

Kazimiera Krakowiak

Perspektywy wychowania językowego oraz edukacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu w Polsce



Wydawnictwo KUL

Perspektywy wychowania językowego
oraz edukacji dzieci i młodzieży
z uszkodzeniami słuchu w Polsce

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI
JANA PAWŁA II

Wydział Nauk Społecznych



Kazimiera Krakowiak

**Perspektywy wychowania językowego
oraz edukacji dzieci i młodzieży
z uszkodzeniami słuchu w Polsce**

Wydawnictwo KUL
Lublin 2023

Recenzenci

dr hab. Marcin Białas, prof. AWFIS

dr hab. Aneta Domagała, prof. UMCS

Opracowanie redakcyjne

Ewelina Fatyga

Projekt okładki i stron tytułowych

Agnieszka Gawryszuk

Skład komputerowy

Jakub Kośniewski

Copyright by Wydawnictwo KUL, Lublin 2023

ISBN 978-83-8288-099-1

SPIS TREŚCI

| | |
|---|----|
| Wstęp | 7 |
| Słowo od autorki | 9 |
| 1. Perspektywy i dylematy dwujęzycznej edukacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu | 17 |
| 1.1. Podstawowe założenia | 19 |
| 1.2. Uzasadnienie potrzeby nowych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych w edukacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu | 28 |
| 1.3. Potrzeba oraz istota dwujęzycznej edukacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu | 34 |
| 1.4. Typologia form edukacji dwujęzycznej | 36 |
| 1.5. Metody wychowania językowego i nauczania języka polskiego | 42 |
| 1.6. Pytania i dylematy dotyczące rozwiązań organizacyjnych w edukacji oraz doboru metod nauczania dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu do ich potrzeb | 45 |
| 1.7. Wnioski i postulaty | 47 |
| 1.8. Podsumowanie | 50 |
| 2. Cel i warunki skuteczności stosowania | |
| Metody Fonogestów | 53 |
| 2.1. Wprowadzenie | 53 |
| 2.2. Strategie radzenia sobie z trudnościami dzieci z uszkodzeniami słuchu | 54 |
| 2.3. Potrzeby rozwojowe dziecka z uszkodzeniem słuchu | 57 |
| 2.4. Zdolności niemowląt słyszących | 58 |
| 2.5. Istota trudności dziecka z uszkodzeniem słuchu | 60 |

| | |
|---|----|
| 2.6. Główny cel stosowania Metody Fonogestów | 62 |
| 2.7. Psychopedagogiczne wyjaśnienie skuteczności stosowania Metody Fonogestów | 63 |
| 2.8. Przyczyny trudności w upowszechnieniu Metody Fonogestów w Polsce | 64 |
| 3. Kilka uwag o modułowo-warstwowej strukturze podstawy programowej kształcenia ogólnego | 67 |
| 4. Nieporozumienia dotyczące edukacji włączającej (niewyłączającej) | 73 |
| Literatura | 79 |

WSTĘP

Niniejszy zbiór szkiców powstał w trakcie (i niejako na marginesie) uczestnictwa autorki w pracach zespołów ekspertów działających przy Ministerstwie Edukacji Narodowej, pracujących od 2015 r. nad rozwiązaniami organizacyjnymi i prawnymi dotyczącymi wspierania rozwoju oraz kształcenia dzieci i młodzieży ze szczególnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, zwłaszcza związanymi z zagrożeniami niepełnosprawnością oraz z niepełnosprawnością. Zadania zespołów ekspertów obejmowały ocenę aktualnego stanu kształcenia tych grup dzieci i młodzieży, przygotowanie nowej *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* oraz wypracowanie rozwiązań organizacyjnych zapobiegających zjawisku wykluczania edukacyjnego i sprzyjających przewyżczeniu tradycji segregacji szkolnej wyniesionej z ustroju szkolnego PRL. Najważniejszym zadaniem ekspertów było wskazywanie opartych na sprawdzonej wiedzy podstaw takiej organizacji systemu edukacji, która zapewniłaby każdemu dziecku i młodemu człowiekowi ochronę przed zagrożeniami rozwoju, warunki tworzenia prawidłowych więzi z najbliższymi osobami i środowiskiem społecznym oraz możliwość ustawicznego uczenia się, czyli rozwijania kompetencji i sprawności zgodnie z własnym potencjałem, dzięki dostępowi do osiągnięć ludzkości oraz do doświadczeń i przeżyć osób z własnego otoczenia.

Wyniki prac ekspertów mają postać wielu dokumentów, projektów oraz licznych, powstających jednocześnie, tekstów naukowych i metodycznych, których wartość wynika z wielorakich doświadczeń specjalistów oraz z realistycznych podstaw refleksji psychologicznej, pedagogicznej i logopedycznej. Za najważniejsze osiągnięcie uznać należy samo ożywienie dyskusji nad poszukiwaniem rozwiązań dostosowanych do warunków polskich i opartych na wartościach solidarności społecznej, a jednocześnie na analizie systemów przyjętych w innych krajach, głównie europejskich. Dyskusja trwa nadal, a jej efekty przyjmują formę projektów wprowadzanych eksperymentalnie (takich jak Specjalistyczne Centra Wspierania Edukacji Włączającej – SCWEW-y).

Dialog społeczny nad rozwiązaniami proponowanymi przez ekspertów doprowadził do sporów ujawniających się w mediach i prowadzących do nieporozumień. Motywy sporów wynikają z głębokiego konfliktu między systemami wartości przyjmowanymi w polskim społeczeństwie: a) systemem wartości kultury europejskiej wywodzącym się z chrześcijaństwa i skoncentrowanym na solidarności międzyludzkiej, b) konsumpcjonizmem oraz dążeniem do rozpoznawania potrzeb i zaspokajania ich na sposób marketingowy, c) ukrytymi i zamaskowanymi ideami eugeniki oraz inżynierii społecznej.

Celem niniejszej publikacji jest próba włączenia do dialogu społecznego refleksji opartych na wieloletnich badaniach nad problemami wychowania językowego i edukacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu, prowadzonych w wielu środowiskach (rodzinnych, przedszkolnych, szkolnych i akademickich) oraz na obserwacji losów wielu osób dorosłych z uszkodzeniami słuchu, które poszukują własnego miejsca w społeczeństwie.

Po Słowie od autorki (podsumowaniu własnego doświadczenia) następuje obszerny esej na temat perspektyw dwujęzycznej edukacji niesłyszących i słabosłyszących. W kolejnym artykule zostały przedstawione rozważania poświęcone możliwości zmiany strategii tworzenia relacji między słyszącymi rodzicami i niesłyszącymi dziećmi z zastosowaniem Metody Fonogestów jako metody wychowania językowego. W następnym krótkim studium zawarte zostały refleksje dotyczące projektu warstwowo-modułowej struktury podstawy programowej kształcenia ogólnego, wskazujące na jeden z warunków racjonalnej organizacji edukacji włączającej. Całość wienczy artykuł polemiczny dotyczący nieporozumień w sprawie edukacji włączającej.

SŁOWO OD AUTORKI

Tylko ta wiedza, która wypływa z miłości, ma wartość¹.

Maksymilian Maria Kolbe

Prosząc Czytelnika o uwagę, wypada mi zacząć od opisanego doświadczenia, które stanowi podstawę niniejszego zbioru szkiców. Jest ono o tyle ważne, że jego gromadzenie trwało ponad pół wieku i odbywało się w czasie burzliwych przemian obejmujących zjawiska, które przedstawiam. Sytuacja osób z uszkodzeniami słuchu w polskim społeczeństwie podlegała w tym czasie działaniu wielorakich czynników, które przekształcały ją i wywoływały powstawanie nowych zjawisk powodujących kolejne fale przemian. Uczestnicząc w tych przemianach, miałam poczucie współodpowiedzialności za nie i potrzebę rozumienia skomplikowanych związków między nimi.

W czasach mojego dzieciństwa, w moim rodzinnym miasteczku mieszkał tylko jeden chłopiec niesłyszący. Nie znałam go bliżej. Widywałam go czasem z daleka w czasie wakacji lub ferii. Był ode mnie nieco młodszy, drobny i niepozorny. Nie należał do dziecięcej wspólnoty szkolnej. Słyszałam tylko, że jest „głuchoniemy” i uczy się gdzieś w szkole specjalnej. Mówiono o nim raczej dobrze, że „wcale nie jest nienormalny”, że zachowuje się grzecznie, że jest mądry. Według jednej z pogłosek miał być nadzwyczajnie silny. Ostrzegano chłopców, że niebezpiecznie jest się z nim bić, bo „jednym uściśnięciem ręki może połamać kości”. Mówiono też, że nie wolno podchodzić do niego od tyłu, bo jeśli się przestraszy, to może być groźny. Nawet najbardziej skłonni do zawadiactwa chłopcy omijali go z daleka i nie zaczepiali żadnym słowem. Zresztą przecież nie mógłby nic usłyszeć. W ten sposób kształtowana przez kogoś opinia zapewniała niesłyszącemu dziecku ochronę przed nadmierną ciekawością i niedyskrecją, a nawet ewentualną dokuczliwością rówieśników, dodatkowo odgradzała go od nich i utrudniała kontakt. Jednak mimo tego chłopiec „wyrósł na ludzi”, zdobył wiedzę potrzebną do życia, założył rodzinę i wychował dzieci.

¹ *Zawsze Wierni* (2014), 5(174), wrzesień–październik, s. 120.

W bliskim sąsiedztwie mojego rodzinnego domu żyła też pewna niedo-
słyszająca kobieta. Moja babcia żartowała, że po krzyku jej męża można rozpo-
znawać pory roku: zimą nie było go słycać, a wczesną wiosną, przy otwartych
oknach i bezlistnych ogrodach, jego donośny głos docierał do kilku sąsiednich
posesji; latem zaś nieco przycichał wśród obfitej zieleni. Sąsiedzi cenili tę panią
za pracowitość i schludność. Nie dziwili się, że jej mąż bardzo głośno mówi.
Jako dziecko bardzo często z nią rozmawiałam i wcale nie musiałam krzyczeć.
Pewnie dlatego, że ona sama nawiązywała ze mną kontakt, podchodząc bardzo
blisko. Odkryłam też, że jej mąż wewnątrz domu także nie musiał krzyczeć.
Pamiętam, że niedosłyszająca sąsiadka bardzo chętnie rozmawiała z pojedyn-
czymi osobami, ale gdy podchodził ktoś trzeci, natychmiast odchodziła. Nie
uczestniczyła też w życiu towarzyskim. Żyła na marginesie sąsiedzkiej wspól-
noty, jednak chyba nie była bardzo samotna, bo nawiązywała kontakty z poje-
dynczymi osobami.

Kiedy chodziłam do piątej klasy szkoły podstawowej, dołączyła do nas
nowa koleżanka. Była starsza od nas co najmniej dwa lata, ponieważ repetowa-
ła, i to już kolejny raz. Miała ogromne trudności szkolne. Mówiła „dziwnie”,
choć zrozumiałe. Nie potrafiła napisać dyktanda, chociaż – ku zdumieniu
wszystkich – pisała sensowne wypracowania. Pamiętam, że bardzo cierpiała na
lekcjach wychowania fizycznego, bo jej ciało różniło się od naszych, jeszcze
dziecięcych. Zaprzyjaźniłam się z nią, ale na krótko, gdyż po pewnym czasie
została wysłana do szkoły specjalnej.

W kolejnych latach mojego życia poznawałam jeszcze inne osoby do-
świadczające trudności w słyszeniu. Nie od razu rozumiałam, dlaczego kontak-
ty z nimi są tak bardzo różne. Spotykałam osoby używające aparatów słucho-
wych, z którymi indywidualna rozmowa może być niezwykle satysfakcjonująca,
ponieważ słuchają uważnie, ze zrozumieniem, wpatrując się w rozmówcę, co
można odebrać jako wyraz akceptacji, a nawet szczególnej uwagi dla własnej
osoby i dla tego, co mówimy. Miałam też okazję obserwować osoby z poważ-
nymi uszkodzeniami słuchu, które bardzo dzielnie i cierpliwie przezwycięża-
ły skutki swojego ograniczenia słyszenia ustawicznym czytaniem. Poznałam
również niesłyszających, którzy tylko migają i nie mówią, zwłaszcza w obecności
osób obcych, chociaż potrafią mówić. Ich mowa jest bowiem wadliwa i mogła-
by – w ich mniemaniu – sprawić, że obcy słuchacze nie tylko nie zrozumieliby
treści, lecz przy tym doznawali przykrych wrażeń, a w konsekwencji odnosili
się z niechęcią do mówiących w taki sposób. Poznałam też osoby, które potrafią
wymawiać tylko kilka sylab – niby wyrazów – ale doskonale migają i nieźle

radzą sobie w życiu. Ponadto znam osoby, które nie mówią i mało migają, ale uważnie obserwują rzeczywistość i mają zadziwiająco bogatą wiedzę oraz mądrość życiową, chociaż nie radzą sobie samodzielnie w kontaktach społecznych w szerszym środowisku.

