

KAZIMIERA KRAKOWIAK

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II  
Katedra Pedagogiki Specjalnej, Instytut Pedagogiki

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

## Język w świetle badań nad komunikowaniem się dzieci z uszkodzeniami słuchu

---

Language in the Light of Research on Communication  
of Children with Hearing Impairments

*Kto ma język, ten „ma” świat.*  
Hans-Georg Gadamer 2013, 609

*najplastyczniejszym  
opisem chleba  
jest opis głodu*  
Tadeusz Różewicz 1968

### STRESZCZENIE

Celem artykułu jest syntetyczne przedstawienie zjawisk rozpoznanych w toku wieloletnich obserwacji aktów komunikowania się dzieci, młodzieży (niemowląt, dzieci w wieku przedszkolnym, uczniów i studentów) oraz osób dorosłych z uszkodzeniami słuchu w środowiskach ich życia codziennego, w rodzinach, przedszkolach, szkołach i środowiskach lokalnych. Zadaniem, które postawiła sobie autorka, jest próba wyodrębnienia głównych elementów, czynników i właściwości procesu przyswajania języka przez osoby, które doświadczają różnych uszkodzeń słuchu, i wskazanie na te spośród nich, które mają charakter uniwersalny, a zarazem pozwalają zobaczyć sam język w jego głównej humanistycznej roli. Problematyka ta zasługuje na zainteresowanie nie tylko ze względu na jej istotność w aspekcie zadań surdologopedii i pedagogiki specjalnej, ale również z uwagi na najdonioślejsze problemy współczesnych nauk humanistycznych i społecznych, które poszukują wyjaśnienia istoty wielorakich i złożonych zjawisk, będących konsekwencją zaburzeń łączności językowej oraz umysłowej między osobami i kulturami.

**Słowa kluczowe:** język, język dźwiękowy, język migowy, idiolekt, dzieci z uszkodzeniami słuchu, niedosłyszający, słabosłyszający, wychowanie językowe, metody wychowania językowego, metoda fonogestów (Cued Speech)

## SUMMARY

The aim of the following article is to present synthetically the phenomena identified in the course of multiannual observations of communication acts of children, adolescents (babies, kindergarten-age children, pupils and students), as well as adults with hearing impairments in their everyday life, family, kindergarten, school and local environments. The task the author set herself is an attempt to distinguish the main elements, factors and properties of the process of language acquisition by persons who experience different hearing impairments, moreover, to indicate those which are universal and allow, at the same time, to see the language itself in its main humanistic role. This issue merits attention not only due to its importance in terms of surdologopedics and special pedagogy mission, but also because of the most significant problems of contemporary humanities and social sciences, which seek to explain the essence of multiple and complex phenomena that are a consequence of language and mind connection disturbances between persons and cultures.

**Key words:** language, phonic language, sign language, idiolect, children with hearing impairments, hard of hearing, language education, methods of language education, method of phonogestures (Polish Cued Speech)

Pytania o to, czym jest język, a zwłaszcza o to, jak pojawia się w umyśle dziecka, są ciągle pytaniami o sekrety ludzkiego umysłu – bytu tajemniczego dla samego siebie, zakorzonego w biologicznej substancji mózgu i odrywającego się od niej strumieniami aktywności poznawczej i świadomości. Czynności językowe są obecne u źródeł tych strumieni, a wyjaśnienie ich natury wydaje się być ważnym przyczynkiem do poznania istoty człowieczeństwa. Podchodząc z pokorą do tajemnic istnienia człowieka jako integralnego – biopsychospołecznego i duchowego – bytu osobowego, które są przedmiotem badań wielu dyscyplin naukowych (zwłaszcza antropologii, filozofii języka, psychologii rozwoju i neurobiologii), wolno i warto skupić uwagę badawczą na tych elementach procesu przyswajania języka, które są uchwytne w komunikowaniu się dzieci doświadczających trudności z powodu ograniczenia słuchowego dostępu do dźwięków mowy. W tym doświadczeniu ujawniają się bowiem w sposób wyrazisty istotne właściwości struktury i sił napędowych procesu językowej wymiany znaczeń, która umożliwia ludziom interpersonalną łączność umysłową.

Dla większości z nas komunikowanie się językowe jest naturalne i łatwe, jak oddychanie, wobec czego wiedza potoczna nie gromadzi refleksji wyjaśniających to zjawisko. Mówimy w sposób samoczynny, bez analizowania poszczególnych czynności składowych i nie uświadamiając sobie przebiegu naszego działania. Koncentrujemy się na celach i treści przekazu, czyli na społecznym działaniu językowym, które pozostaje w sferze naszej świadomości i woli. Język traktujemy więc jak proste narzędzie oddziaływania na innych ludzi. Natomiast nie przywiązujemy wagi do złożonego charakteru czynności mówienia i komunikowania się, a zwłaszcza do roli języka w formowaniu się naszej wiedzy o rzeczywistości oraz jego udziału w naszej ludzkiej i osobistej tożsamości.

Także w refleksji filozoficznej i lingwistycznej język jest traktowany jako byt dostępny dla człowieka w sposób oczywisty, a nawet jako „byt wszechogarniający ludzkie istnienie” (Gadamer 2000). Dopiero zaburzenia komunikowania się i mowy stawiają nas przed złożonością i tajemnicami fenomenu czynności językowych człowieka (Krakowiak 2012, 26–27 i in.).

Celem niniejszych rozważań jest syntetyczne opisanie zjawisk rozpoznanych w toku wieloletnich obserwacji komunikowania się dzieci, młodzieży (niemowląt, dzieci w wieku przedszkolnym, uczniów i studentów) oraz osób dorosłych z uszkodzeniami słuchu w środowiskach ich życia codziennego, w rodzinach, przedszkolach, szkołach i środowiskach lokalnych. Zadaniem, które stawia sobie autorka jest próba wyodrębnienia głównych elementów, czynników i właściwości procesu przyswajania języka przez osoby, które doświadczają różnych uszkodzeń słuchu, i wskazanie na to, co w tym procesie ma charakter uniwersalny, a zarazem pozwala zobaczyć sam język w jego humanistycznej roli. Problematyka ta wydaje się ważna nie tylko ze względu na jej istotność w aspekcie zadań surdologopedii i pedagogiki specjalnej, ale również z uwagi na najdonioślejsze problemy współczesnych nauk humanistycznych i społecznych, które poszukują wyjaśnienia istoty wielorakich i złożonych zjawisk, będących konsekwencją zaburzeń łączności językowej oraz intelektualnej między osobami i kulturami.

W aspekcie aplikacyjnym rozważania dotyczące tej problematyki mogą prowadzić do wyjaśnienia istoty nieporozumień i konfliktów między specjalistami podejmującymi działania na rzecz edukacji osób z uszkodzeniami słuchu, którzy nie mogą podjąć racjonalnego dyskursu z powodu braku wspólnego języka opisu zjawisk. Poszukiwanie języka uniwersalnego przy określaniu celów, zasad i metod edukacji dzieci/uczniów z tym rodzajem niepełnosprawności staje się ważne wobec przemian społecznych związanych z ideą i programami edukacji włączającej, które realizowane są w Polsce podobnie jak w innych krajach europejskich.

Idea inkluzji bywa rozumiana różnie. Najistotniejszym jej elementem jest dążenie do niwelowania barier w rozwoju wszystkich uczniów, a zarazem każdego indywidualnie. Ponieważ rozwój człowieka odbywa się we wspólnocie społecznej, celem jest tworzenie wspólnot komunikujących się w sposób optymalny: skuteczny i harmonijny, umożliwiający prawidłowe relacje między wszystkimi członkami wspólnoty i niewyłączanie, a zwłaszcza niewykluczanie nikogo.

## POTOCZNA I SPECJALISTYCZNA WIEDZA O JĘZYKU I KOMUNIKOWANIU SIĘ OSÓB Z USZKODZENIAMI SŁUCHU

Potoczna wiedza o problemach osób z uszkodzeniami słuchu składa się z poglądów, które powstają na podstawie obserwacji jednostkowych faktów i pod-

legają procesowi uproszczonych uogólnień oraz stereotypizacji. Fałszywe przeświadczenia można spotkać także w wielu wywodach uznawanych za naukowe, których autorzy tworzyli swoje teorie i modele w oderwaniu od doświadczenia żywych relacji międzyludzkich, opierając się na informacjach „z drugiej ręki”, na bezkrytycznie powielanych cytowaniach i świadectwach autorytetów zasłużonych w innych dziedzinach wiedzy. Za pierwszą z takich opinii można uznać przeświadczenie przypisywane Arystotelesowi, który – nie dostrzegając aktywności poznawczo-językowej głuchoniemych – odmówił im przynależności do istot ludzkich i twierdził, że nie różnią się od zwierząt, ponieważ nie posiadają najważniejszej właściwości człowieka – logosu, słowa<sup>1</sup>.

Żywotność tego przeświadczenia była bardzo długa. Jeszcze pod koniec XX w. w środowiskach naukowych można było spotkać się z poglądem, że badania nad językiem niesłyszących są bezprzedmiotowe, bo nic takiego nie istnieje. Migi były w tych środowiskach uznawane za środek ekspresji niewerbalnej albo za surogat języka lub inną postać substancji słów lub liter, zgodnie z pierwotnym założeniem ks. Charles’a Michela de L’Épée’ego (1712–1789; zob. Krakowiak 2012, 190–194).

Do dziś niektórzy badacze i teoretycy wyrażają wątpliwość, czy człowiek, który nie słyszy od urodzenia dźwięków mowy i nie przyswaja języka fonicznego w sposób naturalny, może wykonywać czynności językowe. Uważają bowiem, że dźwięki mowy są jedynym „tworzywem języka” i tylko z udziałem wrażeń słuchowych mózg może podjąć czynności językowe. Przyjmują zatem za aksjomat, że brak dostępu do akustycznej postaci ciągu mowy powoduje zablokowanie przyswajania języka przez dziecko.

