



KATARZYNA PLUTECKA

Instytut Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Metody kształtowania mowy u dzieci niesłyszących Przegląd stanowisk

ABSTRACT: The article focuses on theoretical approaches present in the subject literature regarding the essence and efficiency conditions of communication of deaf children. The main aim of this article is to show the directions of desirable changes resulting not only from the use of selected methods, but present also in philosophical approaches to this problem. Currently, the prevailing view is that education and rehabilitation of deaf children are most effective when the communication process includes various codes, that is, not only speech, but manual codes too, such as: cued speech, dactylography, and ideographic signs of sign language.

KEY WORDS: efficiency of communicationspeech shaping methods, deaf children

Istota sprawności komunikacyjnej

Prowadzone na gruncie polskiej surdopedagogiki i surdologopedii badania dotyczące efektywności stosowania określonych metod kształtowania mowy w procesie rehabilitacji i edukacji dzieci niesłyszących¹ spowodowały zmianę sposobów zastosowania tych metod, a także stały się podstawą gruntownej modyfikacji podejścia do problemu. Obecnie dominuje pogląd, że najlepsze efekty dzieci niesłyszące osiągają wówczas, gdy w proces porozumiewania się zostanie zaangażowana

¹ Określenie „dziecko niesłyszące” w literaturze przedmiotu jest stosowane najczęściej i jego zakres znaczeniowy obejmuje dzieci o różnym stopniu ubytku słuchu. Jest to określenie używane zgodnie z Ustawą z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95, poz. 425) i aktualnym Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. 2015, poz. 1113), w świetle których oficjalnie przyjętym terminem jest właśnie „niesłyszący”.

nie tylko mowa, ale też różne kody manualne, jak fonogesty, daktylografia, znaki ideograficzne języka migowego².

Jedną z podstawowych dyspozycji psychicznych człowieka jest uwarunkowana biologicznie i społecznie potrzeba komunikowania się. Konsekwencją rozwoju kontaktów, związków i zależności interpersonalnych stało się wypracowanie efektywnych sposobów porozumiewania się: od prostych znaków ikonicznych, arbitralnych, po złożone kody. Wirginia Loebel komunikowanie się zdefiniowała jako wymianę wielowymiarowych informacji, różnych znaków, prowadzącą do porozumienia się i zrozumienia intencji nadawcy oraz interpretacji odbiorcy³. Transmisja komunikatu dokonuje się, oczywiście, za pomocą systemu znaków językowych, a ponadto m.in. poprzez postawę ciała, gest, barwę głosu, wzrok, przyspieszony oddech, drżenie palców, zapach czy rumieniec. Jest to więc proces intencjonalny i uznający wielopostaciowe formy przekazu. Proces komunikacji zależy od zasobu umiejętności danego użytkownika. Terminem „kompetencja językowa” określa się wiedzę użytkownika danego języka, która pozwala mu w tym języku poprawnie tworzyć lub rozumieć wypowiedzi. Odnosi się do trzech podstawowych składników języka: fonologicznego, semantycznego oraz syntaktycznego. Termin „kompetencja komunikacyjna”, wprowadzony przez Della Hymesa, odnosi się do modelowej wiedzy użytkownika, obejmującej reguły operowania językiem, w zależności od sytuacji i roli społecznej. Stanisław Grabias termin „kompetencja komunikacyjna” zastąpił terminem „sprawność komunikacyjna”⁴, co wiązało się z nowym sposobem rozumienia zjawiska.

W kontekście prowadzonej analizy pojawia się pytanie: czy w nauczaniu dzieci niesłyszących należy budować system językowy po to, by dojść do konkretnych użyć języka, czy też uczyć realnych wypowiedzi, sformułowanych przez uczestników danej sytuacji komunikacyjnej, tak długo, aż system językowy sam się ukształtuje? Stanowisko pierwsze (od systemu językowego do jego użyć) prezentują kognitywne teorie nauczania. Zakładają one świadomy proces zdobywania kodu językowego. Teorie te wykazują związek z gramatyką generatywną (celem jest zbudowanie w umyśle dziecka systemu językowego). Nauczanie rozpoczyna się od poznania reguł gramatycznych, a kończy włączeniem ich w kompetencję językową ucznia.

² Por. A. KORZON: *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*. Kraków, Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej 2001; K. KRAKOWIAK: *W sprawie kształcenia języka dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Lublin, Wydaw. UMCS 1998; W. PIETRZAK: *Dzieci z wadą słuchu*. W: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Red. I. OBUCHOWSKA. Warszawa, WSiP 1999, s. 350–374; B. SZCZEPANKOWSKI: *Niesłyszący, głusi, głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa, WSiP 1999.

³ W. LOEBL: *Refleksje wokół komunikacji międzyludzkiej – implikacje dla interwencji językowej osób z problemami porozumiewania*. „Szkoła Specjalna” 2001, nr 3, s. 137–140.

⁴ S. GRABIAS: *Język w nauczaniu niesłyszących. Zasady programowania systemu komunikacyjnego*. W: *Głuchota a język*. Red. IDEM. Lublin, Wydaw. UMCS, Polski Związek Głuchych 1994, s. 185–221.