Problemy małych dzieci, które z powodu uszkodzeń słuchu doznają trudności w zakresie przyswajania języka i uczenia się mowy, poznałam dogłębnie, doświadczając ich na co dzień w kontakcie z moimi synami, Pawłem i Łukaszem, u których uszkodzenie słuchu jest najgłębsze z możliwych. Towarzysząc synom, poznałam ich rówieśników, uczniów szkół, do których uczęszczali i wiele dzieci oraz ich rodziców, których spotykałam w poradniach audiologicznych i logopedycznych, w gabinetach protetycznych, a także na turnusach rehabilitacyjnych, a potem w przedszkolach i szkołach. Poznałam też niesłyszących rodziców niektórych kolegów moich synów i zaprzyjaźniłam się z nimi. Wśród moich uczniów, studentów i doktorantów było wiele osób z uszkodzeniami słuchu.

Profesjonalnie problematyką komunikowania się z osobami z uszkodzeniami słuchu zaczęłam zajmować się w latach osiemdziesiątych minionego wieku, wówczas, gdy uznałam za konieczne poszukiwanie nowych metod wychowania językowego moich synów i postanowiłam podjąć badania naukowe oraz pracę w charakterze logopedki i nauczycielki. Wcześniej jednak zapoznałam się z dorobkiem surdopedagogiki polskiej i światowej, odbyłam odpowiednie studia i uzyskałam stosowne dyplomy oraz certyfikaty.

W latach osiemdziesiątych XX w. nasze nieduże mieszkanie stało się domem otwartym dla wszystkich niesłyszących z Lublina. Chętnie nas odwiedzali. Stan ich słyszenia poznawaliśmy po sposobie naciskania dzwonka (im gorzej słyszeli, tym mocniej i dłużej dzwonili). Wchodzili i migali coś, co można było odczytać: *Czy tu Kraków?* Odpowiadaliśmy: *Tak. Tu Krakowiakowie. Zapraszamy.* Wówczas miałam okazję poznać historię wielu osób. Poznałam także zdumiewające zjawisko tzw. głuchoty kulturowej, przyjętej w toku socjalizacji, wynikającej ze specyficznego rozwoju poczucia tożsamości. Spotkałam dzieci i młodych ludzi, którzy słyszeli dosyć dobrze i doskonale mówili, ale uważali się za głuchych, ponieważ ich rodzice byli niesłyszący i stanowili dla swoich dzieci wzór. Miałam więc okazję poznać z bliska rozległe spektrum problemów przeżywanych przez różne grupy osób dotkniętych uszkodzeniami słuchu

² Nazwisko Krakowiak miga się podobnie jak nazwę miasta i tak samo jak imię Stanisław, co prowadzi do nieporozumień.

i doświadczyć kontaktów z nimi, ucząc się ich sposobów komunikowania się i wchodząc w nieformalne i formalne relacje. Moje obserwacje, najpierw intuicyjne i potoczne, stopniowo nabierały charakteru badań naukowych, coraz bardziej usystematyzowanych i zaopatrzonych w refleksje oparte na wieloaspektowych pomiarach i porównaniach.

Moją ciekawość poznawczą i niepokój moralny budziło skomplikowane zróżnicowanie znajomości języka dźwiękowego oraz umiejętności posługiwania się nim w mowie i piśmie przez osoby z uszkodzeniami słuchu. Wydawało się, że są one niezależne od stopnia uszkodzenia słuchu stwierdzonego w diagnozie audiologicznej. Obserwacja wielu konkretnych przypadków pozwoliła mi odnotować fakty zasługujące na uwagę przy próbach uogólniania i wyciągania wniosków, a zwłaszcza w toku analiz ilościowych i statystycznych. Po pierwsze zauważyłam wiele popełnianych – w tamtych latach – błędów i pojawiających się nieścisłości w audiogramach. Przyczyny tkwiły w niedoskonałości aparatury audiometrycznej oraz niedostatkach umiejętności, jakimi dysponowali badający.

Błędy i nieścisłości diagnozy nie wyjaśniały jednak zróżnicowania umiejętności językowych dzieci z podobnymi poziomami ubytku słuchu. Logopedzi tłumaczyli je najchętniej skutecznością wychowania słuchowego i terapii logopedycznej prowadzonej przy dobrej współpracy rodziców lub zaniedbaniem dziecka przez rodziców. To, ich zdaniem, wyjaśniało fakt, że niektóre dzieci gorzej słyszą, ale dobrze mówią, inne zaś lepiej słyszą, ale mówią mało i wadliwie. Taką interpretację dosyć łatwo można uznać za przekonującą. Zapewne, usprawnianie słuchu oraz terapia mowy stanowią ważne czynniki w nabywaniu kompetencji i sprawności językowych. Nie sposób jednak stwierdzić, że w każdym przypadku praca logopedy i rodziców może zagwarantować sukces, a każdy brak sukcesu jest konsekwencją zaniedbania.

Starając się zrozumieć wieloczynnikowy charakter rozwoju mowy i przyswajania języka przez dzieci z uszkodzeniami słuchu, obserwowałam dzieci z różnych grup, z różnymi stopniami i rodzajami uszkodzeń. Szczególną uwagę zwróciłam na dzieci rodziców niesłyszących. Ze zdziwieniem odkryłam, że większość znanych mi uczniów szkół specjalnych, których rodzice również nie słyszeli, mówiła zadziwiająco dobrze, ale też – jak się okazało przy bliższym poznaniu – ich niedosłuch jest stosunkowo nieduży (najwyżej umiarkowany). Uczniowie ci rozpoczynali naukę szkolną zwykle z poważnym opóźnieniem rozwoju mowy i z dobrą znajomością języka migowego. W szkole, używając aparatów słuchowych, bardzo szybko nadrabiali braki w znajomości

języka polskiego oraz umiejętności mówienia i stawali się dwujęzyczni. Były jednak wśród dzieci rodziców niesłyszących – nieliczne – osoby z głębokimi uszkodzeniami słuchu. Te dzieci, niestety, nie uczyły się mówić. Ich jedynym językiem pozostawał migowy.

Miałam również okazję poznać losy wielu osób, które były stawiane za przykład doskonałej pracy rodziców i logopedów, a przy tym wykazywały się wybitnymi zdolnościami i osiągnięciami. W latach osiemdziesiątych poznałam kilka takich osób, które – mimo uszkodzenia słuchu – doskonale mówiły po polsku i nieźle posługiwały się językiem angielskim, jak też niemieckim. Ich sukces był przez rodziców i logopedów uzasadniany faktem, że nigdy nie używali języka migowego. Jakież było moje zdziwienie, gdy okazało się, że większość tych osób po latach nie tylko nauczyła się języka migowego, lecz ponadto podjęła działalność promującą ten język.

Niepokój i potrzebę zrozumienia budzi inne zjawisko, dające się zaobserwować u dorosłych osób z uszkodzeniami słuchu, które w dzieciństwie były poddane surowemu reżimowi rehabilitacji i osiągnęły dobre rezultaty w nauce mowy oraz znajomości języka polskiego, a także wysoki poziom wykształcenia formalnego. W ich zachowaniu i poglądach ujawniają się skutki przeżywanej w dzieciństwie traumy podobne do skutków przemocy psychicznej. Patrząc z perspektywy relacji rodzinnych, można czasem zauważyć szczególnie brak wdzięczności oraz żal do rodziców i logopedów. Wniosków z tego spostrzeżenia nie wolno generalizować, ale warto wiedzieć o dość licznych przypadkach, które świadczą o powtarzalności tego zjawiska.

Na uwagę Czytelnika zasługuje jeszcze jedno ważne zjawisko, które można zaobserwować w działaniach wychowawczych niektórych rodziców i nauczycieli, polegające na pewnym rodzaju komunikowania się przy użyciu „minimum znaków koniecznych”. Była to stara tradycja przekazywana sobie przez nauczycieli szkół dla głuchych z pokolenia na pokolenie. Obserwowałam zachowania jednej z nauczycielek, która cieszyła się najlepszą opinią i chętnie objaśniała, na czym polega jej „metoda”. Otóż nie używała ona języka migowego, tylko własnego systemu znaków mimicznych i gestów, których celem było dyscyplinowanie grupy klasowej, a zwłaszcza udzielanie nagród i kar, pochwał oraz wyrażanie krytyki i dezaprobaty. Jej kod składał się z kilkudziesięciu wyrazistych znaków: spojrzeń, podnoszenia brwi i marszczenia czoła, ruchów głowy, uśmiechów, gestów rąk, pochylania się do przodu i odchylenia do tyłu, sposobu podchodzenia do ucznia itp. Można powiedzieć, że posługiwała się zwykłymi znakami „mowy ciała”, nadając im szczególną wyrazistość i jedno-

znaczną konwencję. Uczniowie uczyli się znaków i zachowań nakazanych oraz zakazanych, ale panujący w klasie rygor wyraźnie hamował ich kreatywność językową. Kody partykularne używane w małych grupach osób z uszkodzeniami słuchu przypominają znane z badań nad językiem grup społecznie zmarginalizowanych tzw. kody ograniczone, które są narzędziem marginalizacji.

Poznałam też osoby, które oprócz uszkodzenia słuchu borykały się z problemami spowodowanymi innymi czynnikami, np. dotknięte mózgowym porażeniem dziecięcym. W grupach ruchowo sprawnych dzieci z uszkodzeniami słuchu doznawały one marginalizacji, a jednocześnie – zwłaszcza wówczas, gdy stosunkowo dobrze słyszały – były narażone na wysłuchiwanie nieżyczliwych opinii na swój temat i doświadczaly trudności w rozwoju własnej tożsamości.

Szczególnie bogatych spostrzeżeń i refleksji dostarczyło mi obserwowanie rozwoju jednej dziewczynki, którą poznałam, gdy miała trzy lata i kilka miesięcy i przebywała ze swoimi niesłyszącymi rodzicami oraz starszym niesłyszącym bratem na turnusie rehabilitacyjnym. Asia³ słyszała doskonale. Jej mowa pod względem wymowy oraz poziomu przyswojenia języka w warstwie morfolologicznej i gramatycznej odpowiadała wiekowi: budowała zdania, tworzyła neologizmy dziecięce, miała wymowę charakterystyczną dla trzylatków, rozumiała już dla osób obcych, próby słuchu fonemowego wykonywała bezbłędnie. Jej słownik nie był bogaty, ale dysponowała znakomitą pamięcią i uczyła się nowych słów szybko, zapamiętując je trwale i włączając do własnych twórczych wypowiedzi. Przeprowadziłam szczegółową diagnozę logopedyczną mowy tego dziecka w celu zrozumienia potrzeb dzieci słyszących niesłyszących rodziców.

Jakież było moje zdziwienie, gdy po czterech latach zobaczyłam Asię w pierwszej klasie szkoły specjalnej dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących. Skierowanie jej do tej szkoły było podyktowane faktem, że jej próg wrażliwości słuchowej stopniowo się obniżał, a rodzice obawiali się trudności w kontaktach z nauczycielami szkoły ogólnodostępnej (matka, absolwentka takiej szkoły, wspominała traumatyczne przeżycia). Asia rzeczywiście z czasem – jak to nierzadko bywa przy uszkodzeniach genetycznych – częściowo traciła wrażliwość na dźwięki, ale przy zastosowaniu aparatów słuchowych słyszała mowę doskonale, nawet ze znacznej odległości.

Obserwacja dalszego rozwoju i losów Asi jest bardzo pouczająca. W szkole podstawowej była uroczym, zdolnym dzieckiem, ciekawym świata i szybko się uczącym. Była prymuską we wszystkich przedmiotach, przynosiła chlubę

³ Imię zostało zmienione.

swoim nauczycielom, wyróżniała się piękną wymową, wygrywała wszystkie konkursy „czytania z ust”, pisała bogate i poprawne wypracowania, układała wierszyki... Ze współzuciem obserwowałam jej – rzeczywiście niesłyszących – kolegów i koleżanki, którzy nie mogli jej dorównać. Ukończyła szkołę specjalną z najwyższymi ocenami i rozpoczęła naukę w liceum dla niesłyszących. Nie miałam okazji śledzić jej postępów w tej szkole.

Spotkało mnie kolejne zdumienie, gdy pewnego dnia zobaczyłam Asię w programie telewizyjnym poświęconym problemom osób niesłyszących. Jej nauczyciel języka polskiego przedstawił ją jako żywy dowód sukcesu stosowanej przez niego metody nauczania. Z treści jego wypowiedzi wynikało, że Asia przyszła do szkoły średniej jako głuchoniema, ale dzięki doskonałej metodzie dydaktycznej zastosowanej przez pedagoga mówi, czyta i pisze, rozumie także trudne teksty literackie i przygotowuje się do matury. Czy pragnienie sukcesu było tak wielkie, że mogło je zaspokoić tylko wielkie medialne kłamstwo? A może zdarzyło się coś zupełnie innego? Wspomniany nauczyciel jest osobą ogłuchłą. Barwa jego głosu i niektóre cechy artykulacji są inne niż u ludzi słyszących. Każdy jego rozmówca musi przywyknąć do słuchania i rozumienia tego przekazu. Być może na początku Asia nie rozumiała jego wypowiedzi i zachowywała się jak „głuchoniema”. Dobrze, że z czasem osiągnięto dobry poziom rozumienia się. Często bowiem mówiące osoby z uszkodzeniami słuchu nie rozumieją się wzajemnie.