Rzeczywiście, w szczególnych uwarunkowaniach życiowych i sytuacjach zaniedbań wychowawczych konsekwencją głuchoty bywa niemota, czyli brak mowy artykułowanej. Jednakże brak sprawności słyszenia dźwięków oraz sprawności artykulacyjnej nie są tożsame z pełnym brakiem języka w umyśle i z pozbawieniem zdolności komunikowania się z innymi ludźmi, a zwłaszcza z brakiem aktywności umysłowej polegającej na posługiwaniu się – w mowie wewnętrznej – nie tylko pojedynczymi znakami, ale również wytworami zbudowanymi z wielu znaków według przyjętych przez siebie reguł. Reguły ustalania znaczeń i reguły myślenia porządkują bowiem sferę, w której dochodzi do interpersonalnej łączności umysłowej i odbywa się proces językowej wymiany treści psychicznych. Osoba z uszkodzonym słuchem – osamotniona i odłączona od innych osób – ustala te reguły w samotności.

Przykładem fałszywego poglądu jest też teza przeciwstawna – dla wielu osób rzekomo oczywista – że nie słysząc dźwięków mowy można – bez trudu –

---

<sup>1</sup> W istocie już Platon wskazywał na brak języka u głuchoniemych i nie akceptował ich obecności w idealnym państwie (zob. Adamiec 2003, 237–263).

nauczyć się czytać, a czytając można nauczyć się „języka pisanego”. Złudzenie to opisał i wyjaśnił już w latach sześćdziesiątych XX w. R. Orin Cornett (Cornett, Daisey 2009), ale nie wpłynęło to znacząco na przeświadczenia potoczne, jak również na poglądy badaczy nieznających jego dzieł, a jednocześnie mających ograniczony kontakt z osobami z różnymi rodzajami i stopniami uszkodzeń słuchu. Przeświadczenie to znajduje pozorne uzasadnienie w potocznych obserwacjach wskazujących na to, że można spotkać – dosyć liczne – osoby, które sprawnie czytają, mimo że nie słyszą doskonale, a zdarza się, że słyszą bardzo słabo lub w ogóle nie słyszą dźwięków mowy. Jeśli nie zadamy pytania o wcześniejszy stan ich słyszenia i sposób przyswojenia podstaw języka we wczesnym dzieciństwie, to łatwo można wyciągnąć i uogólnić nietrafne wnioski. Wyniki badań i rozważań naukowych są rozbieżne i wymagają pogłębionej analizy (Białas 2007; Korendo 2009; Domagała-Zyśk 2017a; 2017b).

Utrata zdolności słyszenia po – nawet częściowym – przyswojeniu języka tworzy zupełnie inną sytuację niż brak wrażliwości słuchowej, który zaistniał już w życiu prenatalnym albo bezpośrednio po urodzeniu. Obserwację i uogólnienie spostrzeżeń komplikuje fakt, że liczne dzieci z dziedzicznymi uszkodzeniami słuchu (mające rodziców niesłyszących) rodzą się z pełną lub częściową wrażliwością słuchową, ale tracą ją – stopniowo – dopiero w kolejnych latach życia. W okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa przyswajają podstawy języka fonicznego, słuchając mowy w szerszym otoczeniu społecznym i zdobywając wiedzę o dźwiękach mowy (głoskach i sylabach). Wiedzę tę wykorzystują następnie w nauce czytania.

Większość osób z uszkodzeniami słuchu doświadcza jednak dotkliwych i skomplikowanych trudności w czytaniu tekstów ze zrozumieniem. Główną przyczyną tych trudności nie należy upatrywać w samym ograniczeniu wrażliwości słuchowej i rzekomych niedostatkach techniki czytania. U podstaw sprawności czytania z pełnym rozumieniem treści tekstu znajduje się bowiem kompetencja językowa wypracowana w toku bezpośredniego komunikowania się w konkretnych sytuacjach życia, która pozwala przypisywać słowom i wypowiedziom znaczenia adekwatne do przyjętych w powszechnej dla danego języka konwencji. Inaczej mówiąc, żeby czytać z pełnym rozumieniem treści i rozwijać tą drogą znajomość języka prymarnego, trzeba najpierw poznać ten język na poziomie podstawowym w toku bezpośredniego komunikowania się w środowisku społecznym.

Tradycyjnie kształceni uczniowie i absolwenci szkół specjalnych posługują się rozmaitymi technikami czytania, wypracowanymi indywidualnie. Często jest to czytanie niekompletne, polegające na rozpoznawaniu niektórych wyrazów oraz związków między nimi i na przypisywaniu im znaczeń tylko częściowo adekwatnych do normy językowej: rozszerzonych, zawężonych lub odpowiadających znaczeniu znaków migowych, które nie jest identyczne ze znaczeniem słów. Docieranie do znaczenia i sensu tekstu wymaga ogromnego trudu, jest nie-

efektywne i frustrujące. Ten sposób posługiwania się językiem Zofia Sękowska określiła mianem synkretyzmu (Sękowska 1965). Niepełne – i często fałszujące sens – czytanie naraża niesłyszących na obniżenie oceny ich zdolności intelektualnych i na degradację społeczną (por. Krakowiak 2004). Natomiast umiejętność czytania i czytelność stanowią główną drogę rehabilitacji i edukacji osób z uszkodzeniami słuchu. Pytania o metody nauczania czytania stanowią ważny obszar problemów wychowania językowego tej grupy osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Z nadzieją i aprobatą należy powitać podejmowanie badań nad tą problematyką (Dłużniewska 2016).

Źródłem wielu trudnych pytań i nieporozumień jest też hermetyczne i złożone zjawisko komunikowania się przy udziale znaków migowych, które może mieć wieloraką organizację i nieskończoną liczbę indywidualnych postaci. Każda osoba z uszkodzonym słuchem – używająca migów – posługuje się nimi na własny sposób, wynikający z jej indywidualnych potrzeb i możliwości związanych ze sposobem przyswajania i rodzajem języka prymarnego, poziomem znajomości języka fonicznego i doświadczeniem w komunikowaniu się ze środowiskiem, w którym żyją osoby mówiące i/lub osoby migające. Na świecie i w Polsce istnieją liczne i zróżnicowane kody migowe oraz sposoby ich stosowania w komunikowaniu się. To zjawisko zasługuje na zrozumienie, wyjaśnienie i aprobatę.

Niejasności i uproszczenia w tej dziedzinie pojawiają się przy społeczno-politycznych działaniach w obronie społeczności osób „g/Głuchych” (zob. np. Świdziński, red., 2014). Mieszanie terminów naukowych do perswazji ideologicznej – nawet nasycone pozytywnymi emocjami i motywowane szlachetną ambicją doskonalenia, unifikacji i promowania języka migowego – utrudnia racjonalną wymianę myśli i zaciemnia obraz rzeczywistości.

Liczne nadmierne uogólnienia tez tylko częściowo prawdziwych powstają również w środowiskach terapeutów promujących programy rehabilitacji skupione na z góry przyjętych założeniach i standardach postępowania. Programy te – sprawdzone i efektywne w określonych warunkach, przy doborze odpowiadającej programowi grupy pacjentów – nie mają jednak wartości uniwersalnego rozwiązania problemów teoretycznych, a w praktyce nie obejmują swoją dobroczynną skutecznością wszystkich grup osób z uszkodzeniami słuchu. Uogólnienia oparte na doświadczeniu zawężonym do określonego pola obserwacji prowadzą do wniosków słusznych dla badanego obszaru rzeczywistości, ale niewystarczających, jeśli chce się je przyjąć jako tezy fundamentalne w badaniach z innego obszaru doświadczeń, a zwłaszcza w badaniach zmierzających do wypracowania pełnego teoretycznego modelu zjawisk. Cenne oraz inspirujące prace wybitnych polskich logopedów zawierają opisy wybranych zjawisk, ale pomijają ogromne obszary rzeczywistości nieobjęte uwagą autorów (zob. np. Kurkowski 1996; Cieszyńska 2000; Orłowska-Popek 2017).

Współczesne badania nad językiem i komunikowaniem się językowym osób z uszkodzeniami słuchu – oparte na różnych założeniach antropologicznych oraz ideowych – prowadzone są z zastosowaniem różnych zestawów aparatury pojęciowej, a przede wszystkim z nastawieniem na różne cele aplikacyjne. W tej sytuacji trudne jest podejmowanie uporządkowanego i konsekwentnego dyskursu naukowego z należyтым szacunkiem dla tez interlokutorów. Trudno nawet dokonać spójnego przeglądu tych tez, ponieważ są one zwykle zatopione w nurtach refleksji wielotematycznych, przynależnych do różnych dziedzin i dyscyplin naukowych (próba podsumowania aktualnej wiedzy z perspektywy pedagogiki specjalnej i logopedii została zawarta w: Krakowiak 2012, 213–328). Warto jednak podejmować ciągle od nowa trud porządkowania doświadczenia i refleksji, z nadzieją na praktyczną przydatność myślenia krytycznego.

### ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE WŁASNEGO POSTĘPOWANIA BADAWCZEGO

Charakteryzując własne postępowanie badawcze, należy uwzględnić przede wszystkim źródła wiedzy, sposób ich pozyskiwania i porządkowania, a następnie tok analizy oraz interpretacji wyników obserwacji i badań. Niniejszy artykuł zawiera podsumowanie badań i obserwacji prowadzonych w wielu środowiskach życia osób z uszkodzeniami słuchu w okresie od 1985 do 2018 r. W ciągu minionych trzydziestu trzech lat autorka przeprowadziła dwa wieloletnie eksperymenty edukacyjne. Pierwszy z nich polegał na zastosowaniu metody fonogestów (fonogestowej wizualizacji mowy, autorskiej adaptacji Cued Speech; Krakowiak 1995). Drugi – na zorganizowaniu środowiska akademickiego włączającego studentów z uszkodzeniami słuchu (Krakowiak 2003; 2004b; Krakowiak i in. red., 2011b). Szczegółowe wyniki tych badań zostały opublikowane w kilku monografiach i wielu artykułach (Krakowiak 2006). Obydwa eksperymenty zostały powtórzone i zweryfikowane przez inne osoby (Leszka 2006, Białas 2007). Obserwacje i badania w działaniu prowadzone przez zespół doktorantów i współpracowników prowadzone są nadal w ramach działalności Katedry Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II oraz Centrum Edukacji Niestyszących i Słabosłyszących działające przy katedrze (Krakowiak 2012, 261–282).

Dla przedmiotu i metodologii prowadzonych badań istotne są radykalne przemiany w opiece nad dziećmi dotkniętymi uszkodzeniami narządu słuchu, które w tym okresie nastąpiły. Przede wszystkim jesteśmy świadkami dynamicznych przemian w obszarze opieki medycznej: poprawy wczesnego wykrywania uszkodzeń słuchu u noworodków, pogłębionej diagnozy audiologicznej i zaopatrzenia

protetycznego, co otwiera nowe perspektywy dla postępowania terapeutycznego i rehabilitacyjnego (Krakowiak 2016a). Intensywne przemiany dotyczą również wczesnej opieki logopedycznej oraz programów i metod edukacji (Krakowiak 2016b).