Zdaniem Noama Chomsky'ego, człowiek ma dostęp do zakodowanych uniwersalnych reguł gramatycznych, a proces dydaktyczny te reguły konkretyzuje. Drugie stanowisko zawiera się w audiolingwalnych teoriach nauczania językowego: od używanych przez grupę społeczną wypowiedzi do systemu językowego. Teorie te są oparte na założeniach behawioralnych, postulują uczenie się języka, a nie nabywanie wiedzy o języku. Celem zabiegów dydaktycznych jest opanowanie systemu komunikacyjnego (kompetencji komunikacyjnej), co oznacza, że wiedza o języku staje się zbędna. Ważny jest system językowy i system komunikacyjny, dlatego wydaje się zasadne kształcić obydwie kompetencje. Trzeba zatem zminimalizować system językowy polszczyzny (ustalić podstawowy zasób leksykalny języka niezbędny do budowania poprawnych zdań), a potem odkryć podstawowe reguły komunikacyjne i kształtować sprawność komunikacyjną. Grabias uznał, że sprawność (kompetencję) komunikacyjną należy uznać za nadrzędną wobec kompetencji językowej, i wyróżnił cztery rodzaje sprawności komunikacyjnych⁵:

- językową (systemową);
- społeczną;
- sytuacyjną;
- pragmatyczną.

Istotą sprawności językowej jest świadomość metajęzykowa dotycząca budowania zdań gramatycznie poprawnych. Z kolei umiejętność realizowania ról społecznych w procesie komunikacji wyraża się poprzez sprawność społeczną. W przypadku sprawności sytuacyjnej ważna rola przypada takim czynnikom, jak: kanał informacji, liczba interlokutorów, miejsce i temat rozmowy, a także gatunek wypowiedzi. Ostatnia z wyróżnionych sprawności, pragmatyczna, urzeczywistnia się poprzez umiejętność przekazywania celu wypowiedzi przez nadawcę za pomocą indywidualnych i skonwencjonalizowanych sposobów, które informują o jego emocjach, stosunku do rzeczywistości i motywują odbiorcę do określonych działań. Na początku kształtuje się komunikacyjna sprawność pragmatyczna, a następnie rozwija się system językowy, który może być realizowany w dialogu i w nieograniczonej liczbie sytuacji (sprawność systemowa i sytuacyjna). W końcu uwidacznia się sprawność społeczna, determinowana przez zakres wiedzy na temat relacji społecznych⁶. Opanowanie przez niesłyszącego ucznia tych czterech typów sprawności komunikacyjnej umożliwi mu świadomy i konstruktywny udział w procesie komunikacji.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

Sprawność komunikacyjna dzieci niesłyszących w świetle badań

Nabywanie sprawności językowej przez dzieci niesłyszące – uczniów VIII klasy szkoły podstawowej – było przedmiotem badań empirycznych Alicji Rakowskiej⁷. Autorka, wykazując niższy poziom różnych aspektów kompetencji językowej dzieci niesłyszących, zwróciła uwagę na wiele ważnych kwestii. Analiza danych empirycznych wykazała, że zasób leksykalny pięcioletnich dzieci słyszących wynosił 2000 słów, a ich rówieśników niesłyszących – około 200. Opóźnienia procesu kształtowania systemu językowego dotyczą semantyki, fleksji i syntaksy. W zasobie leksykalnym uczniów niesłyszących uczęszczających do szkoły podstawowej dominują części mowy nazywające: rzeczowniki, przymiotniki, przy czym przeważają rzeczowniki o małym stopniu ogólności, a jeżeli pojawiają się czasowniki, to przede wszystkim będące nazwami czynności. Wśród utworzonych poprawnie przez badane dzieci niesłyszące form osobowych czasu teraźniejszego i przeszłego wystąpiły błędy, które świadczą o trudnościach z opanowaniem odmiany czasowników. Błędy te polegały na myleniu pierwszej i trzeciej osoby liczby pojedynczej w czasie teraźniejszym i przeszłym, użyciu bezokolicznika zamiast formy osobowej, myleniu rodzaju męskiego i żeńskiego, braku zaimka „się” przy czasownikach zwrotnych. Badani uczniowie ujawnili trudności w użyciu i rozumieniu wyrazów sekundarnych oznaczających stosunki (np. przyimki, przysłowki, spójniki), a także kłopoty z posługiwaniem się zaimkami, co świadczy o braku zrozumienia całego kontekstu zdania. W zakresie systemu syntaktycznego zostały dostrzeżone znaczne opóźnienia. Struktura gramatyczna zdań była uproszczona, uczniowie niesłyszący nie budowali zdań rozwiniętych i złożonych, ich umiejętności zdaniotwórcze można więc uznać za ograniczone. Jeśli chodzi o system semantyczny, pojawiały się trudności z rozumieniem przenośnego znaczenia wyrazu, charakterystyczne były też liczne błędy semantyczne i małe zróżnicowanie słowotwórcze. Okazuje się, że uczeń niesłyszący o prawidłowym rozwoju fizycznym w wieku od 9 do 10 lat nie opanowuje systemu językowego nawet na poziomie słyszącego czterolatka.

Zdaniem Rakowskiej, priorytetowe znaczenie dla kształcenia umiejętności komunikacyjnych dzieci niesłyszących ma okres wczesnego dzieciństwa i wieku przedszkolnego. Doświadczenie komunikacyjne dziecka nabywane w tych latach, a w szczególności świadomość i jakość działań rodziców, determinują późniejsze sposoby komunikacji. To właśnie rodzinie należy przypisać szczególną rolę w rozwoju kompetencji komunikacyjnej. Autorka wyróżniła dwa kierunki oddziaływań

⁷ Por. A. RAKOWSKA: *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych*. Kraków, Wydaw. Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej 1992; EADEM: *Jak porozumiewają się dzieci niesłyszące z osobami słyszącymi*. Kraków, Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej 2000.

rodziców na dzieci z wadą słuchu – przez codzienne kontakty i przez intencjonalne zabiegi wychowawcze⁸.