Pani Asia odniosła rzeczywisty sukces edukacyjny. Po maturze podjęła pięcioletnie studia na kierunku pedagogika i ukończyła je, pisząc pracę magisterską pod moim kierunkiem. Wówczas, kiedy rozpoczynała studia, pojawiła się w Polsce moda na studiowanie z asystencją tłumacza języka migowego. Pani Asia domagała się pomocy tłumacza. Otrzymała taką pomoc, ale wkrótce okazało się, że tłumacz nie jest jej potrzebny, a nawet, że ona sama może być doskonałym tłumaczem dla innych osób z uszkodzonym słuchem. Stopniowo podejmowała się takiej działalności.

Kiedy Pani Asia kończyła studia, byłam przekonana, że powoli kształtuje się jej prawdziwa tożsamość: dwujęzycznej, funkcjonalnie słyszącej córki niesłyszących rodziców, która jest świadoma – dzięki wykształceniu pedagogicznemu – swoich możliwości służenia środowisku ludzi niesłyszących poprzez wspomaganie ich łączności ze słyszącymi. Było to tym bardziej na miejscu, że jako absolwentka Pani Asia podejmowała dodatkowe studia podyplomowe.

Niestety, dane mi było przeżyć jeszcze jedno zdumienie. Po odbyciu kursu Polskiego Języka Migowego (PJM) w Warszawie, Pani Asia wróciła z neofickim

zapalem do głoszenia ideologii odrębności Głuchych, a o sobie samej mówi, że jest Głucha i jest z tego bardzo dumna. Na egzaminie końcowym po kolejnym studium podyplomowym, które odbyła, zażądała pomocy tłumacza języka migowego (nie był konieczny, ponieważ komisja składała się z doświadczonych pedagogów, także takich, którzy znają język migowy). W czasie egzaminu zauważyłam, że zarówno barwa głosu i artykulacja, jak i sprawność leksykalno-semantyczna mojej byłej studentki zmieniła się zdecydowanie na niekorzyść. Było to widoczne szczególnie w trudnościach z przypominaniem sobie słów i dosyć częstych błędach gramatycznych. Najbardziej niepokojące było jednak oświadczenie Pani Asi, że postanowiła nie uczyć mówić swojego niesłyszącego synka, ale będzie uczyć go czytać i pisać. Język migowy chłopcę już zna.

Nie przypisuję sobie prawa do osądzania poglądów i wyborów osób, których doświadczeń osobistych nie znam i nie rozumiem. Wiem tylko – od niej samej – że całe środowisko rodzinne Pani Asi (rodzice, mąż, brat i bratowa oraz ich dzieci, a także przyjaciele i koledzy) porozumiewa się w języku migowym. Domyślam się, że niełatwo być inną we własnym gnieździe. Biorę też pod uwagę możliwość dalszego obniżania się wrażliwości słuchowej albo czasową rezygnację z używania aparatów słuchowych. Losy osób z uszkodzeniami słuchu podlegają działaniu wielu czynników wewnętrznych i zewnętrznych, biologicznych i społecznych, jak również czynników mentalnych oraz ideologicznych. W poszukiwaniu prawdy o tych zjawiskach konieczne jest uwzględnianie jak najpełniejszego spektrum rozmaitych czynników.

Niniejsza przedmowa jest podsumowaniem doświadczenia zdobytego w czasach minionych. W ostatnich dziesięcioleciach nastąpiły zmiany w opiece medycznej, logopedycznej i pedagogicznej nad dziećmi i młodzieżą z uszkodzeniami słuchu. Potrzebujemy nowej, usystematyzowanej wiedzy dotyczącej możliwości włączenia jak największej liczby osób z różnymi uszkodzeniami słuchu do wspólnot społecznych dobrze rozumiejących ich potrzeby i otwartych na udzielanie im wsparcia. Niniejszy zbiór szkiców stanowi próbę wskazania niektórych kierunków poszukiwania tej wiedzy.

1. PERSPEKTYWY I DYLEMATY DWUJĘZYCZNEJ EDUKACJI DZIECI I MŁODZIEŻY Z USZKODZENIAMI SŁUCHU

Celem niniejszych rozważań jest wskazanie na doniosłość i aktualne uwarunkowania działań zmierzających do doskonalenia jakości edukacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu. Konieczność i możliwość podjęcia takich działań wynika z wielu pomyślnych przemian, które nastąpiły w dziedzinie opieki medycznej i logopedycznej nad niemowlętami i małymi dziećmi z tym rodzajem zagrożenia niepełnosprawnością. Społeczna troska o dalszy rozwój i kształcenie tej grupy uczniów wymaga dokładnego poznania i racjonalnej oceny rozmiarów potrzeb oraz wynikających z nich zadań, które stoją przed polskimi szkołami i systemem edukacji. W dialogu społecznym dotyczącym tej problematyki ważne jest wykorzystanie wiedzy naukowej oraz doświadczenia pedagogicznego i logopedycznego. Istotne jest także stosowanie precyzyjnej i jednolitej terminologii oraz unikanie terminów wieloznacznych i nadmiernie generalizujących, które przesłaniają obraz zjawisk i utrudniają ich wyjaśnienie. Dlatego w podjętych rozważaniach zastosowano terminologię logopedyczną i pedagogiczną.

Obecnie w dialogu społecznym dominuje głośnie promocja dwujęzycznej edukacji niesłyszących i słabosłyszących. Ma ona wiele źródeł i uzasadnień, jawnych oraz ukrytych. Na zainteresowanie tymi problemami wpływają czynniki ideowe, polityczne i reklamowe, które należy odnotować, chociaż nie stanowią przedmiotu niniejszego studium. Trzeba też zwrócić uwagę na siłę motywów emocjonalnych, którymi kierują się działacze z niepełnosprawnością słuchową, uczestniczący w tej promocji. Niektórzy doświadczyli wykluczenia społecznego oraz porażek i przykrości w relacjach ze słyszącymi, inni odczuwają konsekwencje traumy związanej przymusem rehabilitacji w dzieciństwie. Dążą więc do przedstawienia własnych doświadczeń i do uczestnictwa w poprawianiu losu podobnych do siebie, a zwłaszcza do odrzucenia tezy o patologicznym charakte-

rze głuchoty⁴ i do uznania jej za przejaw „bioróżnorodności” ludzi, a Głuchych za osobną społeczność, która tworzy własną kulturę i zasługuje na szczególnie prawa i przywileje. W tle politycznym można ponadto zauważyć ideę walki z tzw. audyzmem jako odmianą rasizmu⁵, polegającą na okazywaniu przez słyszących wyższości wobec niesłyszących.

Dążenie do autonomii wspólnot Głuchych stanowi kompensację negatywnych doświadczeń związanych ze społecznym odłączeniem, przy jednoczesnym postrzeganiu własnej godności, sprawności intelektualnej i kreatywności, a zwłaszcza zdolności do tworzenia zastępczych kodów komunikacyjnych i języków migowych. Uszkodzenie narządu słuchu nie oznacza bowiem obniżenia sprawności umysłowej ani potencjału rozwojowego dotkniętej nim osoby. Jest jednak przeszkodą w łączności językowej z większością słyszącego społeczeństwa za pośrednictwem dźwięków mowy, a w konsekwencji może być przyczyną zablokowania dostępu do wielu obszarów wiedzy zakodowanej w języku fonicznym. Warunkiem rozwoju i edukacji człowieka z uszkodzeniem słuchu jest zapewnienie mu łączności z innymi ludźmi i umożliwienie dostępu do dorobku kulturowego całej ludzkiej wspólnoty, a zatem umożliwienie poznania języka.

Uczestnicząc w promocji języka migowego, osoby z uszkodzeniami słuchu z pokolenia dwudziestolatków i starszych wyrażają naturalny lęk przed nieznaną przyszłością swoich wspólnot i organizacji w związku z rozwojem chirurgii i technologii protetycznej, metodyki surdologopedycznej oraz urządzeń wspomagających komunikowanie się w języku fonicznym w mowie i w piśmie. Istotnie, zmiany, które następują, sprawiają, że sytuacja osób, które urodziły się w XXI w., jest zupełnie inna niż starszych, choćby tylko o kilka lat. Zmiany te zasługują na odnotowanie we wprowadzeniu do niniejszych rozważań, ponieważ stanowią uwarunkowanie aktualnych potrzeb edukacyjnych poszczególnych osób oraz grup dzieci i młodzieży. Warte uwagi są też kulturoznawcze interpretacje zjawisk społecznych związanych z „uzdrawianiem” niesłyszących i technologicznym postępem w ich usprawnianiu oraz ze sprzeciwem wobec „nowoczesności” i promocją języka migowego. Przedmiotem badań kulturo-

⁴ P. Tomaszewski, R. Wieczorek (2016), *Kropla drąży skalę. Ku depatologizacji głuchoty*. W: H. Wrona-Polańska, E. Pisula, K. Bargiel-Matusiewicz (red.), *Zdrowie i choroba. Funkcjonowanie psychospołeczne i zawodowe*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

⁵ H. Lane (1996), *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*, tłum. T. Gałkowski, J. Kobosko. Warszawa: WSiP; P. Tomaszewski, R. Wieczorek, E. Moron (2018), *Audyzm a opresja społeczna*. W: J. Kowalska, R. Dziurła, K. Bargiel-Matusiewicz (red.), *Kultura a zdrowie i niepełnosprawność*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

znawczych są mity i stereotypy, wierzenia i dążenia oraz ideologie, które wpływają na społeczny obraz problemów oraz na ich (mniej lub bardziej racjonalne) rozwiązywanie⁶.

Istnieją pedagogiczne przyczyny podjęcia próby uporządkowania wiedzy o edukacji dwujęzycznej dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu. Przyczyny te wynikają z aktualnych możliwości doskonalenia jakości kształcenia w nowych uwarunkowaniach. Na początku rozważań trzeba przywoływać znane z historii edukacji specjalnej dzieje trwającego ponad dwieście lat „sporu oralistów ze zwolennikami języka migowego”. Należy podkreślić, że spór ten stanowi niechlubny przykład narzucania jednej formy organizacji edukacji całym grupom uczniów, bez względu na ich indywidualne potrzeby i możliwości. Dawny konflikt można wyjaśniać, wskazując na niedostatek wiedzy ówczesnych twórców szkół specjalnych na temat zróżnicowania populacji osób z uszkodzeniami słuchu. Ten błąd nie może być powtarzany. Aktualna wiedza o zróżnicowaniu potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu powinna stanowić podstawę działań rozważnych i dostosowanych do rzeczywistych potrzeb⁷. To zróżnicowanie, będące rzeczywistym przejawem „bioróżnorodności” ludzkich organizmów, najdobitniej świadczy o potrzebie poszukiwania różnych dróg doskonalenia jakości kształcenia.

1.1. Podstawowe założenia

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na problemy i dylematy natury psycholingwistycznej, logopedycznej, pedagogicznej i psychospołecznej związane z przemianami w wykrywaniu, diagnozowaniu i leczeniu oraz protezowaniu, wychowaniu językowym i terapii logopedycznej, a także z różnymi strategiami i programami edukacji, w tym edukacji dwujęzycznej. Rozważania

⁶ Zob. np. M. Zdrodowska (2021), *Telefon, kino i cyborgi. Wzajemne relacje niesłyszania i techniki*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

⁷ O. Périer (1992), *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Aspekty medyczne, wychowawcze, socjologiczne i psychologiczne*, tłum. T. Galkowski. Warszawa: WSiP; K. Krakowiak (2000), *Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu* (Nie Głos, ale Słowo, 1), (s. 255–288). Lublin: Wydawnictwo KUL; taż (2012), *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

mają charakter teoretyczny i porządkujący. Bazują na wieloletniej obserwacji uczestniczącej i porównaniu kilkuset studiów przypadków oraz na wynikach długoletnich własnych badań eksperymentalnych, poddanych analizie przy zastosowaniu różnych sposobów deskrypcji naukowej i pomiaru efektów działania pedagogicznego⁸, z wykorzystaniem wiedzy lingwistycznej, psycholingwistycznej, logopedycznej i pedagogicznej. W rozważaniach zostały ponadto uwzględnione liczne prace badawcze autorów współpracujących z Laboratorium Badań nad Wychowaniem Językowym Osób z Uszkodzeniami Słuchu, działającym w Lublinie, oraz badaczy z innych środowisk w Polsce i w innych krajach.

Podstawową, postawioną tutaj tezę jest twierdzenie, że problemy dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu w ujęciu pedagogicznym i logopedycznym należy rozpatrywać w perspektywie ich uczestnictwa w życiu wspólnoty oraz integralnego rozwoju osobowego. W istocie jest to jedna perspektywa, bo integralny rozwój człowieka nie jest możliwy bez łączności z innymi osobami, zarówno bliskiej i bezpośredniej, jak i pośredniej łączności z dokonaniem ludzkości zapisanymi w dziełach kultury materialnej i duchowej, a przede wszystkim w języku. Dramat człowieka, który nie słyszy dźwięków mowy lub odbiera je w sposób niepełny, polega – w większym lub mniejszym stopniu – na tym, że jest on zagrożony ograniczeniem swobodnej i pełnej łączności z innymi osobami oraz samotnością w poznawaniu świata, uczeniu się i twórczości, a także samotnością w zdobywaniu samodzielności. Działania zmierzające do doskonalenia jakości edukacji tej grupy dzieci i młodzieży wymagają uwzględnienia takiej perspektywy. Nie oznacza to jednak, że może powstać jeden doskonały program kształcenia wszystkich dzieci z uszkodzeniami słuchu. Trzeba raczej dążyć do wypracowania zasad organizacji ich kształcenia umożliwiających uwzględnienie potrzeb personalnych.