W szczegółowych opisach, analizach oraz interpretacji wyników badań zastosowano podejście polimetodyczne, z wykorzystaniem wielu narzędzi rejestracji i pomiaru, prób językowych, obserwacji swobodnej i skategoryzowanej, a przede wszystkim obserwacji w toku działania komunikacyjnego, terapeutycznego i dydaktycznego. Zgromadzone dane mają charakter różnorodny. Obejmują liczne szczegółowe wyniki diagnozy logopedycznej oraz biopsychospołecznej diagnozy funkcjonalnej, analizy zachowań komunikacyjnych i strategii radzenia sobie z trudnościami w komunikowaniu się oraz indywidualnych stylów i systemów komunikacyjnych, a także obserwacje wspólnot i uwarunkowań społeczno-środowiskowych komunikowania się językowego.

Niniejszy artykuł zawiera tylko najogólniejsze wnioski wynikające z przeprowadzonych badań i analiz oraz wyliczenie zjawisk, które stanowią przejawy czynności językowych osób z uszkodzeniami słuchu, a zwłaszcza ich rozwoju u dzieci, a jednocześnie ujawniają specyficznie ludzki, uniwersalny charakter tych zjawisk.

## OBSZARY PROBLEMÓW BADAWCZYCH I PRZYCZYNY TRUDNOŚCI W POZNAWANIU INDYWIDUALNEGO DOŚWIADCZENIA OSÓB Z USZKODZENIAMI SŁUCHU

Za najcenniejsze źródło wiedzy o komunikowaniu się językowym osób z uszkodzeniami słuchu należy uznać wiedzę samych tych osób. Problem stanowi sposób pozyskania tej wiedzy. Trudności w komunikowaniu się językowym sprawiają, że niesłyszący i słabosłyszący często nie potrafią przedstawić słyszącym własnych doświadczeń i refleksji na temat osobistych problemów w tym zakresie. Obserwacja uczestnicząca nie prowadzi do szybkich i wiarygodnych uogólnień, ponieważ indywidualne doświadczenia są zróżnicowane i niedostępne. Ponadto są one często skażone zakłóceniami powodowanymi przez niedostatki diagnozy audiologicznej i logopedycznej, nieuporządkowane emocje, frustracje, chęć ukrycia „wad i niedoskonałości” oraz działania pod wpływem ideologii i stereotypów. Obserwator musi starannie rozpoznawać różnorakie czynniki oraz ich koincydencje.

Syntetyczne ujęcie wiedzy wynikającej z doświadczenia komunikowania się językowego osób z ograniczoną wrażliwością słuchową wymaga uwzględniania



zjawisk należących do obszarów badań wielu dyscyplin naukowych. Problematyka ta znajduje się w obszarze problemów poznawczych neurolingwistyki i psycholingwistyki rozwojowej, socjolingwistyki i pedagogiki społecznej, logopedii i pedagogiki specjalnej, a także językoznawstwa ogólnego, semiotyki i filozofii języka. Interdyscyplinarne ujmowanie problemów napotyka zaś na przeszkody związane z terminologią i metodologią poszczególnych nauk. Oprócz powściągliwości, która obowiązuje rzetelnego badacza, potrzebna jest więc prostota języka opisu, która pomogłaby ujawnić złożoność zjawisk w sposób powszechnie zrozumiały.

Podjęmując badania nad tą problematyką należy mieć świadomość ich humanistycznej doniosłości, ponieważ dotyczą one istoty czynności językowych człowieka oraz samego języka jako bytu semiotycznego. Problematyka ta obejmuje rozległy obszar rzeczywistości poczynając od zjawisk akustycznych, właściwości dźwięków oraz procesów ich wytwarzania i przetwarzania (np. elektronicznego) poprzez działanie zmysłów i językowe czynności mózgu oraz możliwość ich modyfikacji (np. wzbogacenia na drodze dodatkowej aktywizacji sensoryczno-motorycznej z zastosowaniem fonogestów; Krakowiak 1995, Krakowiak, Ostapiuk 2018).

Centralny obszar stanowi treść wiedzy o świecie, którą z udziałem języka odzwierciedlają i kreują ludzie oraz znaczenie i sens przekazów, które komunikują sobie w interakcjach bezpośrednich, a także w tekstach pisemnych utrwalających przekazy. To w tym obszarze umiejscowione są wszystkie funkcje języka. I właśnie tu dochodzi do najpoważniejszych trudności w uzyskiwaniu dostępu – zarówno do semantyki, jak i gramatyki – oraz do zaburzeń czynności językowych u osób, które doświadczają trudności w dostępie do dźwięków mowy. W tym obszarze teoretycy i badacze reprezentujący różne dyscypliny naukowe – posługując się różnymi terminami – poszukują granic między językiem i myśleniem oraz wzajemnych relacji między czynnościami językowymi i poznawczymi.

Węzłowy problem poznawczy stanowi istota percepcji morfonologicznego ciągu mowy i właściwości neuronalnej bazy czynności mózgu pozwalające na szyfrowanie rozległych treści poznania rzeczywistości z użyciem kilkudziesięciu fonemów uporządkowanych w ciągu złożone z zaledwie kilkuset eurytmicznie wymawianych sylab (Krakowiak 2004a). Ta zadziwiająca właściwość struktury języka – określana przez lingwistów mianem dwoistości albo podwójnej artykulacji – stanowi trwały trzon mechanizmu umożliwiającego ludziom interakcje komunikacyjne. Na nim zbudowany jest system kodowania jednostek znaczeniowych oraz porządkowania ich związków i współzależności w postaci systemu semantyczno-gramatycznego, który normalizuje interpersonalne uzgadnianie i przekazywanie znaczeń. W doświadczeniu powszechnym czynności językowe polegają na operowaniu wszystkimi elementami systemu

językowego w sposób zgodny z zasadami zawartymi w nim samym. Sytuacja osób z uszkodzeniami słuchu ujawnia doniosłość harmonijnego przebiegu tych czynności i skutki występujących w nich utrudnień. Przewycięzanie utrudnień wymaga bowiem wykorzystywania tych specyficznych zdolności – poznawczych, twórczych i komunikacyjnych – które charakteryzują człowieka jako istotę rozumną i komunikującą się z innymi członkami wspólnoty społecznej z udziałem języka.

Jednocześnie należy mieć na względzie podstawowe warunki komunikowania się językowego określone przez Stanisława Grabiasa: „Aby człowiek mógł bez przeszkód uczestniczyć w komunikacji językowej, musi mieć do dyspozycji pewnego rodzaju kompetencje oraz pewnego typu sprawności. Trzeba podkreślić, że owe kompetencje i sprawności stanowią dwie strony tego samego zjawiska. Wzajemnie się warunkują tak, że kompetencje, które są wiedzą, nie mogą pojawić się w umyśle ludzkim bez określonych sprawności, a sprawności będące umiejętnością, nie ujawniają się bez nabytej wcześniej kompetencji” (Grabias 2008, 26). Stanisław Grabias wyodrębnia trzy rodzaje kompetencji (językową, komunikacyjną i kulturową) oraz dwa typy sprawności (percepcyjne i realizacyjne; Grabias 1997). Poznanie mechanizmu wzajemnego warunkowania się rozwoju tych kompetencji i sprawności wymaga wyjaśnienia istoty ludzkiej zdolności do kodowania znaczeń w precyzyjnie uporządkowanych ciągach sylab.

### NAJWAŻNIEJSZE WYNIKI BADAŃ I OBSERWACJI NAD GOTOWOŚCIĄ DZIECI Z USZKODZENIAMI SŁUCHU DO PRZYSWAJANIA JĘZYKA

Wyniki przeprowadzonych badań, które miały postać wieloletnich studiów przypadków oraz obserwacji grup eksperymentalnych, a także innych zespołów dziecięcych, można – w największym skrócie – ująć w postaci następujących tez ogólnych, które stanowią podstawę badań szczegółowych:

1. Dzieci z uszkodzeniami słuchu wykazują gotowość do przyswajania języka; jest to widoczne w następujących cechach ich zachowań:
  - a) szukają kontaktu z innymi osobami (obserwują twarze matek i twarze innych osób w ich otoczeniu, patrzą w oczy, reagują na mimikę i gesty osób w ich otoczeniu);
  - b) inicjują interakcje komunikacyjne i obserwują reakcje innych osób;
  - c) odpowiadają na zachowania innych osób, odzwierciedlając je, naśladując i wyrażając reakcję (uśmiech, lęk, naśladowanie mimiki i gestów);
  - d) są zdolne do reagowania na dźwięki i rozpoznawania głosu ludzkiego, jeśli dysponują choćby minimalną wrażliwością słuchową, zwłaszcza po zastosowaniu dobrze dobranej protezy;

- e) są zdolne do wydawania dźwięków i podejmują próby artykulacji; nie tylko głużą, ale również podejmują próby gaworzenia w zakresie dźwięków, które mogą odbierać (np. niskich wokalizacji i dźwięków wywołujących silny rezonans kostny; por. Kaczmarek 1977, 275);
  - f) kategoryzują i integrują wrażenia zmysłowe, poszukując ich podobieństw i stałości w ciągach odbieranych sygnałów (np. ruchach warg, mowie fonogestowej, gestach, znakach ikonicznych i graficznych, literach);
  - g) przypisują znaczenia zachowaniom innych osób i zachowaniom własnym; zapamiętują je i powtarzają;
  - h) przypisują znaczenia znakom ikonicznym i graficznym;
    - i) rozpoznają napisy.
2. Dzieci z uszkodzeniami słuchu wykazują gotowość do rozwoju poznawczego z udziałem języka:
- a) kategoryzują składniki sytuacji i wykazują sprawność łączenia spostrzeżeń w związki logiczne;
  - b) poszukują związków przyczynowo-skutkowych i sprawdzają trafność własnego wnioskowania w działaniu;
  - c) działają celowo i przewidują skutki swoich działań;
  - d) eksplorują otoczenie i przeprowadzają „dziecięce eksperymenty” z przedmiotami pozostającym w ich zasięgu;
  - e) porównują spostrzeżenia i wykazują zdolność dostrzegania analogii;
  - f) samodzielnie tworzą pojęcia abstrakcyjne (oryginalne, często nie występujące w języku używanym w środowisku wychowawczym).
3. Dzieci z uszkodzeniami słuchu wykazują gotowość do międzyosobowej wymiany znaczeń i uczestnictwa w kulturze społeczności, w której się wychowują:
- a) wykazują zdolność domyślania się czynności umysłowych innych osób podejmują próby oddziaływania na nie;
  - b) wykazują podatność na uczenie się zachowań akceptowanych (konwencjonalnych) w zakresie jedzenia, czynności fizjologicznych, ubierania się, mycia itp.;
  - c) wykazują zdolność przypisywania znakom (także słowom) wielu różnych znaczeń oraz rozumienia i tworzenia znaczeń figuratywnych (porównań, metafor, związków frazeologicznych);
  - d) samodzielnie tworzą metafory (oryginalne, niewystępujące w języku używanym w środowisku wychowawczym).
4. Dzieci z uszkodzeniami słuchu wykazują zdolność do samodzielnego tworzenia znaków i wyrażeń własnego języka z użyciem mimiki, gestów i znaków plastycznych:

- a) przypisują znaczenia sygnałom gestowym i mimicznym (nadają znaczenie migom);
- b) nazywają osoby, przedmioty i czynności znakami migowymi;
- c) podejmują próby komunikowania się z innymi osobami przy użyciu migów;
- d) poszukują osób rozumiejących migi w swoim otoczeniu i nawiązują z nimi kontakt;
- e) rysują ilustracje, schematy i symbole graficzne.

Przedstawione tezy można podsumować jednym twierdzeniem: uszkodzenie słuchu nie narusza potencjału rozwoju poznawczego i językowego dziecka (zob. Krakowiak 2011a), jednakże – blokując dostęp do dźwięków mowy – powoduje zagrożenie odłączeniem od środowiska społeczno-kulturowego, które jest naturalnym środowiskiem koniecznym dla rozwoju człowieka. Najprostszym postulatem wynikającym z tej tezy, wydaje się być nakaz dążenia do usunięcia samej wady słuchu u wszystkich dzieci. Okazuje się jednak, że – przy ogromnych osiągnięciach nauk medycznych i sztuki protezowania – nie zawsze jest to możliwe.

Potencjał rozwojowy i gotowość do przyswajania języka jest tylko zapowiedzią możliwości, na której rodzice, logopedzi i pedagodzy mogą opierać nadzieję na skuteczność działań, które określamy mianem wychowania językowego i terapii logopedycznej. Istotą tych działań jest wspieranie dziecka we włączaniu się do środowiska społeczno-kulturowego. Pierwszym warunkiem skuteczności tych działań jest trafna diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych dziecka. Potrzeby te mają postać indywidualną i wynikają z wielkości barier dostępu do języka i do odzwierciedlanej przez język rzeczywistości, które tworzy określone uszkodzenie słuchu w określonym środowisku społecznym. Szczególną rolę w tym środowisku pełnią osoby pozostające w bliskich codziennych relacjach z dzieckiem. Ich zdolność przystosowania się do specjalnych potrzeb dziecka i udostępniania mu języka decyduje o jego rozwoju.

## GŁÓWNE PROBLEMY BADAŃ SZCZEGÓŁOWYCH NAD PRZYSWAJANIEM JĘZYKA PRZEZ DZIECI Z USZKODZENIAMI SŁUCHU

Przewodni problem prezentowanych badań stanowi następujące pytanie: jakie warunki muszą być spełnione, aby dziecko z uszkodzonym słuchem mogło przyswoić język w sposób naturalny? Pytanie to rodzi bardzo wiele problemów pochodnych i cząstkowych. Pierwszym z nich jest pytanie o to, na czym polega specyfika przyswajania języka przez dziecko z uszkodzonym słuchem i jakie bariery muszą być pokonane, aby ten proces mógł nastąpić.

Bariery rozwoju i niedobory doświadczenia językowego dziecka, które pojawiają się w konsekwencji ich zaistnienia, ze szczególną wyrazistością ujawniają bowiem elementy i przebieg procesu nabywania przez dziecko języka.

Liczne i skomplikowane problemy wynikające z pytania głównego stają przed obserwatorem rozwoju mowy wielu dzieci z uszkodzeniami słuchu w postaci tajemnicy indywidualnego zróżnicowania przebiegu tego procesu u poszczególnych osób. Badania nad rozwojem mowy dziecka, zarówno dawniejsze, prowadzone przez językoznawców, psychologów i logopedów, jak i najnowsze, pozostające w domenie psycholingwistyki rozwojowej, dobitnie uzasadniają tezę, że w procesie tym obecne są zjawiska powszechne, o których można powiedzieć, że występują w rozwoju wszystkich dzieci świata. Są też zjawiska indywidualne, uwarunkowane czynnikami biopsychospołecznymi, które pojawiają się tylko u pewnych grup dzieci, a nawet – zupełnie sporadycznie i wyjątkowo – u poszczególnych jednostek. Wnikliwa obserwacja dzieci z uszkodzeniami słuchu wydaje się wskazywać na to, że jest to grupa złożona z „wyjątków”.

Powstaje pytanie, czy można rozpoznać różnice między specjalnymi potrzebami rozwojowymi poszczególnych osób i dokonać takiego ich podziału, który umożliwiłby wypracowanie standardu postępowania diagnostyczno-terapeutycznego. Od dawna istniały – oczywiście – typologie, a także próby precyzyjnego klasyfikowania samych uszkodzeń słuchu i grup osób dotkniętych tymi uszkodzeniami. Autorem pierwszej z nich był szesnastowieczny włoski lekarz i humanista, Girolamo Cardano (1501–1576), który rozpoznał nie tylko różne stopnie uszkodzeń słuchu, ale również ich rodzaje związane z lokalizacją uszkodzenia, tj. uszkodzenia przewodzeniowe i odbiorcze. Audiolodzy wypracowali liczne metody, narzędzia i techniki do badania czynności narządu słuchu (zob. np. Iwanicka-Pronicka, Radziszewska-Konopko, Siedlecka 2007). Żadna z tych metod nie pozwala jednak na wyjaśnienie istoty zróżnicowania populacji osób z uszkodzeniami słuchu pod względem potencjału zdolności do przyswojenia języka fonicznego oraz zasobów ich zdolności do kreowania języka migowego. Zarówno sprawność mówienia, jak i bogactwo mowy wewnętrznej oraz kompetencja językowa nie pozostają w prostej zależności od stopnia ubytku słuchu. Złożone konfiguracje czynników biologicznych, psychicznych i społecznych sprawiają, że nie potrafimy z góry przewidywać konsekwencji ich wzajemnego oddziaływania.

Celem badań poprzedzających badania właściwe powinno być zatem rozpoznanie najważniejszych czynników tworzących bariery przyswajania języka oraz wypracowanie strategii usuwania tych barier. W związku z tym celem trzeba postawić następujące pytania problemowe:

1. Jakie bariery blokują dzieciom z uszkodzeniami słuchu dostęp do morfologicznego ciągu mowy i przypisywanie znaczeń słowom oraz przyswajanie zasad ich łączenia w związki składniowe?

2. Jakie bariery blokują skuteczność protezowania i wychowania słuchowego, którego celem jest usprawnianie słyszenia i umożliwienie dostępu do akustycznego ciągu mowy?
3. Jakie bariery blokują rozwój umiejętności komunikowania się osób słyszających z dziećmi z uszkodzeniami słuchu w środowiskach rodzinnych, edukacyjnych i lokalnych?
4. Jakie bariery blokują stosowanie metod wspomagających komunikowanie się i przyswajanie języka opartych na wizualizacji mówienia i udostępnianiu morfonologicznego ciągu mowy (np. metody fonogestów)?

Uzupełniając i kontynuując pytania o bariery przyswajania języka i uczenia się mowy przez dzieci z uszkodzeniami słuchu, należy postawić pytania o warunki i czynniki decydujące o możliwościach przezwyciężania tych barier:

1. Jakie warunki muszą być spełnione, aby przyswajanie języka fonicznego oraz rozwój mowy dziecka z uszkodzonym narządem słuchu odbywały się w sposób naturalny bez konieczności logopedycznego wspomagania tego procesu?
2. Jakie czynniki decydują o potrzebie zastosowania metod wspomagających proces przyswajania języka fonicznego i uczenia się mowy przez dziecko z uszkodzonym słuchem?
3. Jakie czynniki decydują o konieczności zastosowania alternatywnych środków komunikowania się z dzieckiem z uszkodzonym słuchem?
4. Jakie dane diagnozy biopsychospołecznej należy brać pod uwagę przy doborze metod i środków wspomagających mowę w komunikowaniu się z dzieckiem z uszkodzonym słuchem (np. wczesnej nauki czytania lub metody fonogestów)?
5. Jakie dane diagnozy biopsychospołecznej należy brać pod uwagę przy decyzji o wyborze alternatywnej – tj. zastępującej mowę – metody komunikowania się z dziećmi z uszkodzeniami słuchu, a mianowicie języka migowego.
6. Jakie czynniki decydują o tym, że osoby z uszkodzeniami słuchu, żyjące w grupach, tworzą zbiory migów i języki migowe?

Wszystkie te pytania muszą być skonfrontowane z główną właściwością grupy badawczej, a mianowicie jej wielorakim zróżnicowaniem. Nie jest możliwe uogólnianie wniosków wynikających z obserwacji przyswajania języka całej populacji bez jasnego rozeznania różnic w zakresie indywidualnych możliwości i potrzeb.

## WYNIKI BADAŃ NAD BARIERAMI W PRZYSWAJANIU JĘZYKA I UCZENIU SIĘ MOWY ORAZ ZRÓŻNICOWANIEM POPULACJI OSÓB Z USZKODZENIAMI SŁUCHU POD WZGLĘDEM SŁYSZENIA DŹWIĘKÓW MOWY

Różnice w zakresie indywidualnych możliwości i specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci z uszkodzeniami słuchu należy obserwować i opisywać z perspektywy całego procesu przyswajania języka, a zwłaszcza z perspektywy funkcjonalnej oceny słyszenia dźwięków mowy. Patrząc z takiej perspektywy, można – w najprostszym ujęciu – wyodrębnić cztery grupy dzieci z uszkodzeniami słuchu (Krakowiak 2006), a jednocześnie cztery rozmiary bariery dostępu do języka fonicznego. Kryterium podziału nie jest audiometrycznie ustalona wielkość ubytku wrażliwości słuchowej, ale zdobyta w toku doświadczenia językowego sprawność odróżniania i rozpoznawania językowych jednostek ciągu mowy, czyli głosek w sylabach. Sprawność ta, określana mianem słuchu fonemowego (fonematycznego), rozwija się u dziecka jako efekt synergicznych czynności zmysłowych oraz integracji spostrzeżeń. Ocena stanu tej sprawności pozwala zaliczyć poszczególne osoby do jednej z następujących grup.