Przykładem badań dotyczących komunikacyjnej sprawności społecznej dzieci z głuchotą prelingwalną są także eksploracje diagnostyczne Ewy Muzyki⁹. Przeprowadziła ona badania w trzech sytuacjach komunikacyjnych: wchodzenie w kontakt społeczny, podtrzymywanie tego kontaktu i wzbogacanie kontaktu. Uczniowie niesłyszący w wieku szkolnym podczas realizacji konkretnych komunikacyjnych aktów społecznych zmagają się z trudnościami, które powodowane są przez:

- ograniczony zasób formuł grzecznościowych;
- brak umiejętności praktycznego zastosowania formuł;
- rozszerzanie zakresu znaczeniowego znanych sobie konstrukcji;
- niewiedzę dotyczącą ograniczeń w zakresie użycia wielu formuł komunikacyjnych;
- nadużywanie formuł społecznie nieograniczonych i uniwersalnych;
- problemy z różnicowaniem konstrukcji oficjalnych i potocznych;
- nieznaną konstrukcji socjolektalnych;
- ograniczenia w zakresie budowania wypowiedzi, zwłaszcza w przypadku rozmówców nierównorzędnych rangą;
- nieznaną konotacji składniowej czasowników będących częścią formuł grzecznościowych;
- brak umiejętności w formułowaniu wypowiedzi jako całości¹⁰.

Przedstawione wyniki badań potwierdzają, że uczniowie niesłyszący nie potrafią twórczo używać języka. Przyczyn zjawiska należy szukać w tym, że w nauczaniu nadal stosuje się niewłaściwe metody, które powodują, że sprawność komunikacyjna dzieci jest kształtowana poza doświadczeniem i realnymi sytuacjami komunikacyjnymi.

Metody kształtowania mowy służące stymulowaniu sprawności komunikacyjnej dzieci niesłyszących

Uszkodzenie naturalnego analizatora słuchowego pozbawia dziecko niesłyszące spontanicznego sposobu przyswajania języka. Od 1880 roku, czyli od początku istnienia szkolnictwa dla dzieci z wadą słuchu, toczył się spór o dokonanie wyboru optymalnej metody edukacji językowej. Wielokrotnie w literaturze przedmio-

⁸ A. RAKOWSKA: *Jak porozumiewają się dzieci niesłyszące...*, s. 178.

⁹ E. MUZYKA: *Komunikacyjna sprawność społeczna dzieci niesłyszących*. „Logopedia” 2003, t. 32, s. 139–155.

¹⁰ *Ibidem*, s. 152.

tu poruszano problem wpływu zaburzeń komunikacji językowej będących konsekwencją wady słuchu na wykorzystanie potencjału możliwości rozwojowych dzieci niesłyszących. Przegląd historyczny materiałów źródłowych dowodzi, że już czterysta lat temu w Europie równolegle rozwijały się dwa nurty metodyczne. Wśród zwolenników metod migowych (manualnych) byli: ks. Charles-Michel de L'Épée (1712–1789, założyciel pierwszej na świecie szkoły dla głuchych) i ks. Roch-Ambroise Cucurron Sicard (1742–1822, współpracownik L'Épée, a po jego śmierci kierownik szkoły) oraz John Wallis (1616–1703, profesor Uniwersytetu Oxfordzkiego). Grupę orędowników metod ustnych reprezentowali: prekursor nauczania mowy ustnej głuchych, hiszpański mnich Pedro Ponce de León (1520?–1584), angielski nauczyciel William Holdem, szwajcarski lekarz i wychowawca Johann Konrad Amman (1669–1724), twórca systematycznej edukacji dla osób niesłyszących w Niemczech Samuel Heincke (1727–1790) oraz polski lekarz i pedagog Jan Sistrzyński (1788–1824). W drugiej połowie XIX wieku w Stanach Zjednoczonych powstała, przy znaczącym udziale Edwarda Minera Gallaudeta, metoda kombinowana, łącząca metodę migową i oralną.

Merv B. Hyde i Des J. Power podzielili metody komunikowania się osób niesłyszących na trzy grupy:

- 1) unimodalne – poprzez:
 - słuch,
 - czytanie mowy z ust,
 - alfabet palcowy,
 - znaki języka migowego;
- 2) bimodalne – poprzez:
 - słuch i czytanie mowy z ust,
 - słuch i alfabet palcowy,
 - słuch i znaki języka migowego,
 - czytanie mowy z ust i znaki języka migowego,
 - czytanie mowy z ust wspomagane alfabetem palcowym;
- 3) multimodalne – poprzez:
 - czytanie z ust, słuch i alfabet palcowy,
 - czytanie z ust, słuch i znaki języka migowego¹¹.

Współcześnie stosowane metody kształtowania mowy w Polsce Bogdan Szcepankowski podzielił na trzy grupy: oralne, manualne i kombinowane. W grupie metod oralnych jako podstawę porozumiewania wykorzystuje się ojczysty język mówiony i pisany oraz resztki słuchu dziecka, i są to:

- 1) metoda oralno-słuchowa, w której nośnikiem informacji jest język mówiony odbierany wzrokiem i słuchem;
- 2) metoda oralno-daktylograficzna, w której dodatkowym nośnikiem informacji stosowanym równocześnie z językiem mówionym jest alfabet palcowy;

¹¹ Za: A. KORZON: *Totalna komunikacja...*, s. 29.