Drugą tezę, która stanowi podstawę niniejszych rozważań, jest twierdzenie, że znajomość każdego języka jest dla człowieka cenną wartością

⁸ K. Krakowiak (1995), *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem* (Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia, 9). Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej; M. Białas (2007), *Glusi, język, metafora. Rozumienie metaforycznego znaczenia wyrażeń językowych przez uczniów niesłyszących*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Akademii Świętokrzyskiej; L. Leszka (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 Jana Pawła II.

cią. Zarówno ze względu na możliwość komunikowania się z innymi ludźmi, jak i ze względu na zawartą w nim językową wiedzę o świecie.

Języki migowe są autonomicznymi językami, zupełnie innymi niż języki foniczne⁹. Poszczególne znaki migowe i zasady ich łączenia oraz tworzenia komunikatów są inne niż wyrazy oraz związki gramatyczne między nimi i zasady tworzenia zdań. Obraz świata utrwalony w języku migowym jest też odmienny od obrazu świata zapisanego w języku fonicznym. Inny jest także sposób komunikowania się w tym języku. Każdy język migowy stanowi oryginalne dobro kulturowe i pozwala wielu osobom niesłyszącym pozyskiwać i wymieniać między sobą wiedzę o świecie oraz żyć świadomie i dosyć samodzielnie, w dobrej komunikacji z niektórymi ludźmi. W Polsce są używane różne odmiany środowiskowe i regionalne języków migowych, a od stu lat rozwija się zunifikowana odmiana ogólnopolska, znana pod nazwą Polskiego Języka Migowego (PJM).

Poznanie języka może być drogą do pełniejszego urzeczywistnienia własnego człowieczeństwa¹⁰. Znajomość języka migowego ma szczególną wartość ze względu na jego niezwykły, inny niż w linearnych językach fonemowych, sposób odzwierciedlania czasoprzestrzeni i odmienną strukturę aktów komunikacji oraz inny przebieg wymiany i negocjowania znaczeń między rozmówcami, a także ze względu na niezwykłą podatność na tworzenie znaków nowych i synonimicznych oraz bogactwo i swobodę symbolicznego i metaforycznego ujmowania znaczeń, a zwłaszcza na błyskawiczne tempo komunikowania się.

Komunikowanie się z użyciem znaków migowych oraz powstawanie języków migowych jest konsekwencją dążenia do łączności interpersonalnej i przezwycięzania ograniczeń spowodowanych przez uszkodzenie narządu słuchu. Znamienne jest to, że dzieci niesłyszące, które nie mają możliwości przyswojenia języka migowego od dorosłych, ponieważ urodziły się w środowisku ludzi słyszących i mówiących, zwykle podejmują próby tworzenia gestów – migów – i komunikowania się z najbliższymi przy ich użyciu. Powstaje wówczas swoisty kod jednoklasowy i w związku z tym złudzenie, że język migowy jest jakoby językiem wszystkich ludzi niesłyszących. To nie jest prawda, gdyż dziecięce gesty nie podlegają zasadom syntaktycznym. Wypracowanie języka o cechach systemu dwuklasowego, w którym można tworzyć komunikaty złożone

⁹ P. Rutkowski, S. Łozińska (red.), (2014), *Linguistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

¹⁰ K. Krakowiak (2011), Głuchoniemi czy wielojęzyczni? Problemy osób z uszkodzonym słuchem w przyswajaniu języka. *Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*, 36, s. 73–89.

według reguł, wymaga pracy kilku pokoleń. W tym procesie zawsze uczestniczyli i uczestniczą słyszący przyjaciele niesłyszących. Same zaś języki migowe zasługują na poznawanie i kultywowanie jako oryginalne byty powołane do istnienia wysiłkiem ludzkich umysłów¹¹. Postulat uwzględniania języka migowego w edukacji osób z uszkodzeniami słuchu, a także osób słyszących, trzeba zatem uznać za uzasadniony.

Jednakże organizacja kształcenia niesłyszących z zastosowaniem języka migowego oraz tworzenie jej programów i wypracowywanie metodyki nauczania stanowi obszar problemów i dylematów, których nie rozwiążą fascynujące badania nad samym językiem migowym ani entuzjastyczne hasła. Nie wystarczy też przygotowanie zespołów nauczycieli i tłumaczy, gotowych świadczyć usługi i służyć niesłyszącym klientom, a jednocześnie zabiegających o popyt na te usługi metodami marketingowymi. Potrzebny jest namysł, ostrożność i rzetelna analiza różnorodnych doświadczeń i uwarunkowań, a przede wszystkim świadomość, że używanie języka migowego – jako jedyne – powoduje izolację społeczną całych grup osób z uszkodzeniami słuchu i przyczynia się do ich marginalizacji, a nawet dyskryminacji. Może także powodować konflikty o charakterze społeczno-politycznym, które przysparzają cierpienia mniejszościom, a zwłaszcza poszczególnym jednostkom.

Z kolei używanie dwóch języków może być korzystne dla rozwoju dzieci z uszkodzeniami słuchu, pod warunkiem, że nie pojawią się zaburzenia rozwoju językowego w postaci interferencji dwóch kodów i powstania języka trzeciego, hybrydalnego, co również utrudnia komunikowanie się, rozumienie tekstów i uczestnictwo w życiu społecznym, a przy tym naraża osoby używające takiego języka na społeczną dezaprobatę. To nie sama głuchota jest przyczyną dezaprobaty, czasem nawet pogardy, ale „dziwaczne mówienie”. Celem niniejszych rozważań jest zwrócenie uwagi na ważne pytania i dylematy związane z tą problematyką.

Trzecią tezę, formułowaną w ramach prowadzonych rozważań, jest twierdzenie, że poznanie języka wspólnoty, w której dziecko przyszło na świat, czyli narodowego (polskiego!) języka fonicznego jest nie tylko warunkiem komunikowania się z ludźmi używającymi tego języka i bezpośredniego uczestnictwa w życiu wspólnoty,

¹¹ Por. P. Rutkowski, P. Mostowski (2017), Polski język migowy narzędziem przeciwdziałania wykluczeniu. *Trendy 1*, s. 18–22.

ale również drogą dostępu do wiedzy i tradycji kulturowej zapisanej w tym języku. Znajomość języka polskiego umożliwia dostęp do kultury uniwersalnej. W języku migowym nie powstała wiedza utrwalona na piśmie. Warto też uświadomić sobie, że nie wszystkie teksty można przetłumaczyć z języka fonicznego na język migowy. Dotyczy to zwłaszcza poezji lirycznej, której walory przejawiają się w prozodii, rymach oraz instrumentacji głoskowej, jak i tekstów archaicznych, naukowych, filozoficznych itp.

Zadaniem rodziców i polskich szkół jest umożliwienie dzieciom/uczniom poznania języka polskiego w mowie i piśmie. Dlatego pierwszorzędne znaczenie ma wczesne wykrywanie uszkodzeń słuchu u noworodków, zaopatrywanie ich w odpowiednie do potrzeb protezy i tworzenie warunków sprzyjających naturalnemu przyswajaniu języka, którego używają ich rodzice (około 95% dzieci z uszkodzeniami słuchu ma słyszających rodziców!).

Jeśli efekty wychowania językowego z zastosowaniem protez okazują się niewystarczające, konieczne jest poszukiwanie metod wspomagających komunikowanie się i przyswajanie języka, a następnie systematyczne nauczanie-uczenie się i rozwijanie kompetencji oraz sprawności językowych. Ważne jest, żeby stosowane metody nie powodowały zachowań utrudniających słuchanie i prawidłowe mówienie, ale ułatwiały naturalne przyswajanie języka fonicznego i uczenie się mówienia oraz czytania i pisania¹². Uczenie się mówienia jest ważne także wówczas, gdy wymowa nie może być doskonała, ponieważ mówienie jest warunkiem sprawności czytania, także czytania cichego (bez głosu) i korzystania z urządzeń umożliwiających komunikowanie się z zastosowaniem pisma. Czytanie i pisanie są bowiem czynnościami językowymi wykonywanymi z udziałem języka fonicznego, tj. kodu opartego na systemie fonemowym, przy czym zapis fonemów odbywa się z zastosowaniem liter (grafemów). Czytanie synkretyczne, oparte na „całościowym” zapamiętywaniu napisów może być przyczyną poważnych trudności w rozwoju poznawczym człowieka¹³.

Czwartą tezę, która jest ściśle związana z poprzednią, stanowi fundamentalna teza psycholingwistyki rozwojowej: istnieją dwie drogi nabywania języka przez człowieka: przyswajanie i uczenie się. Dziecko w łonie matki, noworodek, niemowlę oraz dziecko w wieku poniemowlęcym

¹² K. Krakowiak (2016), Wychowanie językowe i terapia logopedyczna w programie wczesnego wspomagania rozwoju dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu. *Logopedia*, 45, s. 245–268.

¹³ Z. Sękowska (1965), Synkretyzm w świadomości lingwistycznej dzieci głuchych. *Roczniki Filozoficzne*, 13(4), s. 145–154.

i przedszkolnym przyswaja pierwszy język w sposób naturalny. Dzieje się to w codziennych sytuacjach życiowych, w toku zmysłowego poznawania świata i działania. Przyswajanie pierwszego języka jest głównym składnikiem rozwoju psychicznego dziecka. Przyswajając język, dziecko uczy się żyć wśród ludzi¹⁴. Odbywa się to zgodnie z powszechnym wzorcem, a jednocześnie w sposób indywidualny, spersonalizowany. Najpierw rozwija się sprawność odróżniania i rozpoznawania dźwięków mowy jako powtarzalnych elementów kodu językowego (głoskowo-fonemowego) i kształtuje się słuch fonemowy, dzięki czemu możliwe jest rozpoznawanie sylab i słów oraz przypisywanie słowom znaczeń i rozumienie wypowiedzi, a następnie sprawność artykułowania sylab i całych wyrazów – mówienia. Warunkiem przyswojenia przez dziecko języka i nauczania się mówienia w tym języku jest rozszyfrowanie kodu głoskowo-fonemowego¹⁵. Dziecko uczące się mowy jest od samego początku podmiotem sprawczym i twórczym. Samodzielnie tworzy własny język (idiolekt), czerpiąc wzory z zachowań osób dorosłych, a przy tym podejmuje działania językowe i sprawdza ich skuteczność w komunikowaniu się oraz przydatność w tworzeniu uporządkowanego obrazu poznawanej rzeczywistości. Pierwszego języka nie można nauczyć się z zastosowaniem programów i metod dydaktycznych. Pierwszy język dziecko musi przyswoić, poznając jednocześnie otaczającą je rzeczywistość.

Mowa dziecka w pierwszych latach życia pod wieloma względami różni się od mowy dorosłych, zarówno pod względem wymowy (dziecko stopniowo nabywa sprawności artykulacyjne), jak i w zakresie słownikowo-semantycznym (dziecko zadziwiająco szybko uczy się słów i poznaje ich znaczenia w wyniku czynności percepcyjnych, coraz lepiej rozumie wypowiedzi, ale potrzebuje więcej czasu na nauczenie się prawidłowego mówienia). Najdłużej dziecko uczy się zasad łączliwości składniowej form wyrazów oraz znaczeń figuratywnych wyrażeni i zwrotów frazeologicznych, a zwłaszcza wyrażeni metaforycznych.

¹⁴ K. Krakowiak (2013), *Wspólne doświadczanie języka (Rozważania o wychowaniu językowym dzieci z uszkodzeniami słuchu)*. W: J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Język, człowiek, społeczeństwo. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Stanisławowi Grabisowi* (s. 489–511). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

¹⁵ K. Krakowiak, B. Ostapiuk (2022), *Udostępnianie języka metodą fonogestowej wizualizacji głosek*. W: A. Domagała, U. Mirecka (red.), *Metody terapii logopedycznej* (s. 23–45). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Dziecko wychowywane w rodzinie niesłyszących – zarówno niesłyszące, jak i słyszące – przyswaja język migowy zgodnie z tym samym wzorcem rozwojowym. Nabywanie kompetencji i sprawności odbywa się stopniowo. Najpierw pojawiają się swoiste migi dziecięce (tzw. bobo-migi), a następnie dziecko przyswaja wzorce ruchowe poszczególnych migów oraz ich znaczenia i poznaje czasoprzestrzenne zasady łączenia i porządkowania znaków w komunikatach. Języka migowego jako pierwszego także nie można nauczyć się z zastosowaniem programów i metod dydaktycznych. Ten język dziecko również musi przyswoić, poznając jednocześnie otaczającą je rzeczywistość.

Kolejne języki najczęściej poznajemy później, po przyswojeniu pierwszego. Odbywa się to w toku innego procesu rozwojowego, a mianowicie na drodze nauczania–uczenia się typu szkolnego (glottodydaktycznego), albo naturalnego uczenia się w działaniu, przy czym pierwszy język jest zwykle systemem odniesienia i daje oparcie w ustalaniu znaczeń i funkcji jednostek języka drugiego. Uczenie się drugiego języka w działaniu jest w pewnym stopniu podobne do przyswajania języka prymarnego, natomiast ujawniające różnice wynikają z faktu, że człowiek operuje już systemem językowym w procesach poznawczych.