### **Grupa I**

**Dzieci funkcjonalnie słyszące**, które wprawdzie słyszą niedoskonale w utrudnionych i naturalnych warunkach akustycznych (zwłaszcza dźwięki ciche, dobiegające z daleka, w hałasie...), ale w specjalnych warunkach akustycznych (z protezą, w ciszy, z bliska...) odbierają, wyodrębniają i trafnie identyfikują wszystkie klasy dźwięków mowy, tj. klasy głosek (fonemy), jak i prozodyczne cechy ciągu mowy (akcent i intonację). Te dzieci przyswajają język w sposób naturalny, tak samo dzieci słyszące (czasem z nieznacznym opóźnieniem), a ich mowa rozwija się bez poważnych zakłóceń.

Konsekwencją uszkodzenia słuchu jest subiektywne poczucie dyskomfortu związanego ze stosowaniem protez (np. słyszenie jednokierunkowe, nadwrażliwość na niektóre dźwięki, w tym muzykę) lub w sytuacjach, gdy dochodzi do zakłóceń w działaniu protez. Specjalne potrzeby rozwojowe tej grupy dzieci zaspokaja profesjonalna opieka audiologiczna, troska rodziców o sprawność protez oraz zrozumienie utrudnień w komunikowaniu się z nimi przez otoczenie społeczne, zwłaszcza w środowisku szkolnym.

### **Grupa II**

**Dzieci niedosłyszające**, które słyszą niedoskonale nie tylko w naturalnych warunkach akustycznych (zwłaszcza dźwięki ciche, dobiegające z daleka, w hałasie...), ale również w warunkach specjalnych (z protezą, w ciszy, z bliska...),

ale wiedzą, jakie dźwięki mowy można usłyszeć, wyodrębniają te same klasy jednostek, które wyodrębniają ludzie dobrze słyszący, chociaż nie zawsze trafnie je identyfikują, myląc głoski i błędnie rozpoznając wyrazy. Na ogół trafnie rozpoznają prozodyczne cechy strumienia mowy. Ich ograniczenie słyszenia głosek i sylab określa się mianem dysfonemii lekkiego stopnia.

Ten stopień ograniczenia sprawności słyszenia dźwięków mowy przyczynia się do opóźnienia przyswajania języka, zwłaszcza w przypadkach zaniedbań wychowawczych. Może mieć także związek z występowaniem wad wymowy o charakterze dyslalii audiogennej (dziecko mówi tak, jak słyszy). Jego język jest uboższy od języka rówieśników, a wiedza o świecie rozwija się z utrudnieniami wynikającymi z niedoborów znajomości systemu leksykalnego (braków w znajomości wyrażen i/lub nietrafnego ich rozumienie) oraz z ograniczeń doświadczenia komunikacyjnego (ograniczenia interakcji językowych w środowisku społecznym).

Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne tej grupy dzieci są wielorakie. Dziecko potrzebuje nie tylko profesjonalnej opieki audiologicznej, troski rodziców o sprawność protez i o rozwój mowy. Konieczna jest także ustawiczna opieka logopedyczna oraz przystosowanie się osób z otaczającego dziecko środowiska wychowawczego do jego specjalnych potrzeb w komunikowaniu się. Ważne jest również wsparcie społeczne, a w wielu przypadkach także wsparcie psychiczne i pomoc psychologiczna.

### **Grupa III**

**Dzieci słabosłyszające**, z poważnymi ograniczeniami sprawności słyszenia, które słyszą inaczej niż ludzie prawidłowo słyszący, wyodrębniają inne klasy jednostek dźwiękowych i rozpoznają tylko część dźwięków mowy, liczne zaś głoski utożsamiają lub myślą z innymi. Liczba głosek utożsamianych lub mylonych z innymi bywa różna u poszczególnych osób. Ten stan określa się mianem dysfonemii umiarkowanego, znacznego lub głębokiego stopnia. Stopień umiarkowany, znaczny lub głęboki można określać w zależności od liczby głosek mylonych i utożsamianych.

Takie ograniczenie sprawności słyszenia dźwięków mowy, zwłaszcza w sytuacji, gdy nie jest możliwa jego szybka poprawa na drodze korekcji protetycznej i wychowania słuchowego, jest przyczyną zablokowania rozwoju mowy i naturalnego przyswajania języka. Nabywanie języka (przyswajanie i uczenie się) wymaga specjalnego postępowania wspomagającego – wychowania językowego i terapii logopedycznej. Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dziecka wynikają z potrzeby uzyskania pełnego dostępu do języka. Sposób zapewnienia dziecku tego dostępu przez rodzinę i środowisko wychowawcze decyduje o szansach rozwojowych dziecka. Działania stosowane powszechnie wobec dzieci z tej



grupy nie różnią się od działań wobec dzieci z dysfonią lekkiego stopnia. Są one wprawdzie konieczne, ale niewystarczające. Potrzebne jest stosowanie metod wspomagających wielozmysłową percepcję strumienia mowy i rozwijających sprawność odróżniania głosek i sylab.

#### **Grupa IV**

**Dzieci funkcjonalnie niesłyszące**, które nie słyszą dźwięków mowy artykułowanej, nie odróżniają klas jednostek dźwiękowych mimo zastosowania aparatów słuchowych lub/i implantów ślimakowych. Nie znaczy to, że zupełnie nie słyszą dźwięków z otoczenia ani ludzkiego głosu. Niektóre dźwięki – zwłaszcza bardzo głośne lub zintensyfikowane i przetworzone przez protezy – słyszą, ale w strumieniu dźwięków mowy nie odróżniają i nie identyfikują elementów składowych i nie mogą przypisać im wartości językowej, aby kodować znaczenia. Ten stan sprawności słuchowej określamy mianem afonemii. Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci z tej grupy należy diagnozować indywidualnie. Ich słuch, mimo braku sprawności słyszenia dźwięków mowy, powinien być ciągle usprawniany. Nie jest wykluczone, że w poszczególnych przypadkach sprawność słyszenia głosek rozwinie się z czasem w miarę wychowania słuchowo-językowego. Jednakże nabywanie języka wymaga specjalnego programu rehabilitacji.

Dzieci niesłyszące, podobnie jak słabosłyszące, podejmują usilne próby rozpoznawania sensu zachowań osób z ich otoczenia. Przypisują także znaczenie dźwiękom w takiej postaci, w jakiej je odbierają. Tworzą własne sygnały, często także dźwiękowe (o charakterze onomatopei, wykrzyknień, wezwań). Jednakże sygnały te mają postać osobliwą i niepodobną do słów używanych przez środowisko społeczne. Dlatego słyszące otoczenie społeczne nie reaguje na nie adekwatnie do intencji dziecka. Wobec braku reakcji dziecko zwykle rezygnuje z tego rodzaju aktywności i podejmuje próby nadawania znaczeń sygnałom mimicznym i gestowym (tworzy migi). Jeśli zaistnieją warunki komunikowania się z szerszym środowiskiem z udziałem migów, zwłaszcza gdy w rodzinie są osoby migające, dziecko uczy się takiego sposobu komunikowania się z udziałem migów lub takiej odmiany języka migowego, jakiego używa otoczenie. Jest to, niewątpliwie, korzystne dla jego dostępu do osób najbliższych i umożliwia rozwój psychiczny w środowisku rodzinnym. Jednakże ograniczenie komunikacji do migów lub języka migowego, a następnie próby nauczania czytania bez rozwijania mowy komunikacyjnej prowadzą zwykle do zablokowania dostępu do szerszych wspólnot społecznych.

Dzięki zachowanym zdolnościom wszystkie dzieci z uszkodzeniami słuchu mogą poznawać język foniczny i uczyć się mowy komunikacyjnej na drodze specjalnego postępowania logopedycznego, którego program, metody i środki

wspomagające komunikowanie się słowne muszą być dostosowane do indywidualnych potrzeb każdego dziecka. Z logopedycznego punktu widzenia zróżnicowanie specjalnych potrzeb w tym zakresie powoduje konieczność opracowywania różnych programów wychowania językowego i wyznacza rozmaite zadania terapeutyczne. Trafność doboru sposobu postępowania logopedycznego polega na umożliwieniu dziecku pełnego dostępu zmysłowego do morfologicznej struktury ciągu mowy, czyli do strumienia sylab zawierającego morfemę (jednostki kodujące znaczenie), złożone z fonemów (jednostek umożliwiających ich odróżnianie i rozpoznawanie (Krakowiak, Ostapiuk 2018)). Przy trafnym doborze środków wspomagających komunikowanie się słowne (np. z zastosowaniem metody fonogestowej wizualizacji mowy) rokowanie jest zwykle pomyślne. Zagrożenie stanowi bezrefleksyjne i uporczywe stosowanie wyłącznie metod opartych na usprawnianiu słuchu mimo afonemii lub głębokiej dysfonemii albo przedwczesna rezygnacja z rozwijania mowy i ograniczenie komunikowania się z dzieckiem do języka migowego.

Rozwijanie mowy komunikacyjnej w specjalnie ułatwionych warunkach – z zastosowaniem metod wspomagających – pozwala na swobodne porozumiewanie się z osobami sprawnie posługującymi się środkami wspomagającymi, korzystanie z pisemnych form przekazu i umożliwia osiągnięcie wysokiego poziomu kompetencji językowej. Nawet wówczas, gdy samokontrola mowy jest bardzo utrudniona lub niemożliwa, wobec czego nie udaje się osiągnąć prawidłowej wymowy, a w konsekwencji mowa komunikacyjna jest niezrozumiała dla osób obcych, to jednak mowa wewnętrzna odbywa się w języku fonicznym, a to sprawia, że osoba z uszkodzonym słuchem ma dostęp do kultury narodowej i uniwersalnej. Najważniejszym postulatem, który wynika z badań, jest koncepcja wzajemnego przystosowania rozmówców: słyszącego i niesłyszącego/słabosłyszącego.