- 3) metoda oralno-fonogestowa, w której dodatkowym nośnikiem informacji stosowanym równocześnie z językiem mówionym są fonogesty;
- 4) metoda oralno-migowa, w której dodatkowym nośnikiem informacji stosowanym równocześnie z językiem mówionym są znaki języka migowego¹².

W metodzie oralno-słuchowej (inaczej: audytywno-werbalnej) kluczowe znaczenie ma kształtowanie umiejętności odczytywania mowy z ust. Umiejętność odczytywania mowy z ust definiuje się jako rozumienie informacji na podstawie widocznych ruchów twarzy, a szczególnie narządów mowy¹³. Jest to umiejętność trudna do opanowania, ponieważ w języku polskim artykulacja tylko 30% głosek uwidocznia się w ruchu warg, wiele głosek natomiast ma identyczne układy artykulacyjne, np. *p*, *b*, *m*. Odczytywanie mowy z ust nie przebiega analitycznie – głoska po głosce, lecz syntetycznie – odbiorca rejestruje i analizuje nie obrazy artykulacyjne poszczególnych głosek, ale przebiegi przestrzenno-czasowe zestawów artykulacyjnych składających się na całe słowa. Już w latach siedemdziesiątych XX wieku Irene Rosetta Ewing¹⁴ zwróciła uwagę na swoistość odczytywania mowy z ust. Autorka przeprowadziła badania testowe polegające na identyfikowaniu głosek w sylabach, słowach, zdaniach. Okazało się, że osoby niesłyszące odczytywały wzrokiem spółgłoski w proporcjach: w sylabach – 15%, w słowach – 44%, w zdaniach – nawet do 90%. Zakodowane przez odbiorcę wzorce akustyczne poszczególnych głosek dotyczą nie tylko sześciu czy dziesięciu układów artykulacyjnych, ale nawet kilkuset.

U podstaw odczytywania mowy z ust leżą umiejętności: wyróżniania wzrokiem właściwości optycznych głosek, odgadywania głosek wyróżnionych w grupach spółgłoskowych oraz odgadywania i uzupełniania tych, których artykulacja jest niewidoczna na zewnątrz. Wśród innych czynników, związanych z osobą przekazującą informacje, Szczepankowski¹⁵ wymienił: cechy anatomiczne i charakterystyczne twarzy (deformacje, tiki, wąsy, broda), mimikę twarzy i gestykulację, wyrazistość i naturalność artykulacji (szybkość, równomierność), dykcję i natężenie dźwięku. Oprócz wymienionych ważne są czynniki związane z odbiorcą, czynniki środowiskowe, a także dotyczące samego aktu komunikacyjnego. Sprawność spostrzegania wzrokowego (ostrość i męczliwość wzroku), znajomość kinemów artykulacyjnych głosek, odpowiednio bogate słownictwo bierne (odczytać z ust można tylko wyłącznie znany wyraz), doświadczenie w porozumiewaniu się, możliwość odbioru słuchowego, elastyczność myślenia i szybkość kojarzenia tworzą grupę czynników związanych z odbiorcą. Czynniki środowiskowe, odnoszące się do komfortu wizualnego w miejscu, gdzie przebiega akt komunikacyjny, stanowią: odległość (między nadawcą a odbiorcą powinna wynosić od 0,5 do 1,5 metra), liczba rozmówców (naj-

¹² Por. B. SZCZEPANKOWSKI: *Niesłyszący...*

¹³ Za A. KORZON, K. PLUTECKA: *Kształcenie zintegrowane uczniów niesłyszących w teorii i praktyce edukacyjnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls 2010.

¹⁴ Por. I. EWING: *O odczytywaniu mowy z ust i aparatach słuchowych*. Przeł. M. GÓRALÓWNA. Warszawa, Polski Związek Głuchych 1974.

¹⁵ Por. B. SZCZEPANKOWSKI: *Niesłyszący...*, s. 99–100.

lepiej rozmawia się z jedną osobą), elementy rozpraszające (np. włączony telewizor w zasięgu wzroku, rozmowa prowadzona na ulicy, brak oświetlenia), komfort akustyczny (gdy odczytywanie z ust wspierane jest akustycznie). Czynniki określane przez tekst aktu komunikacyjnego związane są przede wszystkim z operowaniem znanym słownictwem, konstruowaniem poprawnych zdań, orientacją w temacie rozmowy i trzymaniem się tego tematu przez nadawcę, współdziałaniem osoby niesłyszącej w akcie komunikacyjnym (zadawanie pytań, potwierdzanie rozumienia odbieranych informacji). Specjaliści, realizując założenia metody oralno-słuchowej, często doświadczają problemów dotyczących współpracy z rodzicami dzieci niesłyszących, którzy nie stanowią grupy homogenicznej. Natomiast w opiniach niektórych niesłyszących rodziców, a szczególnie tych, którzy identyfikują się z dążeniami emancypacyjnymi środowiska osób głuchych, założenia wychowania audytywno-werbalnego nie odpowiadają potrzebom ich dzieci.