Istnieją znane i opisane przypadki przyswajania przez małe dzieci w tym samym okresie życia dwóch języków (w rodzinach mieszanych, w środowiskach wielonarodowych i wielojęzycznych, w przeszłości także w rodzinach zatrudniających guwernantki). Większość badań wskazuje na pewne zakłócenia takiego procesu przyswajania języków, na opóźnienia rozwoju mowy, a nawet na jej zaburzenia, lecz przede wszystkim na trudności w przypisywaniu słowom właściwych znaczeń i budowaniu poprawnych gramatycznie zdań w obydwu językach¹⁶. Dzieje się tak zwłaszcza wówczas, gdy różnojęzyczni dorośli dostarczają dziecku wzorów o różnej wartości (np. jeden język jest bogaty i poprawny, drugi natomiast ubogi i uproszczony).

W zależności od indywidualnych czynników losowych oraz potencjału rozwojowego, dzieci przyswajające dwa języki jednocześnie wybierają jako własny tylko jeden z nich, jako dominujący, a w niektórych przypadkach stają się dwujęzyczne w sposób zrównoważony i doskonale posługują się obydwoma. Znani są wybitni poligloci znający wiele języków, także wśród osób z uszkodze-

¹⁶ J. Cieszyńska (2006), *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

niami słuchu. Nie ulega jednak wątpliwości, że przyswajanie dwóch języków w okresie niemowlęstwa i wczesnego dzieciństwa jest trudniejsze i trwa dłużej niż przyswajanie jednego. Wiadomo również, że dzieciństwo jest najlepszym okresem dla uczenia się języków ze względu na „plastyczność” mózgu, tj. jego podatność na tworzenie nowych struktur czynności poznawczych i językowych. Dzieci znające dwa i więcej języków mają zwykle lepsze perspektywy edukacyjne i życiowe. Z drugiej zaś strony wiadomo też, że niepełne poznanie języka naraża dziecko na zakłócenia w harmonijnym rozwoju psychicznym (nieporozumienia i stresujące sytuacje w komunikowaniu się, trudności w relacjach z grupami rówieśników, trudności w rozwoju poczucia tożsamości, różne postaci ośmieszenia i wykluczania). Prognozowanie sukcesu dziecka bilingwalnego nie jest łatwe.

Teza piąta, która wynika z czwartej, dotyczy ważności problemu zróżnicowania idiolektów poszczególnych osób z uszkodzeniami słuchu, czyli ich języków indywidualnych, w których odbywa się ich myślenie i mowa wewnętrzna¹⁷. Dziecko z uszkodzeniem słuchu wychowujące się w rodzinie ludzi słyszących także podejmuje próbę przyswajania języka zgodnie z ogólnoludzkim wzorcem rozwoju językowego. Jednakże mając ograniczony dostęp do percepcyjno-wykonawczych wzorców głoskowo-fonemowych, tworzy idiolekt pod wieloma względami odmienny od języka wspólnoty słyszącej. Ograniczenie słyszenia kategoryjnego (fonemowego) lub niedoskonałe słyszenie ciągu głosek stanowi barierę, która nie pozwala na pełny dostęp do słów. Rozpoznawanie słów odbywa się w toku czynności ich rozszyfrowywania z użyciem kodu głoskowo-fonemowego. Zakłócenie tego procesu powoduje zastępczą kreatywność dziecka i to stanowi przyczynę odmienności jego idiolektu od języka wspólnoty. Różnice dotyczą wszystkich składników struktury systemu językowego i zależą od stopnia i rodzaju uszkodzenia słuchu oraz od warunków tworzonego przez dziecko przez środowisko społeczne¹⁸.

Szczegółowa obserwacja i analiza dziecięcych idiolektów wykazuje zwykle wysoki poziom potencjału rozwoju intelektualnego, kreatywność i dążenie do komunikowania się z osobami najbliższymi oraz zdolność do podejmowania różnorodnych działań pozwalających na radzenie sobie z trudnościami¹⁹. Nie-

¹⁷ K. Krakowiak (2018), Język w świetle badań nad komunikowaniem się dzieci z uszkodzeniami słuchu. *Logopedia*, 47(2), s. 37–64.

¹⁸ K. Krakowiak (2013), *Wspólne doświadczanie języka...*

¹⁹ K. Krakowiak (2003), *Problem kreatywności i poprawności w rozwoju języka niesłyszących*. W: *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu* (s. 107–115). Stalowa Wola: Oficyna

stety, odmienność rozwijającego się kodu utrudnia swobodne komunikowanie się z ludźmi słyszącymi, zwłaszcza spoza najbliższego środowiska, i pełne włączenie się do ich wspólnoty. W perspektywie doskonalenia jakości kształcenia trudności te wymagają rozpoznania i starannej diagnozy indywidualnych potrzeb każdego dziecka, a następnie wspomagania go w pokonywaniu trudności w trybie spersonalizowanym.

Sprawdzonym sposobem przezwyciężania tych trudności jest czytanie i czytelnictwo²⁰. Jednakże sprawność czytania jest zakorzeniona – jak już wspomniano – w sprawności grafemowo-fonemowego postrzegania struktury linearnej tekstu, a ta z kolei sprawność bazuje na czynnościach głoskowo-fonemowych, określanych mianem słuchu fonemowego. Osoby z uszkodzeniami słuchu, które porozumiewają się wyłącznie w języku migowym, nie mogą – sprawnie i z pełnym rozumieniem – czytać w innym języku, jakim jest język polski.

Czytanie jest główną drogą rozwijania kompetencji językowej i pozyskiwania wiedzy przez osoby z uszkodzeniami słuchu. Zanim jednak stanie się to możliwe, dziecko musi przyswoić podstawy języka w jego fonicznej postaci. Współczesne technologie pozwalają wykorzystywać pismo na wiele sposobów (napisy w programach telewizyjnych, różne formy porozumiewania się internetowego i telefonicznego, używanie komunikatorów, programy do transkrypcji wypowiedzi itp.). Wszystko to zmienia sytuację życiową i edukacyjną osób z uszkodzeniami słuchu. Warunkiem przygotowania się do korzystania z tych udogodnień jest przyswojenie języka fonicznego. Konieczne jest zatem poszukiwanie indywidualnej ścieżki wychowania językowego dla każdego dziecka²¹. Jednocześnie nieodzowne są rozwiązania systemowe dotyczące dostępności wiedzy i uczestnictwa w życiu wspólnoty społecznej, które warunkują jakość kształcenia²². Te właśnie problemy stoją przed organizatorami edukacji dzieci

Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej KUL; wyd. 2 (2006), Lublin: Wydawnictwo KUL (s. 123–133); taż (2012), *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego...*; R. Kłodziejczyk (2021), *Jak dzieci z uszkodzeniami słuchu radzą sobie z trudnościami językowymi?* (Nie Głos, ale Słowo..., 8). Lublin: Wydawnictwo KUL.

²⁰ K. Krakowiak (2004), *Czy potrafimy nauczyć niesłyszące dzieci czytać? Lingwistyczne przesłanki metodyki językowego wychowania osób z uszkodzeniami słuchu*. W: C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany* (s. 281–290). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego; A. Dłużniewska (2021), *Rozumienie tekstów literackich przez uczniów z uszkodzeniami słuchu*. Kraków: Impuls.

²¹ K. Krakowiak (2012), *Dar języka...*

²² K. Krakowiak (2016), *Propozycje zmian systemowych w zakresie kształcenia dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi spowodowanymi przez uszkodzenia słuchu*

i młodzieży z uszkodzeniami słuchu, a przede wszystkim przed logopedami, pedagogami i nauczycielami, zwłaszcza jednak przed rodzicami.

1.2. Uzasadnienie potrzeby nowych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych w edukacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu

Potrzeba poszukiwania nowych, racjonalnych rozwiązań w dziedzinie edukacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu pojawiła się – podkreślmy to raz jeszcze – w wyniku korzystnych przemian w zakresie wykrywania uszkodzeń słuchu u noworodków, zorganizowanego wsparcia dla rodzin, wczesnego protezowania i wczesnego wspomagania rozwoju dzieci z tym rodzajem zagrożenia niepełnosprawnością²³. Coraz większa liczba dzieci z uszkodzeniami słuchu otrzymuje wczesną pomoc²⁴, przyswaja język foniczny i uczy się mówić, a dzięki temu – po osiągnięciu wieku szkolnego – może podjąć edukację w szkołach ogólnodostępnych różnego stopnia. Coraz mniejsza liczba dzieci z uszkodzeniami słuchu potrzebuje edukacji w szkołach specjalnych, w systemie segregacyjnym, razem z podobnymi do siebie, doświadczającymi trudności.

Do przemian przyczyniają się zarówno lekarze specjaliści w zakresie diagnostyki, wybitni chirurdzy wszczepiający implanty ślimakowe i protetycy, jak i zespoły pedagogów, logopedów, psychologów i nauczycieli z różnych rodzajów poradni logopedycznych oraz ze specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących, które w całej Polsce prowadzą wczesne wspomaganie rozwoju (WWR) oraz wychowanie przedszkolne. Wszyscy oni służą idei włączania dzieci z uszkodzeniami słuchu do

(niesłyszących, słabosłyszących, niedosłyszących). *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo* 2(32), s. 49–66.

²³ K. Krakowiak (2014), *Przemiany w rehabilitacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu jako wyzwaniem badawczym w aspekcie metodologicznym*. W: W. Otrębski, G. Wiącek (red.), *Przepis na rehabilitację. Metodologie oraz metody w badaniach i transdyscyplinarnej praktyce rehabilitacji* (s. 49–64). Lublin: Wydawnictwo KUL.

²⁴ M.in. dzięki takim programom, jak „Dźwięki marzeń”, zob. M. Zaborniak-Sobczak, K.I. Bienkowska, E. Tomińska (red.), (2016), *Wybrane problemy wsparcia wczesnorozwojowego i edukacji dzieci i młodzieży z wadą słuchu na przykładzie pięciu krajów europejskich*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

wspólnoty ludzi słyszących²⁵. Największy udział w tej misji mają rodzice. Oni też oczekują, że system edukacji zapewni ich dzieciom wykształcenie dobrej jakości.

Powodzenie edukacyjne uczniów podejmujących naukę w szkołach ogólnodostępnych zależy od tego, czy znajdą tam warunki dostosowane do swoich potrzeb w zakresie dobrej akustyki pomieszczeń, wspomagania słyszenia z użyciem protez oraz aparatury pomocniczej, a także kultury komunikowania się z nimi i od tego, czy otrzymają indywidualne wsparcie edukacyjne. Trzeba bowiem uwzględnić fakt, że implanty i aparaty słuchowe nie sprawiają, że osoba z uszkodzeniem słuchu słyszy tak samo jak ludzie słyszący. Słyszy inaczej, ale może nauczyć się odróżniać i rozpoznawać dźwięki mowy, poznawać słowa i przyswajać język foniczny tak skutecznie, że w rezultacie rozumie wypowiedzi i uczy się mówić. Potrzebuje jednak sprzyjających warunków słuchania i rozumienia oraz empatii osób komunikujących się z nią. Potrzebna jest więc organizacja doradztwa pedagogicznego dla rodziców i nauczycieli szkół ogólnodostępnych oraz wspierania rodziców i szkół w tworzeniu przyjaznych osobom z uszkodzeniami słuchu środowisk rodzinnych i edukacyjnych²⁶.

Niestety, nie wszystkie dzieci objęte wczesnym wspomaganie rozwoju uzyskują pomyślne rezultaty wychowania językowego w wieku niemowlęcym, poniemowlęcym i przedszkolnym. Osiągnięcia licznych i niepowodzenia niektórych budzą niepokój i wskazują na potrzebę wyjaśnienia przyczyn tego zróżnicowania. Należy więc uświadomić sobie, że potrzeby dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu są zróżnicowane pod wieloma względami i z wielu przyczyn:

1. Różnice wynikają przede wszystkim ze stopnia i rodzaju uszkodzenia słuchu, czyli ograniczenia pola słuchowego, co objawia się brakiem reakcji na bodźce akustyczne o określonej głośności i częstotliwości. Uszkodzenia części ucha przewodzącej dźwięki utrudniają słyszenie dźwięków cichych. Natomiast uszkodzenia ucha wewnętrznego i nerwu słuchowego mogą powodować różnorakie ograniczenia słyszenia

²⁵ Por. P. Tomaszewski, E. Moroń (2018), W poszukiwaniu eklektycznego paradygmatu edukacji głuchych. *Studia Edukacyjne*, 49, s. 281–297.

²⁶ K. Krakowiak (2020), *Udział uniwersytetu w przemianach edukacji osób z uszkodzeniami słuchu*. W: R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk (red.), *Osoba z uszkodzeniem słuchu a współczesne tendencje w edukacji* (Nie Głos, ale Słowo..., 7), (s. 15–34). Lublin: Wydawnictwo KUL.