## PRAKTYCZNE PROPOZYCJE WYNIKAJĄCE Z ANALIZY WYNIKÓW BADAŃ

Praktycznym efektem przeprowadzonych badań było opracowanie koncepcji i szczegółowego programu wychowania językowego (Krakowiak 2012, 329–414; 2016c) oraz propozycji zmian systemu kształcenia dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi spowodowanymi przez uszkodzenia słuchu (niesłyszących, słabosłyszących, niedosłyszących (Krakowiak 2016b)). Wśród tych propozycji znajduje się model strategii dobierania metod i programów wychowania językowego do specjalnych potrzeb poszczególnych osób z uwzględnieniem diagnozy sprawności słyszenia. W ujęciu syntetycznym propozycję tę można ująć w następujących punktach:

1. Dzieci funkcjonalnie słyszące (bez dysfonemii) – strategia audytywno-werbalna jednozmysłowa z ukierunkowaniem na inkluzję bezpośrednią we wspólnotach słyszących.
2. Dzieci niedosłyszające I (z dysfonemią lekkiego stopnia) – strategia audytywno-werbalna wielozmysłowa z ukierunkowaniem na inkluzję bezpośrednią wspomaganą, we wspólnotach słyszących.
3. Dzieci niedosłyszające II (z dysfonemią umiarkowanego stopnia) – strategia audytywno-werbalna wielozmysłowa z ukierunkowaniem na inkluzję wspomaganą pośrednią, tj. z pomocą asystenta lub nauczyciela wspomagającego, we wspólnotach słyszących.
4. Dzieci słabosłyszające I (z dysfonemią znacznego stopnia) – strategia wizualno-audytywno-werbalna wielozmysłowa wspomaganą wczesną nauką czytania z ukierunkowaniem na inkluzję wspomaganą pośrednią, tj. z pomocą asystenta lub nauczyciela wspomagającego, we wspólnotach słyszących.
5. Dzieci słabosłyszające I (z dysfonemią głębokiego stopnia) – strategia wizualno-audytywno-werbalna wielozmysłowa wspomaganą wizualizacją mowy z zastosowaniem metody fonogestów i wczesną nauką czytania z ukierunkowaniem na inkluzję wspomaganą pośrednią, tj. z pomocą transliteratora fonogestowego, we wspólnotach słyszących.
6. Dzieci funkcjonalnie niesłyszące I (z afonemią, wykazujące preferencję komunikowania się gestowo-mimicznego, ale odbierające dźwięki niejęzykowe) – strategia wizualno-audytywno-werbalna wielozmysłowa wspomaganą wizualizacją mowy z zastosowaniem metody fonogestów i wczesną nauką czytania z ukierunkowaniem na inkluzję pośrednią, tj. z pomocą transliteratora fonogestowego, we wspólnotach słyszących.
7. Dzieci funkcjonalnie niesłyszące II (z afonemią, pochodzące z rodzin niesłyszących lub słyszących, wykazujące wysoki poziom preferencji komunikowania się gestowo-mimicznego) – strategia dwujęzyczna wizualno-werbalna z ukierunkowaniem na inkluzję bezpośrednią we wspólnotach oraz pośrednią, tj. z pomocą tłumacza języka migowego, we wspólnotach słyszących.

Przy wyborze strategii mamy do wyboru następujące metody wychowania językowego dzieci z uszkodzeniami słuchu, które zostały wypracowane w toku dziejów pedagogiki specjalnej i logopedii:

1. Metody terapii mowy i udostępniania języka dźwiękowego:
  - a) metody oparte na usprawnianiu słuchu i kompensacji jednozmysłowej (metody słuchowe, monosensoryczne).
  - b) metody oparte na usprawnianiu słuchu i kompensacji wielozmysłowej (polisensoryczne, np. metoda werbotonalna (Lorenc

- 2015), metoda krakowska; Cieszyńska, Korendo, Orłowska-Popek, red. 2010).
- c) metody oparte na usprawnianiu słuchu, kompensacji wielozmysłowej i wspomagającej wizualizacji mowy (metody wspomagające, np. metoda fonogestów).
  - d) metody oparte na usprawnianiu słuchu, kompensacji wielozmysłowej i wspomagającym zastosowaniu pisma.
2. Metody oparte na wykorzystywaniu pisma i pisanej odmiany języka (w tym metody oparte na stosowaniu alfabetu palcowego i na odtwarzaniu ciągu liter następujących po sobie przy użyciu umownych układów ręki/rąk).
  3. Metody rozwijania umiejętności komunikowania się z zastosowaniem migów i języków migowych:
    - a) tradycyjne sposoby stosowania migów w edukacji.
    - b) koncepcje bilingwizmu w wychowaniu językowym dzieci niesłyszących.
    - c) koncepcja „totalnej komunikacji” (Korzon 1996).

Już samo wymienienie metod wychowania językowego uświadamia, że ich dobór jest niełatwy. Przyjmując Hipokratesową zasadę wszelkiej terapii – „przede wszystkim nie szkodzić” – należy uwzględnić aspekt neurolingwisty rozwoju mózgu dziecka i formowania się biologicznej bazy jego języka w zgodzie z naturą tego procesu. A zatem należy dążyć do stymulowania i wspomagania naturalnego rozwoju mowy, eliminując czynniki opóźniające i unikając takich, które go zaburzają, wprowadzając zakłócenia w eurytmii czynności językowych. Zaleca się zatem stosowanie takich metod, które przyczyniają się do integracji spostrzeżeń wielozmysłowych oraz pomnażania działających eurytmicznie połączeń synaptycznych w CUN. Nie jest wskazane wprowadzanie metod, które mogą przyczynić się do modyfikacji sposobu funkcjonowania językowego, a nawet spowodować odmienną językową i odłączenie społeczne. Dlatego ostrożności i rozwagi wymaga decyzja dotycząca stosowania języka migowego.

## PODSUMOWANIE I WNIOSKI TEORETYCZNE

Dzieci z uszkodzeniami słuchu, jak wszystkie ludzkie dzieci – niezależnie od indywidualnych właściwości funkcjonowania słuchowego – rodzą się z właściwą każdemu człowiekowi dyspozycją do komunikowania się z innymi ludźmi oraz do tworzenia własnego umysłowego odzwierciedlenia rzeczywistości, którego ważną część składową stanowią logiczno-językowe modele poznawcze. Ta dyspozycja stanowi bazę rozwoju dziecka jako *homo loquens* – mówiącej istoty

społecznej. Uszkodzenie słuchu może być przyczyną zaburzenia naturalnego procesu przyswajania języka dźwiękowego w toku kontaktów z ludźmi mówiącymi w środowisku rodzinnym, nie jest jednak barierą uniemożliwiającą przyswojenie języka.

Na podstawie obserwacji rozwoju językowej sprawności percepcyjnej u osób z różnymi stopniami i rodzajami uszkodzeń słuchu można stwierdzić, że w strukturze tej sprawności formują się wzorce czynności wyławiania elementów podobnych, powtarzalnych i trwałych we wszystkich zachowaniach innych osób. Nie tylko w samych dźwiękach mowy artykułowanej, ale również w mimice, gestach i ruchach artykulacyjnych, a także w fonogestach (jeśli są one poprawnie używane przez rodziców i nauczycieli). Można powiedzieć, że poszukiwanie strumienia nielicznych, łatwych do szybkiego uchwycenia jednostek szyfrujących znaczenia – fonemów w sylabach – stanowi właściwość działania ludzkiego mózgu i jego metodę na „ujęzykowanie” swoich czynności przez ich „ufonemowanie”.

W swojej istocie fonem – uważany niegdyś za czysto teoretyczny konstrukt myśli lingwistycznej (Trubiecki 1970) – jest neurolingwistycznym wzorcem jednostki struktury czynności językowych, spajającym dwa poziomy działania mózgu: percepcję i wytwarzanie sygnałów mowy oraz językowe odzwierciedlanie rzeczywistości, czyli tworzenie językowego obrazu świata. Prymarnie fonemy są to matryce czynności percepcyjnych: odróżniania i rozpoznawania elementów ciągu mowy – głosek w sylabach. Jednocześnie są one wzorcami jednostek struktury czynności artykulacyjnych, które nadają głoskom właściwości umożliwiające ich odróżnianie i rozpoznawanie.

Ich powstawanie można w przybliżeniu opisać z użyciem metafory tworzenia się kryształów. Już w łonie matki w mózgu dziecka powstają zaczątki tych wzorców dzięki wychwytywaniu powtarzalnych elementów wrażeń słuchowych. Po urodzeniu, kiedy dziecko nie tylko słucha innych, ale coraz aktywniej wysyła w przestrzeń i odbiera dźwięki wydawane przez siebie, kryształy-fonemy wypełniają się stałymi cechami wychwyconymi z wrażeń, które daje słuchanie samego siebie oraz poznawanie czynności własnych narządów mowy od strony kinetycznej i kinestetycznej. Kryształy rosną. Stają się coraz trwalsze i pełniejsze. Przyciągają do siebie stałe cechy wibracji, stałe cechy ruchów artykulacyjnych dostępnych dla wzroku oraz stałe cechy dźwięków ustawicznie powtarzające się w wypowiedziach osób bliskich i w dźwiękach identycznych, które udaje się wymówić samodzielnie. Po pewnym czasie kryształowa sieć systemu fonologicznego jest pełna i gotowa do wyławiania z chaosu dźwięków otaczającego świata tych, które mają językową wartość i mogą szyfrować znaczenia.