W kolejnej metodzie, oralno-daktylograficznej (inaczej: daktylnej), wykorzystuje się daktylografię, czyli pisanie palcami (gr. *dactylos* – palec, *grapho* – piszę). W skład daktylografii wchodzi: znaki alfabetu palcowego, znaki określające liczby i działania arytmetyczne, znaki interpunkcyjne, znaki niektórych mian i miar metrycznych, znaki niektórych wyrazów jednoliterowych. Zdaniem Oliviera Periera i Bogdana Szczepankowskiego, poważnym mankamentem daktylografii jest to, że jest bliższa zapisowi języka mówionego, a nie mowie¹⁶. Alfabetem palcowym przekazuje się nazwy własne, nazwiska, imiona oraz inne nazwy, które nie mają odpowiedników w znakach ideograficznych. W związku z tym wykorzystywanie tylko metody oralno-daktylograficznej podczas kształtowania sprawności komunikacyjnej dzieci niesłyszących jest niewystarczające.

W metodzie oralno-fonogestowej wykorzystuje się fonogesty, które mają swoje źródło w systemie *cued speech*. System ten został opracowany przez R. Orina Cornetta w latach 1965–1966 w Stanach Zjednoczonych. W pewnym sensie jest to zmodyfikowany system Georga Forchhammera¹⁷, a do języka polskiego został dostosowany przez Kazimierę Krakowiak¹⁸. Celem metody oralno-fonogestowej jest ułatwienie i wsparcie odczytywania mowy z ust. Propaguje ona rozwijanie mowy ustnej i ułatwianie opanowania języka ojczystego, jednak specjalnie opracowane układy palców i sytuowanie ich w określonych miejscach na twarzy w trakcie mówienia w pewnym stopniu czynią z niej metodę manualną. Nie są to jednak typowe znaki języka migowego. Na system fonogestów składa się dwanaście elementów znaków dłoni: cztery z nich to lokacje dłoni (a właściwie palców) dla samogłosek – na policzku, ustach, brodzie lub szyi; osiem to układy dłoni (palców) dla spółgłosek. System ten

¹⁶ O. PERIER: *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*. Przeł. T. GAŁKOWSKI. Warszawa, WSiP 1992; B. SZCZEPANKOWSKI: *Niesłyszący...*

¹⁷ Mowa o systemie wskazówek fonologicznych wspomagających wzrokowy odbiór mowy, zwanym Mund-Hand System, stworzonym przez Forchhammera w Danii w 1903 roku.

¹⁸ K. KRAKOWIAK: *Metoda fonogestów jako szansa na pełne i wszechstronne wykształcenie osób niesłyszących*. „Szkola Specjalna” 2002, nr 2, s. 68–79.

nie może funkcjonować samodzielnie, bez powiązania z artykulacją. Istota fonogestów polega na tym, że pozwalają one rozróżnić sylaby, między którymi nie można dostrzec różnic, czytając mowę z ust. Zasada łączenia gestów z czynnością mówienia jest następująca: „podobnemu na ustach” towarzyszy „inne na dłoni”, a „innemu na ustach” może towarzyszyć „podobne na dłoni”. Fonogesty nie są w pełnym tego słowa znaczeniu metodą nauczania, lecz systemem, który ma ułatwić porozumiewanie się m.in. na lekcjach, a tym samym przyczynić się do rozwoju języka, co z kolei pozwoli na opanowanie materiału nauczania i osiągnięcie wyższego poziomu sprawności komunikacyjnej przez dziecko głuche.

Krakowiak¹⁹ przeprowadziła badania diagnostyczne w Specjalnych Ośrodkach Szkolno-Wychowawczych w Lublinie i Radomiu w latach 1987–1994, wśród uczniów niesłyszących, którzy korzystali z fonogestów przynajmniej przez trzy lata. Badania wykazały, że metoda fonogestów udostępnia niesłyszącym język narodowy i przy konsekwentnym stosowaniu umożliwia jego opanowanie w mowie i piśmie. Autorka dostrzegła następujące rezultaty korzystania z fonogestów przez badaną grupę uczniów niesłyszących:

- Poprawa kontaktu wzrokowego z rozmówcą, koncentracji uwagi oraz zdolności wsłuchiwania się w wypowiedziane przez rozmówcę słowa.
- Rozwój aktywności komunikacyjnej (w tym także głosowej) oraz kreatywności językowej (dzieci niesłyszące korzystające z fonogestów chętnie i dużo mówią, zadają dużo pytań).
- Doskonałe opanowanie podsystemu fonologicznego, tj. przyswojenie sobie inwentarza fonemów oraz reguł ich łączliwości w sylabach.
- Zgodny z normą przebieg rozwoju słownika (eksplozja leksykalna nastąpiła po trzech latach korzystania z fonogestów).
- Zgodny z normą przebieg rozwoju umiejętności budowania zdań (już po dwóch latach korzystania z fonogestów).
- Zgodny z normą przebieg rozwoju umiejętności słowotwórczych i świadomości morfologii wyrazu (po trzech latach korzystania z fonogestów nastąpił okres tworzenia neologizmów i neosemantyzmów).
- Dobre przygotowanie do nauki czytania i pisanie metodami analityczno-syntetycznymi.
- Wysoki poziom umiejętności zapisywania wypowiedzi odczytywanej z ust.
- Rozwój wymowy zgodnej ze strukturą fonologiczną wyrazów (samoistnie zanikały substytucje, elizje, epentezy, metatezy).
- Poszerzenie zdolności rozumienia wyrazów i zwrotów wieloznacznych, synonimów, homonimów, wyrażeń, zwrotów frazeologicznych, żartów językowych oraz środków stylistycznych.
- Rozwój zdolności spostrzegania akcentu wyrazowego i zdaniowego oraz podstawowych wzorców intonacyjnych, rozpoznawanie metrum i rymów w wierszu.