- dźwięków o różnych częstotliwościach i głośności. Z zastosowaniem aparatów słuchowych, wzmacniających i dostosowujących częstotliwości dźwięków do wrażliwości użytkownika, można osiągnąć znaczną poprawę ich zmysłowej dostępności. Przy najpoważniejszych uszkodzeniach słuchu poprawa słyszenia jest jednak ograniczona i niewystarczająca do rozwoju słuchu fonemowego. Wówczas korzystne jest zastosowanie protez przekształcających bodźce akustyczne na impulsy elektryczne, czyli implantów ślimakowych. Poprawiają one percepcję mowy u wielu osób z uszkodzeniami słuchu, ale – niestety – nie u wszystkich jednakowo skutecznie.
2. Kolejną przyczyną zróżnicowania potrzeb dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu jest czas, w którym nastąpiło uszkodzenie. Jeśli stało się to po „ufonemowieniu i ujęzykowieniu czynności mózgu”, czyli w okresie postlingwalnym (po rozszyfrowaniu kodu głoskowo-fonemowego i przyswojeniu podstaw języka fonicznego), to dalszy rozwój kompetencji i sprawności językowych dziecka jest wprawdzie utrudniony, ale – z zastosowaniem protez i z pomocą logopedyczną – może przebiegać pomyślnie. Jeśli jednak uszkodzenie nastąpiło wcześniej, jeszcze przed rozwojem tzw. magnesu fonologicznego, czyli koncentracji uwagi na cechach dystynktywnych głosek języka macierzystego (przed ukończeniem szóstego miesiąca życia) lub w okresie rozwoju mowy, to sytuacja jest tym trudniejsza, im wcześniej nastąpiło uszkodzenie oraz im jest ono głębsze. Jeśli uszkodzenie jest głębokie i skuteczność protez jest niewystarczająca do wytworzenia umysłowych, dynamicznych, percepcyjno-artykulacyjnych wzorców głosek, czyli fonemów, to jest konieczne udzielenie dziecku pomocy w wielozmysłowej percepcji dźwięków mowy i wypracowaniu własnego sposobu uzyskania dostępu do tych wzorców. Surdologopedia dysponuje takimi metodami²⁷. Konieczne jest ich – oparte na rzetelnej diagnozie potrzeb indywidualnych – dobranie i konsekwentne stosowanie.
 3. Obok przyczyn zróżnicowania spowodowanego przez same uszkodzenia słuchu, szczególne potrzeby dzieci różnią się od siebie w związku z różnymi uwarunkowaniami ich rozwoju: biologicznymi (zwłaszcza czynnościami innych zmysłów oraz ich harmonijną integracją) i społecznymi. To

²⁷ E. Muzyka-Furtak (red.), (2015), *Surdologopedia. Teoria i praktyka* (Logopedia XXI Wieku). Gdańsk: Harmonia Universalis.

zróznicowanie wyraża się przede wszystkim preferencją sposobu komunikowania się, która ujawnia się już we wczesnym dzieciństwie i można ją badać z zastosowaniem specjalnych metod diagnozy²⁸.

Porządkując rozważania o zróznicowaniu potrzeb dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu, warto odwołać się do typologii grup tych osób, wyodrębnionych według kryterium dostępu do wypowiedzi w języku fonicznym²⁹:

- a. osoby funkcjonalnie słyszące (bez dysfonemii³⁰), które w dobrych warunkach akustycznych odróżniają i rozpoznają wszystkie głoski w szybko płynącym strumieniu mowy; trudności doświadczają jednak w hałasie, przy występowaniu pogłosu oraz podczas zbyt cichego i niewyraźnego mówienia; potrzebują ciszy i kultury żywego słowa w komunikowaniu się z nimi;
- b. osoby niedosłyszące (z dysfonemią lekkiego stopnia), które – nawet w dobrych warunkach akustycznych – nie odróżniają niektórych głosek i muszą domyślać się brzmienia i znaczenia niektórych słów. Osoby te mają tym bardziej nasilone trudności w komunikowaniu się ze słyszącymi, im większej liczby głosek nie odróżniają; również potrzebują ciszy i kultury żywego słowa w komunikowaniu się z nimi; czasem potrzebują także pomocy ze strony rozmówcy, np. powtórzeń, wyjaśnień, demonstracji przedmiotów i zjawisk; mogą też korzystać z pisma do wskazania różnic między wyrazami i uczenia się pisowni;
- c. osoby słabosłyszące (z dysfonemią znacznego stopnia), które – w dobrych warunkach akustycznych i używając dobrych protez – nie odróżniają znacznej liczby głosek i muszą uczyć się słuchania kategoryjnego z zastosowaniem specjalnych metod logopedycznych, z wykorzystaniem zmysłów kompensujących słyszenie i umożliwiających rozszyfrowanie

²⁸ K. Krakowiak, M. Panasiuk (1992), *Umiejętności komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem* (Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia, 3). Lublin: Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS.

²⁹ K. Krakowiak (2000), *Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu...*

³⁰ Terminy *dysfonemia* i *afonemia* do teorii logopedycznej wprowadziła Barbara Ostapiuk: B. Ostapiuk (1997), Zaburzenia dźwiękowej realizacji fonemów języka polskiego – propozycja terminów i klasyfikacji. *Audiofonologia*, 10, s. 117–136. Obraz zjawisk obserwowanych u osób z uszkodzeniami słuchu jako bariery ich rozwoju językowego został przedstawiony w monografii K. Krakowiak, *Fonogesty jako narzędzie...*, s. 13–66.

- kodu głoskowo-fonemowego, np. z zastosowaniem Metody Fonogestów (Cued Speech)³¹;
- d. osoby niesłyszące (z afonią), które – nawet z najlepszymi protezami – słyszą dźwięki nieodróżniane i nie odróżniają ich, a więc nie rozpoznają głosek; mogą przyswoić język dźwiękowy tylko z zastosowaniem metod wspomagających kategoryalną percepcję wielozmysłową, np. Metody Fonogestów (Cued Speech).

Należy podkreślić, że wśród osób z najgłębszymi uszkodzeniami słuchu – stwierdzonymi w diagnozie audiometrycznej – są liczne osoby funkcjonalnie słyszące, które odróżniają i rozpoznają wszystkie głoski języka polskiego z zastosowaniem protez i mówią prawidłowo. Dlatego w rozpoznawaniu potrzeb rozwojowych dzieci z uszkodzeniami słuchu diagnoza audiologiczna, chociaż konieczna, nie jest wystarczająca. Nieodzowna jest szczegółowa diagnoza funkcjonalna (percepcji kategoryalnej).

W obrębie grup osób niedosłyszących i słabosłyszących można wyodrębnić dokładniej różne poziomy sprawności odróżniania i rozpoznawania głosek, szczegółowo określając indywidualne potrzeby w zakresie ich kształtowania i rozwijania. Trzeba brać pod uwagę nie tylko czynności percepcyjne, lecz także wykonawcze, zarówno artykulację, jak i samokontrolę czynności mówienia. W tym zakresie również obserwuje się znaczne zróżnicowanie potrzeb³².

W ostatnich latach po zakończeniu wczesnego wspomaganie rozwoju (WWR) oraz wychowania przedszkolnego, w ośrodkach szkolno-wychowawczych i szkołach specjalnych pozostają głównie uczniowie z najgłębszymi uszkodzeniami słuchu (zwłaszcza niesłyszący z afonią, którym protezy słuchowe – mimo poprawy słyszenia – nie dają możliwości odróżniania i rozpoznawania dźwięków mowy) oraz uczniowie ze skomplikowanymi zaburzeniami funkcji słuchowych i językowych (np. z afazją rozwojową) oraz z różnego rodzaju niepełnosprawnościami sprzężonymi (z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, niepełnosprawnością intelektualną, wadami wzroku i z zespołem Ushera, dysfunkcjami narządów ruchu, mózgowym porażeniem dziecięcym różnego

³¹ E. Domagała-Zyśk, S. Becucci, S. De Bock, A. Borowicz, C. Ceccarelli, I. De Corte, A. Eboaney, E. Dolza, R. Kołodziejczyk, G. Loi, A. Ochmann, W. Ochmann, K. Krakowiak (2021), *Fonogesty – metoda i jej zastosowanie. The Cued Speech System and Its Practice*. Brussels.

³² M. Romaniec (2021), *Struktura fonemowa słów w percepcji osób z uszkodzeniami słuchu a ich sprawność artykulacyjna*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem K. Krakowiak i R. Kołodziejczyk na Wydziale Nauk Społecznych KUL.

rodzaju i stopnia itp.). Nic więc dziwnego, że osiągnięcia uczniów tych szkół wydają się na pozór niewielkie i powodują krytykę osób oceniających prace szkół.

Wychowanie językowe, rehabilitacja i edukacja poszczególnych osób z tych grup wymaga pogłębionej diagnozy i poszukiwania indywidualnych ścieżek oraz różnorodnych dostosowań środowiska rodzinnego i szkolnego. Przede wszystkim wymaga starannego doboru metod i środków komunikowania się z nimi. Pedagogika specjalna dysponuje dużym arsenalem takich metod³³. Język migowy może być w niektórych przypadkach przydatny, ale nie wolno go narzucać w sytuacji, gdy nie ma gwarancji jego użyteczności³⁴. Zastosowanie języka migowego jest konieczne wtedy, gdy dziecku zagraża brak łączności nawet z najbliższymi osobami w rodzinie. Trzeba jednak mieć pewność, że przyczyną takiego stanu jest wyłącznie brak wrażliwości słuchowej. Przy współwystępowaniu innych niepełnosprawności należy rozważyć możliwość poszukiwania innych środków komunikowania się, żeby nie przymnożyć dziecku trudności, np. metod wspomagających i alternatywnych (AAC).

Jednocześnie należy wziąć pod uwagę fakt, że u niektórych uczniów ze szkół ogólnodostępnych także pojawiają się problemy rozwojowe: osamotnienie, wyobcowanie, a czasem nawet wykluczenie z powodu niedających się usunąć trudności w komunikowaniu się oraz wolniejszego tempa gromadzenia wiedzy, spowodowanego ograniczeniem dostępu do znaczenia słów oraz do treści wypowiedzi i tekstów. Uczniowie z uszkodzeniami słuchu dysponują zwykle pełnym potencjałem rozwoju intelektualnego, ale potrzebują więcej czasu na osiągnięcie kompetencji i sprawności w porównaniu ze słyszącymi rówieśnikami. I tu pojawia się potrzeba nowych rozwiązań organizacyjnych w edukacji, a razem z tą potrzebą pojawiają się trudne pytania i dylematy.

Doniosłość pytań o sprawną organizację i dobrą jakość kształcenia dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu wynika z ich związku z przyjmowanym systemem wartości oraz postrzeganiem miejsca osób z niepełnosprawnościami w społeczeństwie. Przyjmując za podstawę system wartości konsumpcjonizmu, proponuje się traktowanie osoby z uszkodzonym słuchem jako klienta kupującego specjalistyczne urządzenia oraz usługi (np. logopedów lub tłumaczy języka migowego), oczekującego przy tym wysokiej jakości. Usługodawcy oferują

³³ K. Krakowiak (2012), *Dar języka...*

³⁴ Por. P. Tomaszewski, P. Krzysztofiak, E. Moroń (2019), From Sign Language to Spoken Language? A New Discourse of Language Development in Deaf Children. *Psychology of Language and Communication*, 23(1), s. 48–84.

swoje „produkty” i reklamują ich przydatność, narzucając promowane rozwiązania i deprecjonując inne. Reklama nie uwzględnia potrzeb rzeczywistych, tylko tworzy potrzeby rzekome.

Przyjmując system wartości tradycyjnej kultury europejskiej zakorzeniony w chrześcijaństwie, trzeba podjąć trud poznawania każdej osoby potrzebującej wsparcia i pomocy w komunikowaniu się językowym, a jednocześnie potrzebującej wielorakich więzi z innymi ludźmi oraz warunków sprzyjających integralnemu rozwojowi osobowemu. W tym systemie wartości wysoko cenione są zarówno nowoczesne protezy oraz specjalne metody wychowania językowego i komunikowania się, jak i języki migowe oraz niejęzykowe środki komunikowania się. Najważniejsze jest uczestnictwo w trudnościach losu osoby dotkniętej uszkodzeniem narządu zmysłu i dzielenie z nią trudu przezwyciężania barier rozwojowych i życiowych. Główna rola przypada rodzicom, którzy także potrzebują wsparcia, zarówno od swoich najbliższych, jak i profesjonalistów przygotowanych do podjęcia tego zadania³⁵. Co natomiast tyczy się przepisów prawa oświatowego, regulujących organizację kształcenia dzieci i młodzieży z różnymi potrzebami, to nie jest wskazane proste ujednoczenie postępowania, ale raczej umożliwienie działań zróżnicowanych, dostosowanych do rzeczywistych potrzeb poszczególnych osób. Jednocześnie konieczna jest edukacja słyszących rówieśników, uczniów klas i szkół, w których uczą się dzieci z uszkodzeniami słuchu, jak również wszystkich innych obywateli i uczestników życia społecznego, zmierzająca do powszechniejszego rozumienia trudności osób z uszkodzeniami słuchu i uczenia się kultury komunikowania z nimi.

1.3. Potrzeba oraz istota dwujęzycznej edukacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu

Strategia dwujęzycznej edukacji niesłyszących i słabosłyszących opiera się na założeniu, że nabycie dwóch języków daje człowiekowi szansę pełniejszego poznania świata i nauczenia się różnych sposobów ujmowania wiedzy o rzeczywistości, a przede wszystkim osiągnięcie sprawności komuni-

³⁵ A. Borowicz (2020), *Stres rodzicielski a wsparcie społeczne. Podstawy programu pomocy psychopedagogicznej dla rodziców dzieci z uszkodzeniami słuchu* (Nie Głos, ale Słowo..., 6). Lublin: Wydawnictwo KUL.

kowania się przy użyciu różnych systemów znaków językowych w rozmaitych środowiskach społecznych. Zakłada się, że niezbywalnym prawem osób z uszkodzeniami słuchu jest prawo dostępu do języka używanego powszechnie we wspólnocie, w której urodzili się i w której żyją. Takim językiem jest foniczny język narodowy. Wspólnota ma obowiązek udostępnić im ten język i udzielić wsparcia w jego przyswajaniu.

