukiwać metod komplementarnych, uzupełniających i umożliwiających jak najlepsze wykorzystanie protez (Kołodziejczyk 2010, 78–93).

Kolejnym czynnikiem utrudniającym upowszechnienie stosowania Metody Fonogestów są postawy niektórych dorosłych niesłyszących. Kierując się przywiązaniem do tradycji i do przyjętych stereotypów oraz doświadczając trudności w rozumieniu istoty metody, odnoszą się do niej z niechęcią. Jest to zrozumiałe, jeśli uwzględnimy emocje osób wykluczonych. Warto jednak zwrócić uwagę na uzasadniony fakt, że korzystanie z fonogestów nie utrudnia używania języka migowego. Z użyciem fonogestów można służyć wsparciem także dzieciom z rodzin niesłyszących w udostępnianiu im fonicznego języka narodowego. Metoda Fonogestów może być z powodzeniem stosowana w edukacji dwujęzycznej. Zawsze jednak wymaga pewnego wysiłku od osób słyszących.

PODSUMOWANIE

W konkluzji przedstawionych rozważań warto przedstawić postulaty ważne dla dalszego rozwoju surdologopedii jako nauki stosowanej, opartej na wieloaspektowych badaniach czynności językowych człowieka:

- a) Pierwszy postulat dotyczy uwzględniania ważności wielozmysłowego charakteru percepcji wypowiedzi i wielorakiej aktywności wszystkich narządów uczestniczących w ludzkich czynnościach językowych. Z tej tezy wynika postulat o charakterze praktycznym, który dotyczy konieczności budowania podstaw programowych wychowania językowego oraz terapii logopedycznej dzieci z uszkodzeniami słuchu z uwzględnieniem zasady polisensorycznego dostępu do wypowiedzi oraz rozwijania czynności kompensujących i wspomagających słuchanie. Nadmierna koncentracja na usprawnianiu czynności uszkodzonego zmysłu słuchu przynosi w wielu przypadkach niekorzystne skutki postępowania logopedycznego i przyczynia się do zakłócenia rozwoju psychicznego.
- b) Drugim postulatem jest wskazanie na konieczność prowadzenia wychowania językowego dzieci z uszkodzeniami słuchu zagrożonych opóźnieniem rozwoju mowy i przyswajania języka przede wszystkim w toku naturalnych interakcji z rodzicami oraz innymi osobami bliskimi, a także logopedami, wychowawcami, nauczycielami i rówieśnikami we wspólnocie edukacyjnej z udziałem języka tej wspólnoty. Używanie Polskiego Języka Migowego (PJM) jest wskazane, zwłaszcza dla dzieci rodziców niesłyszących (jako języka pierwszego), a także dla dzieci z głębokimi i znacznymi uszkodzeniami słuchu z rodzin słyszących – jako języka drugiego. Uczenie się kolejnych języków, zarówno fonicznych, jak i migowych, jest możliwe i godne zalecenia.
- c) Trzeci postulat to wskazanie na potrzebę dalszych pogłębionych badań logopedycznych nad czynnościami mowy z uwzględnieniem ich złożonego charakteru, który wynika z udziału wielu narządów i różnych rodzajów procesów zachodzących w mózgu oraz zróżnicowania przebiegu tych procesów u poszczególnych osób. Dotyczy to zwłaszcza uwzględniania różnic indywidualnych w przebiegu procesów zachodzących w toku przyswajania języka przez dzieci i rozwoju ich mowy. Wiedza dotycząca tych problemów jest konieczna do tworzenia metod diagnozowania szczególnych potrzeb rozwojowych, a także dobierania metod wychowania językowego do indywidualnych potrzeb dzieci.

Te trzy postulaty wynikają z doświadczenia praktycznego i badawczego oraz refleksji teoretycznej dotyczącej mowy z użyciem Metody Fonogestów (Cued Speech) w toku naturalnych interakcji w rodzinie, przedszkolu i szkole.

BIBLIOGRAFIA

- Białas M., 2007, *Głusi, język, metafora. Rozumienie metaforycznego znaczenia wyrażeń językowych przez uczniów niesłyszących*, Piotrków Trybunalski.