¹⁹ Ibidem.

- Poprawa skuteczności wykorzystywania protez słuchowych w percepcji sygnałów mowy, czyli umiejętności słuchania wizualnego²⁰.

W metodzie oralno-migowej (inaczej: bimodalnej) wykorzystuje się przede wszystkim język migany. W latach sześćdziesiątych XX wieku System Językowo-Migowy (SJM) opracował Szczepankowski²¹. Powstanie SJM miało na celu ułatwienie nauki języka ojczystego osobom niesłyszącym. Podstawowymi komponentami SJM są: język mówiony – głośna i wyraźna mowa lub sama artykulacja; język migany – przedstawienie znaków migowych o tej samej treści, co wypowiedziane słowa; elementy prozodyczne wypowiedzi (parajęzyk) – mimika, gesty wtrącone, zachowania kinetyczne, pantomimika, przestrzenna organizacja wypowiedzi i tempo²². Zgodnie z Ustawą z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się, art. 3, przez System Językowo-Migowy należy rozumieć „podstawowy środek komunikowania się osób uprawnionych, w których znaki migowe wspierają wypowiedź dźwiękowo-artykulacyjną”²³. Stosowanie pełnego wariantu SJM zakłada przekazywanie informacji mówionej wraz z końcówkami fleksyjnymi (miganymi). Dla prawidłowego funkcjonowania SJM istotne znaczenie ma synchronizacja mówionych i miganych elementów wypowiedzi. Tu jednak pojawia się problem – trudno dokładnie zsynchronizować w czasie obydwie formy przekazu oraz zachować pełną wierność tekstu odtwarzanego w SJM wobec częstych nieregularności fleksji w języku polskim. Dlatego stosuje się dwa warianty systemu. W wariantcie użytkowym każdemu wyrazowi odpowiada jeden znak migowy. W drugim, pełnym wariantcie (opracowanym do celów dydaktycznych) dokładnie przekazuje się formę gramatyczną wypowiedzianych wyrazów poprzez dodanie końcówki fleksyjnej z wykorzystaniem daktylografii. Mogą się pojawić trudności wynikające z potrzeby zsynchronizowania w czasie obydwu form przekazu, mówionej i miganej, a także z zachowaniem wierności tekstu przekazywanego w języku migowym wobec nieregularności odmian w języku polskim. Najłatwiej uzyskać pożądaną efekt w przypadku części mowy nieodmiennych, takich jak przysłówki, przyimek czy spójnik. W sytuacji przekazywania w języku migowym odmiennych części mowy mogą wystąpić dwojakiego rodzaju komplikacje. Po pierwsze, wiele znaków ideograficznych migowych odpowiada nie jednemu pojęciu, lecz kilku pojęciom bliskoznacznym, różnym częściom mowy (takim samym znakiem określana jest czynność, cecha, narzędzie, przy czym pojęcia te na ogół posiadają tę samą podstawę słowotwórczą, jest to tzw. polisemia migowa). Drugą komplikację stwarza brak w SJM fleksji (odmian gramatycznych). Z tego powodu jednemu znakowi ideograficznemu może odpowiadać w SJM wiele form deklinacyjnych lub koniugacyjnych

²⁰ Ibidem.

²¹ B. SZCZEPANKOWSKI: *Niesłyszący...*

²² B. SZCZEPANKOWSKI, D. KONCEWICZ: *Język migowy w terapii*. Łódź, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi 2008.

²³ Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się, art. 3. Dz. U. 2011 nr 209, poz. 1243.

danego wyrazu odmiennego. Aby uzyskać jednoznaczność wypowiedzi w przypadku odmiennych części mowy, jako odpowiednik znaku ideograficznego przyjmuje się nie cały wyraz (z pewnymi wyjątkami), lecz jego temat, natomiast końcówkę uzupełnia się znakami daktylograficznymi w pełnej synchronizacji z mową.

Drugą grupę metod komunikacyjnych stanowią metody manualne, w których podstawą porozumiewania się jest klasyczny język migowy – język wizualno-przestrzenny, prymarny język dziecka niesłyszącego. Język mówiony narodowy pojawia się jako język drugi, początkowo zazwyczaj w formie pisemnej. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku rozpoczęto badania nad Polskim Językiem Migowym (PJM), który jest kulturowym wyróżnikiem polskiej społeczności głuchych. Zgodnie ze wspomnianą ustawą przez Polski Język Migowy należy rozumieć „naturalny wizualno-przestrzenny język komunikowania się osób uprawnionych”²⁴. Klasycznym (naturalnym) językiem migowym posługują się przede wszystkim osoby z uszkodzonym słuchem w stopniu głębokim, dzieci wychowywane w środowisku głuchych (najczęściej dzieci głuchych rodziców) albo profesjonalistów²⁵. PJM to język, który dziecko głuche otrzymuje od rodziców w naturalnym procesie nabywania mowy. PJM jest językiem wizualno-przestrzennym. Składa się ze znaków wizualno-manualnych, które funkcjonują na zasadzie podwójnej artykulacji. Na pierwszym poziomie artykulacji z elementów fonemów wizualnych powstają morfemy wizualne w postaci znaków migowych, a na drugim poziomie z kombinacji morfemów tworzy się zdania wizualno-przestrzenne²⁶. PJM jest językiem analitycznym bez fleksji. Teksty w nim przekazywane są nie linearne, ale przestrzenne. Aparat artykulacyjny obejmuje wiele części ciała, od rąk i tułowia po głowę i twarz z naturalną mimiką. Artykulacja sprowadza się do tworzenia najrozmaitszych układów dynamicznych i konfiguracji owych części ciała i ich segmentów, także w sposób symultaniczny. Tekst w PJM powinien być interpretowany jako sekwencja znaków wizualno-przestrzennych – migów.