Tradycyjne udostępnianie języka fonicznego polega na tzw. wychowaniu słuchowym, które w istocie jest pracochłonnym usprawnianiem słyszenia i słuchania, tj. ćwiczeniami poprawiającymi wydolność uszkodzonego narządu oraz treningiem koncentracji uwagi i rozwijaniem pamięci słuchowo-językowej. W wielu przypadkach wychowanie słuchowe jest skuteczne. Jak już podkreślano, coraz nowocześniejsze aparaty słuchowe oraz implanty ślimakowe przyczyniają się do znacznego powiększenia liczby dzieci, które uzyskują dostęp do dźwięków mowy i przyswajają język foniczny w sposób podobny do słyszających rówieśników, jako język prymarny (macierzysty). Często też wskazane jest dodatkowe postępowanie dydaktyczne, którego celem jest ugruntowanie implicytnej wiedzy językowej przez czytelnictwo i rozwijanie umiejętności budowania zdań poprawnych gramatycznie³⁶ oraz wszystkich innych sprawności, zarówno opartych na znajomości systemu językowego, jak i potrzeb skutecznego i sprawnego komunikowania się z innymi osobami.

Jednakże przy niektórych uszkodzeniach narządu słuchu proces ten jest trudny i długotrwały, a często jego rezultat bywa niepełny. Przyczyną, jak już wiemy, jest afonemia, czyli brak, lub dysfonemia, czyli niedostatek umysłowego dostępu do dynamicznych wzorców czynności odbioru i artykulacji głosek w szybko płynącym strumieniu mowy. W uproszczeniu można tę trudność określić mianem braku lub niedostatku słuchu fonemowego. I tu właśnie pojawia się potrzeba poszukiwania skutecznego sposobu porozumiewania się z dzieckiem. Komunikowanie się z innymi ludźmi jest prymarną potrzebą każdego człowieka. Jest warunkiem funkcjonowania na sposób ludzki, rozwoju, czyli uczenia się, tworzenia obrazu własnej osoby i motywacji do działania.

W myśl koncepcji edukacji dwujęzycznej uznaje się za słuszne używanie w komunikowaniu się języka migowego, stworzonego przez wspólnotę niesłyszących i rozwijającego się w środowiskach, w których żyje wiele osób z uszkodzeniami słuchu. Wobec tej koncepcji pojawia się pytanie o funkcję języka

³⁶ M. Gulip (2021), *Nauczanie łączliwości składniowej czasownika jako element wychowania językowej dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

migowego, a mianowicie o to, czy ma być stosowany jako alternatywny środek komunikowania się, czy także jako sposób wspomagania rozwoju dziecka/ucznia i przygotowania go do poznania języka narodowego.

Strategia dwujęzycznej edukacji niesłyszących i słabosłyszących jest wskazana przede wszystkim w edukacji dzieci, których rodzice są niesłyszący i używają języka migowego. Stosowanie jej w edukacji dzieci z rodzin słyszących wówczas, gdy wychowanie jednojęzyczne nie zapewnia warunków sprzyjających harmonijnemu rozwojowi psychicznemu dziecka i nie umożliwia swobodnego komunikowania się z osobami najbliższymi, a następnie ze wspólnotą, w której rodzina żyje, nastęrcza wielu trudności. Trudne jest zwłaszcza stworzenie środowiska wychowawczego, w którym dziecko mogłoby w sposób naturalny przyswoić pełny, bogaty język migowy w toku kontaktów z jego „rodziny” użytkownikami. Wypróbowanym przez niektóre rodziny sposobem jest nawiązanie przyjaznych i częstych kontaktów z rodzinami niesłyszącymi i uczenie się od nich języka migowego razem z dzieckiem. Poznawanie przez dziecko języka migowego jako pierwszego dopiero w szkole specjalnej, w wieku szkolnym, powoduje wiele skomplikowanych problemów związanych z opóźnieniem rozwoju językowego i poznawczego uczniów oraz z poziomem kompetencji językowych nauczycieli i metodyką nauczania języka w tych warunkach. Decyzję o wyborze tej strategii powinni podejmować rodzice dziecka na podstawie logopedycznej i psychopedagogicznej diagnozy jego funkcjonowania w środowisku.

1.4. Typologia form edukacji dwujęzycznej

Pojęcie strategii dwujęzycznej (zwanej także bilingwalną) edukacji niesłyszących i słabosłyszących odnosi się do trzech różnych sytuacji edukacyjnych i trzech sposobów postępowania pedagogicznego:

1. Postępowanie pedagogiczne wobec niesłyszących dzieci z rodzin niesłyszących³⁷, które nabyły język migowy w drodze naturalnego procesu przyswajania jako język prymarny (macierzysty). W ich edukacji

³⁷ Przyjmując na podstawie danych Ministerstwa Edukacji i Nauki, że obecnie w całym systemie edukacji uczy się 12 210 dzieci z uszkodzeniami słuchu, trzeba szacować, że dzieci rodziców niesłyszących jest około 5–10%, co oznacza, że wśród nich nie mniej niż 610 i nie więcej niż 1221 osób posługuje się językiem migowym jako pierwszym.

obowiązuje uszanowanie tego faktu i wykorzystywanie kompetencji oraz sprawności językowych w procesie nauczania–uczenia się. Ta grupa małych dzieci i uczniów ma potrzebę i prawo poznania języka narodowego oraz nauczenia się czytania i pisania w tym języku. Warto uwzględnić fakt, że w Polsce w ostatnim dziesięcioleciu rodzi się w rodzinach niesłyszących rocznie nie więcej niż 15–16 dzieci z najgłębszymi uszkodzeniami słuchu oraz nieco większa liczba dzieci, które w pierwszych latach życia słyszą lub niedosłyszą w stopniu lekkim, a w następnych latach – z przyczyn genetycznych – stopniowo tracą wrażliwość słuchową. Ta druga grupa dzieci potrzebuje jak najwcześniejszego wspomaganie rozwoju mowy oraz profesjonalnego wsparcia dla rodziców. Jednocześnie konieczna jest troska o rozwój sprawności używania języka migowego.

2. Postępowanie pedagogiczne wobec dzieci, które pochodzą z rodzin słyszących i z powodu głębokiego uszkodzenia słuchu powodującego afonię lub dysfonię głębokiego stopnia nie nabywają języka fonicznego na drodze naturalnego przyswajania, nie korzystają z metod wspomagających, nie posiadają więc żadnych (lub wystarczających) kompetencji i sprawności językowych; w edukacji konieczne jest umożliwienie im nabycia podstaw języka pierwszego (może to być język migowy lub polski język foniczny z zastosowaniem specjalnych metod logopedycznych, w zależności od diagnozy funkcjonalnej), a następnie – najlepiej po osiągnięciu umiejętności komunikowania się – umożliwienie nabycia drugiego języka. Należy pamiętać, że w tych przypadkach zawsze konieczne jest poznanie języka narodowego, ponieważ jest to warunkiem osiągnięcia umiejętności czytania i pisania w tym języku.
3. Postępowanie wobec uczniów i studentów, a także innych osób dorosłych z uszkodzeniami słuchu, którzy przyswoili w sposób naturalny język foniczny, w pełni sprawnie lub dosyć sprawnie porozumiewają się z ludźmi słyszącymi, ale odczuwają potrzebę kontaktów z osobami niesłyszącymi i chcą nauczyć się języka migowego. Ta grupa osób z uszkodzeniami słuchu potrzebuje warunków do poznawania Polskiego Języka Migowego (PJM) z zastosowaniem metod glottodydaktycznych (jako drugiego).

Warto uświadomić sobie, że osoby z uszkodzeniami słuchu nie mają możliwości swobodnego komunikowania się ze sobą w języku fonicznym, ponieważ różnice w zakresie wrażliwości słuchowej oraz zróżnicowanie wymowy, zarówno pod względem brzmienia, jak i obrazów artykulacji, utrudniają im

wzajemne rozumienie swoich wypowiedzi. Osoby z uszkodzeniami słuchu, znając język foniczny, dobrze rozumieją tylko wypowiedzi ludzi prawidłowo mówiących. Dlatego język migowy jest im potrzebny do życia razem, we własnej wspólnocie, która zapewnia im kontakty przyjacielskie, towarzyskie, często także intymne oraz rodzinne, a przy tym poczucie bezpieczeństwa w sytuacjach trudnych dzięki opiece tłumacza-asystenta. Zdarza się, że znajomość języka migowego i uprawnienie do pomocy tłumacza pomaga osobie z uszkodzonym słuchem bronić się przed nieporozumieniami z różnego rodzaju funkcjonariuszami, urzędnikami, prawnikami, lekarzami i innymi osobami, które nie są im życzliwe lub nie mają wiedzy o ich problemach. Liczne osoby z uszkodzeniami słuchu, które mówią poprawnie pod względem językowym, ale nie rozumieją niestarannych wypowiedzi osób słyszących i w dodatku same mają wadliwą wymowę, nie czują się szczęśliwe wśród słyszących. Uczą się więc języka migowego w wieku dorosłym i poszukują własnego miejsca wśród ludzi. Czy byliby szczęśliwsi, żyjąc wśród głuchych od dzieciństwa? Na tak postawione prostoduszne pytanie trudno znaleźć odpowiedź. Pewne jest tylko to, że zapewne inna byłaby ich ścieżka edukacji i droga życiowa.

Istnieją różne formy dwujęzyczności występujące w edukacji niesłyszących i słabosłyszących w Polsce. Najczęstsze z nich to:

A. Dwujęzyczność rzekoma (hybrydalna):

- a. Spontaniczne łączenie migów ze słowami, przy zachowaniu struktury komunikatu w języku migowym i niestosowaniu zasad składni oraz form fleksyjnych języka polskiego. Powstaje wówczas swoisty język mieszany typu pidginu, zwany „polskim językiem głuchoniemskim”. Jeszcze w drugiej połowie XX w. taką specyficzną, uproszczoną, agramatyczną polszczyzną posługiwali się uczniowie szkół specjalnych, a nauczyciele modyfikowali swoje wypowiedzi, żeby przystosować się do „możliwości głuchych”. Ten sposób mówienia przyczyniał się do niskiej jakości edukacji i powstawania w społeczeństwie niekorzystnego stereotypu osoby „głuchoniemiej”, której niepoprawne i niezrozumiałe wypowiedzi miały świadczyć o ograniczeniu sprawności umysłowej. Badania wyników nauczania wskazywały na to, że niesłyszący osiągnęli wyniki nauczania na poziomie słyszących uczniów klas czwartej–szóstej. Z drugiej zaś strony ten sposób komunikowania się, w połączeniu z nadmiernie „uwyrażnioną” i nienaturalną

- artykulacją stosowaną przez nauczycieli, przyczyniał się do powstawania u osób z uszkodzeniami słuchu dodatkowych, jatrogennych wad wymowy.
- b. Tradycyjne korzystanie z migów do wyjaśniania znaczeń tzw. słów kluczowych lub nierozumianych przez rozmówcę. W praktyce sposoby używania migów mogą być różne: zgodnie ze składnią PJM lub SJM albo jako pojedyncze migi konieczne do ustalania znaczenia konkretnego słowa przy definiowaniu pojęć lub negocjowaniu znaczeń.
 - c. Używanie tzw. systemu językowo-migowego (SJM)³⁸, który składa się z poprawnej wypowiedzi ustnej w języku polskim i komunikatu w tzw. języku migowym, czyli towarzyszących mowie (w porządku gramatycznym zdania polskiego) migów zapożyczonych z języka migowego o znaczeniu zbliżonym do znaczenia słów oraz z liter pokazywanych alfabetem palcowym dla wyrażenia końcówek fleksyjnych i innych elementów języka fonicznego, które nie występują w migowym, np. przedrostków, przyrostków, przyimków, wyrazów, dla których nie ma odpowiedników migowych (albo osoba używająca SJM ich nie zna) oraz nazwisk, terminów specjalistycznych, naukowych itp. System ten powstał z inicjatywy ogłuchłych, mówiących prawidłowo, którzy pracowali razem z niesłyszącymi od urodzenia i uczyli się migać, ale nie akceptowali „głuchoniemiejskiej” agramatycznej mowy. Jego orędownikiem, propagatorem i twórcą szczegółowego opisu jest wybitny i zasłużony surdopedagog, Bogdan Szczepankowski. Ta szlachetna idea w zastosowaniu do edukacji (wprowadzona do szkół specjalnych jako obowiązująca w latach osiemdziesiątych XX w.) okazała się niewystarczająco efektywna³⁹. Przyczyn należy upatrywać w braku możliwości spójnego połączenia dwóch różnych języków w jednym strumieniu znaków tworzących wypowiedź/komunikat. Każda próba takiego łączenia powoduje powstawanie hybrydalnego systemu językowego. Okazuje się także, że nie jest możliwe pełne zachowanie reguł przyjętych w teorii.
 - d. Dwujęzyczność migowo-graficzna (łączenie komunikowania się w języku migowym z nauczaniem języka polskiego tylko w postaci pisemnej, czyli próby czytania i pisanie bez mówienia). Jest

³⁸ B. Szczepankowski (1999), *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa: WSiP.