Na poziomie percepcji czynności językowe polegają na rozpoznawaniu sylab i głosek w szybko płynącym strumieniu mowy, co pozwala rozpoznawać ich kombinacje i sekwencje – wyrazy i wypowiedzenia – i przypisywać im znacze-

nia. Prawidłowa percepcja ciągu mowy pozwala na zautomatyzowane (bez koniecznej refleksji) wymówienie tych samych słów i zdań w brzmieniu zawierającym pełny komplet cech koniecznych do jasnej identyfikacji poszczególnych sekwencji. Brzmienie nie musi być identyczne, ale musi być adekwatnie zróżnicowane. Klasyczna sytuacja słyszenia strumienia mowy jest następująca: jeśli dobrze słyszę, co mówisz w znanym mi języku, to jednocześnie jasno wiem, co trzeba zrobić, aby wypowiedzieć, to co mówisz. Jasno (intuicyjnie) wiem, jak to robisz, chociaż nie muszę mieć wiedzy wyraźnej (opisowej) o twoich czynnościach oddechowo-fonacyjno-artykulacyjnych. Potrafię – obejmowane krótkotrwałą pamięcią – sekwencje powtórzyć. Sylaby i głoski w realizacji różnych osób brzmią wprawdzie różnie i mają różne postaci akustyczne, ale zawierają cechy umożliwiające ich odróżnianie i rozpoznawanie. Zdolność do takiego posługiwania się dźwiękami artykułowymi decyduje o „ufonemowaniu” czynności mózgu i o jego „ujęzykowieniu”. Można powiedzieć, że bazą „ufonemowania” jest wypracowanie spójności między czynnościami percepcyjnymi i artykulacyjnymi. Fonemy są węzłami tej spójności.

W ścisłej spójności między czynnościami percepcyjnymi i artykulacyjnymi (nadawczymi) tkwi tajemnica języka jako zadziwiającego bytu, który jest jednostkowym bytem umysłowym, egzystującym w postaci porządku czynności pojedynczego mózgu, a jednocześnie jest kodem przekazywania sobie treści psychicznych przez osoby wchodzące w różnorakie relacje komunikacyjne. Jest to możliwe dzięki temu, że język jest zarazem społecznie skodyfikowanym systemem semiotycznym, wypracowanym przez łańcuch ludzkich pokoleń należących do wspólnoty kulturowej.

Najważniejsza z funkcji języka polega na tym, że umożliwia on ludziom umysłowe spotkanie się, czyli interakcje komunikacyjne oraz współdziałanie we wspólnocie. Funkcja ta jest ufundowana na właściwościach znaku. Zjawisko to opisuje – wstępnie i w sposób uproszczony – powtarzana przez strukturalistów oraz ich uczniów metafora szyby lub lustra. System znaków językowych obecny w umyśle jednostki jest zwrócony w stronę rzeczywistości, którą odzwierciedla i ukazuje, aby jednocześnie ujawniać to odbicie innym umyślom dzięki rytuałowi interpersonalnego uzgadniania i wymiany znaczeń.

Odzwierciedlanie nie ma bynajmniej charakteru konkretno-obrazowego. Język odzwierciedla rzeczywistość rozpoznaną, skategoryzowaną i uporządkowaną logicznie oraz poddaną interpretacji w kodzie kulturowym, opartym z jednej strony na wynikaniu indukcyjno-dedukcyjnym, z drugiej zaś strony na konwencji myślenia figuratywnego, wykorzystującego wspólnotowe zasoby porównań, metafor i wyrażań idiomatycznych. Rytuał wymiany znaczeń opiera się na przyjęciu wspólnotowego wzorca kategoryzacji, hierarchizacji i porządkowania czasowo-przestrzennego oraz przyczynowo-skutkowego przedmiotów, zjawisk i związków między nimi. Do znaczeń opartych na wynikaniu indukcyjno-dedukcyjnym

człowiek może – przynajmniej częściowo – dotrzeć na drodze bezpośredniego doświadczenia poznawczego. Natomiast znaczenia o charakterze figuratywnym można poznać wyłącznie na drodze doświadczenia komunikacyjnego, obcując z innymi ludźmi i z wytworami kultury (zwłaszcza czytając teksty pisane).

Język w postaci indywidualnej jest systemem organizującym czynności poznawcze człowieka oraz jego interakcje z innymi ludźmi. W procesie powstawania języka w umyśle dziecka z uszkodzonym słuchem ujawnia się ze szczególną wyrazistością paradoksalna dwoistość tego procesu, która jest uniwersalną właściwością przyswajania języka przez dzieci, a mianowicie łączenie się osobistej aktywności poznawczej i znakotwórczej z interioryzacją języka używanego przez środowisko wychowawcze. Każde dziecko – poznając język wspólnoty społecznej, w której żyje – tworzy ten język dla siebie od nowa. Przy uszkodzeniach słuchu im trudniejszy jest dla dziecka dostęp do języka wspólnoty, tym większa jest potrzeba kreatywności. Dlatego właśnie dzieci z uszkodzeniami słuchu i grupy osób z uszkodzeniami słuchu wykazują swoisty nadmiar kreatywności językowej. Tego zjawiska nie można zrozumieć i wyjaśnić z zastosowaniem pojęć dotyczących patologii ani konstruktów odnoszących się wyłącznie do deficytów językowych.

Uszkodzenie słuchu utrudnia rozwój systemu fonologicznego oraz spójności między czynnościami percepcyjnymi i artykulacyjnymi w umyśle dziecka, ale jego mózg działa według reguł właściwych dla wszystkich ludzi – poszukuje w docierających do niego wrażeniach tego, co stałe: różne i podobne. Gromadzi wiedzę o świecie i poszukuje znaków językowych do jej porządkowania i wyrażania. Uszkodzony słuch odbiera jednak inny zbiór wrażeń, chociaż pozostałe zmysły działają prawidłowo. Możliwość wykonywania ruchów narządów mowy nie jest ograniczona. Jednakże nie może osiągnąć prawidłowej integracji sensoryczno-motorycznej. Tradycyjne metody terapii logopedycznej i edukacji udostępniają język foniczny w postaci niepełnej i zniekształconej. Wysiłek dziecięcego umysłu prowadzi do wytworzenia innego systemu jednostek fonemowych (dysfonemia), albo nie wytwarza takiego systemu (afonemia). Poszukuje więc systemów zastępczych, np. liter lub odpowiadających im znaków alfabetu palcowego. Utrudniona lub niemożliwa jest więc synchronizacja czynności językowych dziecka z uszkodzonym słuchem z czynnościami słyszących rozmówców.

W konsekwencji opisanego zjawiska w doświadczeniu dzieci z uszkodzeniami słuchu język jawi się jako byt rozdwojony i niespójny: istnieje przede wszystkim jako twór absolutnie indywidualny, zamknięty w osobniczych mózgach spotykających się osób, natomiast w swojej drugiej postaci – jako byt społeczny, wspólnotowy – nie jest w pełni dostępny. Rozdwojenie i niespójność między językiem społeczności słyszącej a idiolektem osoby z uszkodzonym słuchem stanowi istotę doświadczanych

przez nią trudności w komunikowaniu się i ograniczeń doświadczenia językowego. Problemy te widoczne są w postaci nieporozumień w codziennych relacjach z osobami słyszącymi, jednakże najdotkliwsze ich skutki pojawiają się w wyniku ograniczenia tych relacji i odłączenia osób z uszkodzeniami słuchu od wspólnot rodzinnych, edukacyjnych i lokalnych.

Deficyty rozwojowe (poznawcze i językowe), które pojawiają się w wyniku niedostatków doświadczenia komunikacyjnego, nie mają nic wspólnego z niedostatkami potencjału rozwojowego oraz aktywności zmierzającej do przezwyciężenia barier. Ludzie niesłyszący to przede wszystkim samotni kreatorzy językowi, autorzy ukrytych komunikatów tworzonych w mowie wewnętrznej, w języku nikomu nieznanym, dla siebie samych i dla nieobecnych odbiorców. Migi i języki migowe są ich wytworem dopiero wówczas, gdy mają sposobność do spotkania osób z podobnymi potrzebami lub skłonnych do wykorzystywania gestów i mimiki w komunikowaniu się. Warto uświadomić sobie, że osoby z uszkodzeniami słuchu, które mówią, doświadczają zwykle trudności przy próbach komunikowania się w języku fonicznym między sobą. Ich sprawność słyszenia, sposoby mówienia i języki są bowiem różne i niespójne. Dlatego właśnie konieczne jest im komunikowanie się przy użyciu gestów i mimiki. Jest to sposób alternatywny, zastępczy. Chętnie więc uczą się wzajemnie tego sposobu komunikowania się.

W konsekwencji dochodzi do skomplikowanych procesów. W umysłach osób niesłyszących wyrastają nowe kody migowe, zaszczerpione na pniach idiolektów fonicznych i zasilane znakami oraz strukturami pochodzącymi z języka migowego (używanego w danym środowisku). Proces spajania i unifikacji tych kodów indywidualnych prowadzi do stopniowej unifikacji środowiskowego języka migowego. Jednocześnie jednak prowadzi do społecznego wyodrębniania się i społecznej alienacji całych grup osób niesłyszących.

Opisywanie komunikacji migowej z użyciem jednego terminu – *język migowy* – upraszcza obraz rzeczywistości bogatej w fakty trudne do porównywania i klasyfikacji. Istnieją bowiem rozmaite sposoby i funkcje używania migów przez różne osoby w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych. Istnieją też różne typy kodów migowych. Rozmaitości kodów nie można mylić ze zróżnicowaniem stylów migania. W obszarze refleksji lingwistycznej wątpliwości budzi problem możliwości takiego poszerzenia definicji języka, aby mogła objąć wszystkie kody migowe, wraz z odmianami środowiskowymi oraz idiolektami, bez sztucznego przypisywania im struktury analogicznej do języków fonicznych i bez fałszywych uogólnień.

Język migowy i wszystkie inne sposoby komunikowania się z użyciem migów są godne zainteresowania i szacunku jako wytwory twórczej aktywności całych środowisk ludzi z uszkodzeniami słuchu oraz ich krewnych i przyjaciół. Przede wszystkim jednak na poznanie i wyjaśnienie zasługuje samo zjawisko po-



wstawania znaków migowych i przekształcania się ich zbiorów w systemy dwuklasowe – dojrzałe języki. Niesłuszne jest jednak aprioryczne przypisywanie wszystkim formom migania właściwości identycznych, a zwłaszcza nie należy oczekiwać od wszystkich osób z uszkodzeniami słuchu jednakowej umiejętności rozumienia przekazu migowego i umiejętności migania oraz zdolności korzystania z usług tłumaczy. Głęboko fałszywy jest również dychotomiczny podział na miganie w *Polskim Języku Migowym (PJM)* i w *Systemie Językowo-Migowym (SJM)*. Obydwa te pojęcia mają charakter postulatywny i pochodzą z edukacyjnych koncepcji programowych (por. Szczepankowski 1999). W rzeczywistości trudno spotkać „czyste” postaci takich kodów w użyciu. Idea unifikacji języków migowych jest jedną z tych utopijnych idei, które są uzasadniane szlachetnymi dążeniami, ale w praktyce – zwłaszcza gdy realizowane są w warunkach przymusu – prowadzą do niepowetowanych krzywd jednostek i całych grup osób z uszkodzeniami słuchu. Niesłyszący mają prawo do tworzenia języków migowych oraz do ich samoistnej unifikacji. Szkodliwe jest sztuczne pobudzanie tego procesu i nadmierna ingerencja słyszących ideologów, którzy uzurpują sobie pozycję „lepiej wiedzących”. Natomiast na rozwijanie zasługują badania nad różnymi odmianami języków migowych: naturalnych i sztucznych (Wojda 2015a, 2015b).