Danuta Mikulska²⁷ w ramach pracy doktorskiej, przygotowanej w Instytucie Języka Polskiego Uniwersytetu Warszawskiego, przeprowadziła badania eksperymentalne na temat komunikacji wizualno-przestrzennej wśród słyszących niemowląt, nazywanej bobomigami. W badaniach wykorzystwała znaki PJM i uzyskała imponujące wyniki, potwierdzające badania poprzedniczek z USA – Lindy Acredolo i Susan Goodwyn. Rodzice stosujący manualną metodę komunikacji Sign2Baby obserwują, że ich dzieci zaczynają rozumieć migi około 7.–8. miesiąca życia. Roczne dziecko korzysta z kilkudziesięciu znaków migowych. Zdaniem autorek, dzieci, które porozumiewały się za pomocą migów, szybciej uczyły się mówić, już w wieku 24 miesięcy osiągały rozwój mowy charakterystyczny dla wieku 27–28 miesięcy,

²⁴ Ibidem.

²⁵ B. SZCZEPANKOWSKI: *Niesłyszący...*, s. 174.

²⁶ O strukturze dyskursu w PJM pisał Piotr Tomaszewski. Zob. P. TOMASZEWSKI: *Język dzieci głuchych – wskazówki dla edukacji szkolnej*. „Szkoła Specjalna” 2005, nr 3, s. 167–181.

²⁷ D. MIKULSKA: *Znaki zamiast grzechotki*. http://migowy.pl/pdf/bobomigi_artykul_naukowy.pdf [data dostępu: 30.10.2015].

a dzieci trzyletnie posługiwały się systemem charakterystycznym dla czterolatków. Autorki dostrzegły też inne korzyści rozwojowe. Miganie wpływa korzystnie nie tylko na rozwój komunikacji, ale też na sferę emocjonalną, ponieważ obniża poziom frustracji, rozwijając równocześnie poczucie więzi między dzieckiem a rodzicami. Ponadto przynosi korzyści dotyczące sfery fizycznej i procesów poznawczych. Sign2Baby wspomaga rozwijanie wyobraźni przestrzennej, koncentracji i pamięci. Używanie migów usprawnia motorykę małą, polepsza koordynację ruchową. Miganie i mówienie powoduje synchronizację pracy obu półkul mózgowych. Piotr Tomaszewski powołał się na badania dotyczące rozwoju języka wśród nikaraguańskich głuchych dzieci rodziców słyszących – takie rodziny, mimo braku kontaktu z językiem migowym, tworzyły własny język migowy²⁸. Badania Tomaszewskiego nad rozwojem języka gestów głuchych dzieci rodziców słyszących, które uczęszczały do przedszkola o modelu oralnym, wykazały, że dzieci przejawiały aktywność językową poprzez wspólne działania komunikacyjne, np. spontanicznie tworzyły nowe środki leksykalne, zazwyczaj na bazie tych, które poznały w rodzinach słyszących²⁹. Wytwory te przypominały pod względem gramatycznym struktury konwencjonalnego języka migowego, co świadczy o istotnym wpływie modalności wzrokowej na kształtowanie się języka o charakterze wizualno-tekstowym. Ten lokalny język gestów, służący jako środek pomocniczy w komunikacji między głuchymi dziećmi a słyszącymi rodzicami, może przekształcić się w dziecięcy język migowy, upodabniający się do struktury gramatycznej PJM.

Ostatnią z metod, która okazała się przełomem w kształceniu dzieci niesłyszących w Polsce, jest metoda kombinowana. Jej podstawą są środki porozumiewania się niesłyszących mieszczące się w ogólnej koncepcji totalnej komunikacji. Zwolennikami tej metody są m.in. Włodzimierz Pietrzak i Aniela Korzon³⁰. Koncepcja komunikacji totalnej zakłada, że środki manualne pomagają dziecku niesłyszącemu we wstępnej fazie rozwijania komunikacji, by później mogło wykorzystywać percepcję słuchową i odczytywanie mowy z ust. Uznanie wartości komunikacji migowej stało się zatem m.in. podstawą narodzin nowej metody, zwanej komunikacją totalną (z ang. *total communication*). Termin został zastosowany po raz pierwszy pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku przez Roya Holcomba, kalifornijskiego nauczyciela dzieci głuchych, który sam miał dwóch głuchych synów. Dopiero w 1976 roku na konferencji kierowników amerykańskich szkół dla głuchych opracowano definicję tej metody: „jest to koncepcja wcielająca odpowiednie słuchowe (*aural*), migowe (*manual*) i ustne (*oral*) sposoby komunikacji z głuchymi i wśród głuchych dla zagwarantowania skutecznego porozumiewania się”³¹. Podsumowując, metoda kombinowana zakłada stosowanie wszystkich dostępnych środków (mowy werbal-

²⁸ P. TOMASZEWSKI: *Język dzieci głuchych...*, s. 172.

²⁹ Ibidem, s. 173.

³⁰ A. KORZON: *Totalna komunikacja...*; W. PIETRZAK: *Dzieci z wadą słuchu...*, s. 350–374.