- Borowicz A., Kołodziejczyk R., 2011, *Środki wspomagania komunikacji z osobami niesłyszącymi*, [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, s. 62–70.
- Borowicz A., 2016, *Metoda Cued Speech i jej adaptacje do różnych języków świata*, [w:] *Język i wychowanie. Księga Jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimierzy Krakowiak*, red. E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, Lublin, s. 465–482.
- Bouvet D., 1996, *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, tłum. T. Gałkowski, Warszawa.
- Cieszyńska J., 2000, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków.
- Cornett R.O., Daysey M.E., 2009, *Fonogesty a implanty ślimakowe*, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. E. Domagała-Zyśk, Lublin, s. 223–237.
- Domagała-Zyśk E., red., 2009, *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Lublin.
- Domagała-Zyśk E., Becucci S., De Bock A., Borowicz C., Ceccarelli I., De Corte A., Ebouaney E., Dolza R., Kołodziejczyk G., Loi A., Ochmann W., Ochmann K., Krakowiak K., 2021, *Fonogesty – metoda i jej zastosowanie. The Cued Speech system and its practice*, Brussels.
- Doroszewski W., 1952, *Podstawy gramatyki polskiej*, Warszawa.
- Gadamer H.G., 2000, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, wybrał i opracował K. Michalski, tłum. M. Łukasiewicz, K. Michalski, Warszawa, s. 56.
- Gulip M., 2021, *Nauczanie łączliwości składniowej czasownika jako element wychowania językowego dzieci z uszkodzeniami słuchu*, Lublin.
- Kołodziejczyk R., 2004, *Rola transliteratora w integracyjnej edukacji młodzieży niesłyszącej*, [w:] *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, red. Cz. Kossakowski, A. Krause, Olsztyn, s. 193–198.
- Kołodziejczyk R., 2005, *Strategie przetwarzania informacji w czasie symultanicznej transliteracji tekstów osobom niesłyszącym*, [w:] *Procesy poznawcze i język. Klasyczna problematyka – współczesne rozwiązania*, red. K. Ciepiera, Piotrków Trybunalski, s. 119–126.
- Kołodziejczyk R., 2006, *Rola transliteratora w kształceniu osób niesłyszących*, [w:] *„Nie głos, ale słowo...” Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin, s. 409–421.
- Kołodziejczyk R., 2010, *Wczesna interwencja logopedyczna z zastosowaniem metody fonogestów w terapii dziecka niesłyszącego*, [w:] *Edukacja i rehabilitacja osób z wadą słuchu – wyzwania współczesności*, red. M. Wójcik, Toruń, s. 78–93.
- Kornas-Biela D., 1993, *Kształtowanie się zdolności słuchowych w prenatalnym okresie rozwoju dziecka*, [w:] *Opuscula logopaedica: in honorem Leonis Kaczmarek*, red. J. Bartmiński et al., Lublin, s. 143–158.
- Krakowiak K., 1986, *Fonogesty. Gesty wspomagające odczytywanie wypowiedzi z ust. Poradnik dla logopedów, nauczycieli i rodziców dzieci niesłyszących*, Lublin.
- Krakowiak K., 1987, *Czy fonogesty umożliwią dzieciom niesłyszącym pełny rozwój językowy?*, „Szkoła Specjalna” 1, 44–50.
- Krakowiak K., 1995, *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, *Komunikacja językowa i jej zaburzenia*, t. 9, Lublin.
- Krakowiak K., 2000a, *O potrzebie pomocy dla rodzin wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu* [w:] *W: Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, red. D. Kornas-Biela, Lublin, s. 339–358.

- Krakowiak K., 2000, *Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych*, [w:] *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin.
- Krakowiak K., 2004a, *Czy potrafimy nauczyć niesłyszące dzieci czytać? Lingwistyczne przesłanki metodyki językowego wychowania osób z uszkodzeniami słuchu*, [w:] *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, Olsztyn, s. 281–290.
- Krakowiak K., 2004b, *Rola eurytmii w komunikowaniu się*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica II”, folia 19, s. 191–198.
- Krakowiak K., 2012, *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*, Lublin.
- Krakowiak K., 2020, *Udział uniwersytetu w przemianach edukacji osób z uszkodzeniami słuchu*, [w:] *Osoba z uszkodzeniem słuchu a współczesne tendencje w edukacji*, Seria: Nie głos, ale słowo... t. 7, red. R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk, s. 15–34.
- Krakowiak K., 2021, *Życie z niesłyszącymi i słabosłyszącymi. O trudnościach osób słyszących w relacjach z osobami z uszkodzeniami słuchu*, [w:] *Oblicza życia. Księga jubileuszowa Profesor Doroty Kornas-Bieli*, red. E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, K. Martynowska, Lublin.
- Krakowiak K., Ostapiuk B., 2018, *Udostępnianie języka metodą fonogestowej wizualizacji głosek*, [w:] *Metody terapii logopedycznej*, red. A. Domagała, U. Mirecka, Lublin, s. 23–46.
- Kurkowski Z.M., 2013, *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń komunikacji językowej*, Lublin.
- Leszka L., 2006, *Wychowanie słuchowo-językowe dzieci niesłyszących z zastosowaniem fonogestów*, praca doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. K. Krakowiak w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Leybaert J., Colin C., 2007, *Le rôle des informations visuelles dans le développement du langage de l'enfant sourd muni d'un implant cochléaire*. [Rôle of visual information in the development of language in deaf children with Cochlear Implants], „Enfance”, 59(3), s. 245–253.
- Leybaert J., LaSasso C.J., 2010, *Cued Speech for Enhancing Speech Perception and First Language Development of Children With Cochlear Implants* Trends in Amplification 14(2) 96–112 © The Author(s) Reprints and permission: <http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav> DOI: 10.1177/1084713810375567 <http://tia.sagepub.co>
- Rocławski B., 1991, *Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*, Gdańsk.
- Stieber Z., 1966, *Historyczna i współczesna fonologia języka polskiego*, Warszawa.
- Trochymiuk A., 2008, *Wymowa dzieci niesłyszących. Analiza audytywna i akustyczna*, Lublin, s. 264.
- Trubiecki N.S. 1970, *Podstawy fonologii*, tłum. A. Heinz, Warszawa.
- Wierzchowska B., 1980, *Fonetyka i fonologia języka polskiego*, Wrocław.
- Worsfold A., 2009, *Implanty ślimakowe i fonogesty – doświadczenia międzynarodowe*, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. E. Domagała-Zyśk, Lublin s. 244–248.