Patrząc na problemy języka osób z uszkodzeniami słuchu z szerszej perspektywy poznawczej nauk o języku i językowym komunikowaniu się ludzi, warto dostrzec w nim szanse ujawnienia istoty rozbieżności między językiem rozumianym tradycyjnie jako – byt społeczny względnie trwały – kod używany przez wspólnotę a językami poszczególnych osób, idiolektami, znajdującymi się w fazie dynamicznego rozwoju i przemian. W języku używanym przez wspólnoty ludzi słyszących znaczenia słów i wyrażeń także nie są niezmiennie i stabilne. Zmiany konwencjonalnych znaczeń słów zachodzą ustawicznie, ale zwykle w sposób trudny do zauważenia. Indywidualne różnice w rozumieniu tych znaczeń bywają niezauważalne. Ujawniają się zwykle w trudnościach w porozumiewaniu się i konfliktach interpersonalnych, a także w różnicach światopoglądowych, konfliktach społecznych i propagandowych walkach politycznych, a zwłaszcza manipulowaniu znaczeniami w polityce i reklamie.

Doświadczenie komunikowania się z osobami niesłyszącymi i obserwacja ich zmagania się z problemami dostępu do języka pozwala uwolnić się od powszechnego złudzenia stałości znaczeń wyrażeń językowych i przybliżyć się do rozumienia jego najważniejszej funkcji humanistycznej, a mianowicie tej, która polega na umożliwianiu twórczej aktywności człowieka, który uczestniczy w spotkaniu z drugim człowiekiem (innymi ludźmi) i podejmuje wysiłek współdziałania z nim (nimi), komunikując swoje emocje, uczucia, wolę i wiedzę. Interpersonalna wymiana treści psychicznych wymaga ustawicznego uzgadniania znaczeń, często także ich negocjowania. W tym doświadczeniu język ciągle rodzi się na

nowo i rozwija. Troska o jakość komunikowania się poszczególnych osób i całych wspólnot społecznych stanowi o trwałości i rozwoju tych wspólnot oraz trwałości i rozwoju ludzkiej cywilizacji.

Język jest bowiem przede wszystkim systemem znaków służącym do odzwierciedlenia i opisywania rzeczywistości oraz odkrywania praw i zasad, które nią kierują. W tym znaczeniu stanowi substancję otaczającej nas logosfery, czyli sfery gromadzenia doświadczenia jednostkowego oraz wspólnotowego, porządkowania go w postaci różnego typu narracji, konstatacji i tez, sprawdzania ich prawdziwości i porządkowania w postaci systemu wiedzy o świecie. Obraz świata zawarty w języku nie jest bynajmniej tak trwały, jak by się mogło wydawać teoretykom. Jest bogaty i podlega ustawicznym przemianom, chociaż składa się z trwałych elementów i jest tworzony według ustalonego rytuału czynności językowych – rytuału wymiany znaczeń.

Tak definiowany język jest – należącym do używającej go wspólnoty – systemem wzajemnego udzielania sobie własnych zasobów psychicznych i wymiany owoców doświadczenia oraz poszukiwania sensu rozpoznawanej prawdy. Celem wychowania językowego i terapii logopedycznej dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu jest więc niwelowanie barier dostępu do logosfery, czyli do językowych wytworów tej wspólnoty, której są pełnoprawnymi członkami. Sztuka komunikowania się w warunkach ekstremalnie utrudnionych, której uczymy się, wspomagając osoby z uszkodzeniami słuchu, może stać się wzorem działań w dziedzinie kultury języka oraz kultury komunikowania się.

#### BIBLIOGRAFIA

- Adamiec T., 2003, *Gluchoniemi i ich świadectwa życia od starożytności do końca XVIII wieku – przegląd problematyki*, [w:] *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących*, red. M. Świdziński, T. Gałkowski, Warszawa, s. 237–263.
- Białas M., 2007, *Glusi, język, metafora. Rozumienie metaforycznego znaczenia wyrażen językowych przez uczniów niesłyszących*, Piotrków Trybunalski.
- Cieszyńska J., 2000, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków.
- Cieszyńska J., Korendo M., Orłowska-Popek Z., red., 2010, *Nowe podejście w diagnostyce i terapii logopedycznej – metoda krakowska*, Kraków.
- Cornett R.O., Daisey M.E., 2009, *Czym jest uszkodzenie słuchu*, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. i tłum. E. Domagała-Zyśk, Lublin, s. 17–40.
- Dłużniewska A., 2016, *Rola języka w opanowywaniu umiejętności rozumienia czytanego tekstu przez dzieci i młodzież z uszkodzeniami słuchu w świetle Interaktywnego Modelu Czytania D.E. Rumelharta*, [w:] *Język i wychowanie. Księga jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesora Kazimierza Krakowiaka*, red. E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, Lublin, s. 453–464.

- Domagała-Zyśk E., 2017a, *Trudności w czytaniu i pisaniu i osób niedosłyszących i słabosłyszących – uwarunkowania i symptomatologia*, [w:] *Zaburzenia komunikacji pisemnej*, red. A. Domagała, U. Mirecka, Gdańsk, s. 416–428.
- Domagała-Zyśk E., 2017b, *Trudności w czytaniu i pisaniu i osób niedosłyszących i słabosłyszących – diagnoza i terapia*, [w:] *Zaburzenia komunikacji pisemnej*, red. A. Domagała, U. Mirecka, Gdańsk, s. 429–460.
- Gadamer H.G., 2000, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, Warszawa.
- Gadamer H.G., 2013, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przełożył i wstępem opatrzył B. Baran, Warszawa, s. 609.
- Grabias S., 1997, *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia” 10, s. 9–36.
- Grabias S., 2008, *Postępowanie logopedyczne. Diagnoza, programowanie terapii, terapia*. „Logopedia” 37, *Standardy postępowania logopedycznego*, s. 13–28.
- Iwanicka-Pronicka K., Radziszewska-Konopko M., Siedlecka H., 2007, *Przegląd technik diagnostycznych stosowanych w przesiewowych badaniach słuchu noworodków*, „Pediatria Polska” (82/12), s. 951–955.
- Kaczmarek L., 1977, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.
- Korendo M., 2009, *Jak dzieci niesłyszące czytają teksty podręczników szkolnych?*, Kraków.
- Korzon A., 1996, *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*, Kraków.
- Krakowiak K., 1995, *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, *Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia* 9, Lublin.
- Krakowiak K., 2003, *O wsparcie studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, Lublin.
- Krakowiak K., 2004, *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 i A. Krause, Olsztyn, s. 281–290.
- Krakowiak K., 2004a, *Rola eurymii w komunikowaniu się*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica II”, folia 19, s. 191–198.
- Krakowiak K., 2004b, *Spoleczne wsparcie studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, [w:] *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. Palak i Z. Bartkiewicz, Lublin, 2004, s. 85–94.
- Krakowiak K., 2006b, *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*, Lublin.
- Krakowiak K., 2006c, *Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych*, [w:] *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu. „Nie głos, ale słowo...”*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin, 2006, s. 255–288.
- Krakowiak K., 2011, *Głuchoniemi czy wielojęzyczni? Problemy osób z uszkodzonym słuchem w przyswajaniu języka*, „Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego”, nr 36, s. 73–89.
- Krakowiak K., 2003, *O wsparcie dla studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, Lublin.
- Krakowiak K., 2012, *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*, Lublin.
- Krakowiak K., 2016a, *Pedagogiczno-logopedyczna analiza projektu pt. „Model edukacji dwujęzycznej głuchych”*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, s. 26–40.
- Krakowiak K., 2016b, *Propozycje zmian systemowych w zakresie kształcenia dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi spowodowanymi przez uszkodzenia słuchu (niesłyszących, słabosłyszących, niedosłyszących)*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2(32), s. 49–66.

- Krakowiak K., 2016c, *Wychowanie językowe i terapia logopedyczna w programie wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu*, „Logopedia”, t. 45(2016), s. 239–261.
- Krakowiak K., Kołodziejczyk R., Borowicz A., Domagała-Zyśk E., red., 2011, *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*, Lublin.
- Krakowiak K., Ostapiuk B., 2018, *Udostępnianie języka metodą fonogestowej wizualizacji głosek* [w:] *Metody terapii logopedycznej*, red. A. Domagała, U. Mirecka, Lublin, s. 23–45.
- Kurkowski Z.M., 1996, *Mowa dzieci sześciolatek z uszkodzonym narządem słuchu*, Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 13, Lublin.
- Leszka J., 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.
- Lorenc A., 2015, *Metoda werbo-tonalna*, [w:] *Surdologopedia. Teoria i praktyka*, red., E. Muzyka-Furtak, Gdańsk, s. 298–311.
- Orłowska-Popek Z., 2017, *Programowanie języka w terapii logopedycznej (na przykładzie rozwoju języka dzieci niesłyszących)*, Kraków.
- Różewicz T., 1968, *Szkic do erotyki współczesnego*, [w:] *Twarz trzecia*, Warszawa, s. 50.
- Sękowska Z., 1965, *Synkryzm w świadomości lingwistycznej dzieci głuchych*, „Roczniki Filozoficzne”, z. 4, s. 145–154.
- Szczepankowski B., 1999, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa.
- Świdziński M., red., 2014, *Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*, Warszawa.
- Trubiecki N.S., 1970, *Podstawy fonologii*, tłum. A. Heinz, Warszawa.
- Wojda P., 2015a, *Naturalne języki migowe a polski język migowy*, [w:] *Surdologopedia. Teoria i praktyka*, red., E. Muzyka-Furtak, Gdańsk, s. 372–391.
- Wojda P., 2015b, *Sztuczne i mieszane języki migowe*, [w:] *Surdologopedia. Teoria i praktyka*, red. E. Muzyka-Furtak, Gdańsk, s. 392–410.