³¹ A. KORZON: *Totalna komunikacja...*, s. 49.

nej, odczytywania mowy z ust, słuchowej percepcji mowy, logorytmiki, systemów językowo-migowych, języka migowego, a także mimiki, pantomimiki, daktylografii i fonogestów), by rozumieć i być rozumianym. Badania własne Korzon³² wykazały następujące zalety stosowania metody kombinowanej dla kształtowania sprawności komunikacyjnej dzieci niesłyszących:

- Umożliwia indywidualizację procesu kształtowania sprawności językowej poprzez wyrównywanie opóźnień w rozwoju mowy i języka.
- Ułatwia realizację programów nauczania przedmiotowego.
- Pozwala na zastosowanie różnorodnych metod nauczania w zależności od potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci niesłyszących, wynikających z realizacji założeń programowych.
- Umożliwia przedstawienie przez nauczyciela pojęć zarówno nowych, jak i znanych uczniom niesłyszącym, w formie miganej, ustnej, graficznej wraz z uświadomieniem możliwości wyrażania tego samego pojęcia za pomocą różnych środków przekazu.
- Daje możliwość kształtowania zdolności porozumiewania się dzieci niesłyszących z dodatkowymi dysfunkcjami rozwojowymi, upośledzeniami sprzężonymi.
- Ułatwia przygotowanie dzieci niesłyszących w zakresie porozumiewania się werbalnego i migowego w zależności od środowiska, w którym będą funkcjonować³³.

Podsumowanie

Przedstawiona charakterystyka metod kształtowania mowy u dzieci niesłyszących wskazuje na różnorodność metod rehabilitacji i edukacji w tym zakresie. Od specjalistów – surdopedagoga, logopedy, a również od rodziców zależy dokonanie właściwego wyboru jednej z nich. Należy uwzględnić: czynniki indywidualne dotyczące dziecka niesłyszącego, czyli stopień ubytku słuchu, czas uszkodzenia słuchu, dodatkowe dysfunkcje rozwojowe, poziom rozwoju mowy, ewentualne zaburzenia artykulacyjne, poziom inteligencji, poziom funkcji percepcyjno-motorycznych, lateralizacji, orientacji w przestrzeni, doświadczenia językowe dziecka, środowisko rodzinne. W świetle prezentowanej analizy przeglądu stanowisk wybór odpowiedniej metody kształtowania mowy u dziecka niesłyszącego powinien wynikać z jego indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych i tym samym umożliwić jak najlepsze wykorzystanie jego potencjału. W przypadku każdego dziecka nie-

³² Ibidem.

³³ K. WERESZKA: *Wykorzystywanie metody kombinowanej w edukacji dzieci niesłyszących*. „Szkoła Specjalna” 2013, nr 2, s. 154–156.

słyszącego należy zatem wybrać i dostosować optymalną dla niego metodę kształtowania mowy, pozwalającą na osiągnięcie jak najwyższego poziomu sprawności komunikacyjnej.

Bibliografia

- EWING I.: *O odczytywaniu mowy z ust i aparatach słuchowych*. Przeł. M. GÓRALÓWNA. Warszawa, Polski Związek Głuchych 1974.
- GRABIAS S.: *Język w nauczaniu niesłyszących. Zasady programowania systemu komunikacyjnego*. W: *Głuchota a język*. Red. IDEM. Lublin, Wydaw. UMCS, Polski Związek Głuchych 1994, s. 185–221.
- KORZON A.: *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*. Kraków, Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej 2001.
- KORZON A., PLUTECKA K.: *Kształcenie zintegrowane uczniów niesłyszących w teorii i praktyce edukacyjnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls 2010.
- KRAKOWIAK K.: *W sprawie kształcenia języka dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Lublin, Wydaw. UMCS 1998.
- LOEBL W.: *Refleksje wokół komunikacji międzyludzkiej – implikacje dla interwencji językowej osób z problemami porozumiewania*. „Szkoła Specjalna” 2001, nr 3, s. 137–140.
- MIKULSKA D.: *Znaki zamiast grzechotki*. http://migowy.pl/pdf/bobomigi_artikul_naukowy.pdf [data dostępu: 30.10.2015].
- MUZKA E.: *Komunikacyjna sprawność społeczna dzieci niesłyszących*. „Logopedia” 2003, t. 32, s. 139–155.
- PERIER O.: *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*. Przeł. T. GAŁKOWSKI, Warszawa, WSiP 1992.
- PIETRZAK W.: *Dzieci z wadą słuchu*. W: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Red. I. OBUCHOWSKA. Warszawa, WSiP 1999.
- RAKOWSKA A.: *Jak porozumiewają się dzieci niesłyszące z osobami słyszącymi*. Kraków, Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej 2000.
- RAKOWSKA A.: *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych*. Kraków, Wydaw. Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej 1992.
- Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. Dz. U. 2015, poz. 1113.
- SZCZEPANKOWSKI B.: *Niesłyszący, głusi, głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa, WSiP 1999.
- SZCZEPANKOWSKI B., KONCEWICZ D.: *Język migowy w terapii*. Łódź, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi 2008.
- TOMASZEWSKI P.: *Język dzieci głuchych – wskazówki dla edukacji szkolnej*. „Szkoła Specjalna” 2005, nr 3, s. 167–181.
- Ustawą z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz. U. 1991 nr 95, poz. 425.
- Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się. Dz. U. 2011 nr 209, poz. 1243.
- WERESZKA K.: *Wykorzystywanie metody kombinowanej w edukacji dzieci niesłyszących*. „Szkoła Specjalna” 2013, nr 2, s. 154–156.