³⁹ M. Peterek (2006), *Równoległy czy asynchroniczny rozwój języka migowego i fonicznego. Analiza wypowiedzi dzieci niesłyszących nauczanych metodą kombinowaną*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. J. Cieszyńskiej na Wydziale Humanistycznym Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

to propozycja, która w istocie przypomina tradycyjny sposób przedstawiony w punkcie pierwszym. Koncepcja ta, promowana w postaci idei, bez metodyki nauczania czytania w języku fonicznym, nie budzi zaufania na gruncie wiedzy psycholingwistycznej i nie doczekała się potwierdzenia w postaci przekonujących dowodów empirycznych przy zastosowaniu do języka polskiego⁴⁰. Rozpoznawanie pojedynczych słów jako znaków graficznych pojęć i przypisywanie im migów umożliwia jedynie synkretyczne rozumienie napisów i krótkich tekstów⁴¹. Czytanie – powtórzmy raz jeszcze – nie jest możliwe bez umiejętności grafemowo-fonemowego przetwarzania linearnego ciągu tekstu⁴². Bez tej sprawności nie jest dostępna składnia i fleksja języka fonicznego, w którym napisane są teksty, a w konsekwencji nie można zrozumieć związków między wyrazami ani zdań. Ta konstatacja dotyczy szczególnie tekstów w językach o rozbudowanej fleksji imiennej, w których łączliwość słów wyraża się wielką liczbą końcówek. Ideowe odwołania do doświadczeń obserwowanych w nauczaniu języków analitycznych, z ubogą fleksją imienną, nie stanowią wystarczającego argumentu potwierdzającego jej przydatność w Polsce (ponieważ ta koncepcja jest obecnie wyjątkowo intensywnie promowana, należy jej poświęcić szczególną uwagę).

B. Dwujęzyczność rzeczywiŝta:

- a. Dwujęzyczność naturalna z dominacją języka migowego – komunikowanie się w języku migowym i nauczanie–uczenie się języka polskiego w mowie i piŝmie z pomocą tłumacza w sytuacjach, gdy dziecko wcześniej przyswoiło język migowy jako pierwszy (macierzysty) i może wykorzystywać znane sobie znaczenia migów do ustalania i wyjaŝniania znaczeŝ słów. W nauce mówienia konieczna jest pomoc logopedy.
- b. Dwujęzyczność wyuczona zrównowaŝona – uŝywanie dwóch autonomicznych języków niezaleŝnie od siebie, w kontaktach z różnymi osobami (ze słyŝącymi w języku polskim, w mowie i w piŝmie, a z niesłyŝącymi w Polskim Języku Migowym – PJM), z troską o po-

⁴⁰ K. Krakowiak (2016), Pedagogiczno-logopedyczna analiza projektu pt. „Model edukacji dwujęzycznej głuŝych”. *Szkoła Specjalna, I*, s. 26–40.

⁴¹ Z. Sękowska (1965), Synkretyzm w ŝwiadomości lingwistycznej..., s. 145–154.

⁴² A. Dłuŝniewska (2021), *Rozumienie tekstów literackich...*

prawność wypowiedzi i komunikatów z zachowaniem normy językowej w obydwu językach.

Istnieje także koncepcja nauczania–uczenia się dwóch języków jednocześnie, np. w czasie trwania jednej rozmowy, opowiadania jednej baśni lub pracy nad jednym tematem lekcji. Jej skuteczność nie została w pełni udowodniona. Znane są tylko próby takiego postępowania dydaktycznego i opisy wstępnych rezultatów. Nadzieję budziła niegdyś koncepcja francuskiej ortofonistki (logopedki) Danielle Bouvet⁴³, która zalecała jednoczesne komunikowanie się z dzieckiem mówiącej matki lub nauczycielki i migającej opiekunki lub drugiej nauczycielki. Celem nie było tłumaczenie wypowiedzi w języku fonicznym (nieznany uczniowi) na migowy (nieznany). Obydwa języki były niesłyszącemu dziecku z rodziny słyszącej nieznane, ale migowy uważano za bardziej dostępny. Najcenniejszym osiągnięciem autorki tej metody było złagodzenie wrogich postaw francuskich logopedów wobec języka migowego.

Dokonując wyboru dwujęzycznej strategii edukacji, należy zawsze pamiętać, że bilingwizm małych dzieci może mieć także negatywne konsekwencje dla rozwoju dziecka⁴⁴, a zwłaszcza jego idiolektu. Interferencja języków przyswajanych w tym samym czasie przez dziecko w niektórych przypadkach objawia się trudnościami w rozumieniu wyrazów oraz w budowaniu zdań z błędami o charakterze dysgramatyzmów, a nawet agramatycznym zestawieniem wyrazów. Konieczne jest więc staranne nauczanie języka polskiego z zastosowaniem przemyślanych metod.

Znane są przykłady bilingwizmu u osób z uszkodzeniami słuchu, które prawidłowo posługują się językiem polskim oraz językiem migowym. Zwykle są to osoby, które najpierw nauczyły się jednego, a następnie drugiego języka. Podziw budzą niesłyszący potomkowie niesłyszących rodziców, którzy doskonale mówią i migają. Tajemnica ich sukcesu może być wyjaśniona faktem, że urodzili się jako dzieci słyszące i poznawały język foniczny w sposób naturalny w kontaktach ze słyszącymi dziadkami oraz innymi osobami słyszącymi, jednocześnie przyswajały język migowy swoich rodziców, a dopiero potem utraciły słuch. Trzeba przy tym podkreślić, że w zespołach uszkodzeń dziedzicznych dominujących częściej występują lekkie i umiarkowane uszkodzenia słuchu, które pogłębiają się już po przyswojeniu podstaw języka fonicznego i osiągnięciu sprawności słuchu fone-

⁴³ D. Bouvet (1996), *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, tłum. T. Gałkowski. Warszawa: WSiP.

⁴⁴ J. Cieszyńska (2006), *Dwujęzyczność, dwukulturowość...*

mowego. Nie stanowi to naukowego dowodu potwierdzającego tezę, że niesłyszący, którzy migają, lepiej mówią. Dzieci rodziców niesłyszących, które urodziły się z głębokim uszkodzeniem słuchu, zwykle nie mówią prawidłowo.

Znamy wiele osób z uszkodzeniami słuchu, które z powodzeniem uczą się języków kolejnych, obcych, fonicznych i migowych. Niewątpliwie jest to stan pożądaný. Najczęściej są to osoby funkcjonalnie słyszące lub niedosłyszące, które odnoszą duże korzyści ze stosowania protez słuchowych, starannie rehabilitowane od wczesnego dzieciństwa, korzystające z fachowej pomocy logopedów. Dopiero po osiągnięciu wysokiej kompetencji i sprawności językowych w języku fonicznym, uczą się języka migowego i swobodnie uczestniczą tak w życiu wspólnot słyszących, jak i niesłyszących. W edukacji polskiej mamy zarówno przykłady takich osiągnięć, jak i oryginalne, wypracowane w Polsce, metody postępowania edukacyjnego⁴⁵. Najtrudniejszym zadaniem dla rodziców oraz ich doradców jest wychowanie językowe dzieci niesłyszących od urodzenia, które nie odnoszą wystarczających korzyści z zastosowania protez słuchowych. Zastosowanie języka migowego często prowadzi do jednojęzyczności i nieuniknionych trudności w czytaniu i pisaniu. Rodzice słyszący, którzy nie znają języka migowego, stopniowo tracą więź ze swoim dzieckiem.

Istnieją także dosyć dobrze udokumentowane przypadki dzieci z uszkodzeniami słuchu, których rozwój językowy zahamowany i opóźniony w środowisku słyszących został skutecznie pobudzony przez wprowadzenie komunikowania się gestowego i języka migowego. Po osiągnięciu satysfakcji z komunikowania się powstaje motywacja do uczenia się mowy i świadomego poznawania języka fonicznego⁴⁶.

1.5. Metody wychowania językowego i nauczania języka polskiego

Upowszechnianie strategii dwujęzycznej edukacji niesłyszących i słabosłyszących wymaga przede wszystkim wypracowania skutecznej metodyki nauczania języka polskiego. Nietrafne jest założenie, że można stosować bez

⁴⁵ E. Domagała-Zysk (2013), *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, Lublin: Wydawnictwo KUL; taż (2014), *Surdoglotodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

⁴⁶ Por. P. Tomaszewski, P. Krzysztofiak, E. Moroń (2019), *From Sign Language...*, s. 48–84.

modyfikacji metody nauczania języka ojczystego wypróbowane w pracy ze słyszącymi. Nie jest też możliwe mechaniczne przenoszenie metodyki glotto-dydaktycznej stosowanej w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Specjalne metody wychowania językowego i nauczania języków fonicznych są znane i stosowane. Ich dobieranie w praktyce opiera się jednak na pragnieniach rodziców i na kompetencjach oraz intuicji specjalistów. Potrzebne są dostosowane do zróżnicowanych potrzeb standardy doboru metod nauczania języka polskiego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu na podstawie diagnozy funkcjonalnej.

Istnieją wypróbowane metody wychowania językowego osób funkcjonalnie słyszących i niedosłyszących. Należą do nich metody oparte na wychowaniu słuchowym i wczesnym nauczaniu czytania⁴⁷ oraz terapii logopedycznej. Metody wychowania językowego i nauczania języka polskiego osób z najgłębszymi uszkodzeniami słuchu również należą do znanych i wypróbowanych, ale są mniej powszechne, ponieważ mniejsza jest liczba ich użytkowników. Metodą, która nawet przy najpoważniejszych uszkodzeniach słuchu wspomaga korzystanie z aparatów słuchowych oraz implantów ślimakowych⁴⁸ i umożliwia dostęp do dynamicznych wzorców czynności odbioru i artykulacji głosek w szybko płynącym strumieniu mowy, jest – już wspomniana – powszechnie na świecie stosowana Metoda Cued Speech, znana w polskiej wersji pod nazwą Metody Fonogestów⁴⁹.

Jej koncepcję opracował w 1965 r. amerykański fizyk i matematyk, profesor R. Orin Cornett (1913–2002), który zastosował w praktyce surdopedagogicznej lingwistyczną wiedzę o fonemowej strukturze systemu językowego

⁴⁷ J. Cieszyńska (2000), *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP; E. Muzyka-Furtak (red.), (2015), *Surdologopedia...*

⁴⁸ R.O. Cornett, M.E. Daisay (2009), *Fonogesty a implanty ślimakowe*. W: E. Domagała-Zysk (red.), *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem* (s. 223–237). Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL; A. Worsfold (2009), *Implanty ślimakowe i fonogesty – doświadczenia międzynarodowe*, W: E. Domagała-Zysk (red.), *Metoda fonogestów...*, s. 244–248; J. Leybaert, C. Colin (2007), Le rôle des informations visuelles dans le développement du langage de l'enfant sourd muni d'un implant cochléaire [Rôle of Visual Information in the Development of Language in Deaf Children with Cochlear Implants]. *Enfance*, 59(3), s. 245–253; J. Leybaert, C.J. LaSasso (2010), Cued Speech for Enhancing Speech Perception and First Language Development of Children with Cochlear Implants. *Trends in Amplification*, 14(2), s. 96–112.

⁴⁹ E. Domagała-Zysk i in. (2021), *Fonogesty – metoda i jej zastosowanie...*; K. Krakowiak (1995). *Fonogesty jako narzędzie...*; K. Krakowiak, B. Ostapiuk (2022), *Udoszczinianie języka...*, s. 23–46.

oraz psychologiczną wiedzę o procesach percepcji wielozmysłowej i pamięci, wykorzystując jednocześnie precyzję myślenia matematycznego. Stworzył on system składający się z minimalnej liczby gestów wspomagających słuchanie i ułatwiających wzrokowy dostęp do językowej struktury ciągu mowy, dzięki wzbogaceniu liczby cech dystynktywnych głosek gestami pełniącymi funkcje cech dodatkowych, uzupełniających („kluczy do fonemów”). W wersji polskiej (opracowanej przez autorkę niniejszego artykułu w 1984 r.) wykorzystano ten sam sposób rozumowania, z uwzględnieniem struktury podsystemu fonologicznego polszczyzny oraz właściwości prozodycznych naszego języka. Mówienie z fonogestami pozwala dziecku z uszkodzonym słuchem przyswajając język foniczny w sposób naturalny, taki sam, jak dziecko słyszące.

Metoda ta może być stosowana zarówno w edukacji jednojęzycznej, jak i dwujęzycznej. Jej głównym walorem jest umożliwienie komunikowania się w języku fonicznym z osobami słyszącymi, a jednocześnie nauczania się biegłego czytania w tym języku. Mówiąc z fonogestami, osoby z uszkodzeniami słuchu mogą też porozumiewać się między sobą, ponieważ gesty wspomagające pozwalają wymawiać i rozpoznawać jednoznacznie wszystkie elementy ciągu mowy: głoski, sylaby, wyrazy i zdania. Oczywiście, najpierw konieczne jest rozszyfrowanie kodu głoskowo-fonemowego i przyswojenie języka w kontaktach z osobami słyszącymi.

Trudność, która pojawia się przy upowszechnieniu Metody Fonogestów, wynika z tego, że mogą ją stosować tylko te osoby słyszące, które umieją płynnie mówić, wykonując jednocześnie specjalne, dyskretne i celowe ruchy ręki w pobliżu ust, pomagające odróżniać i rozpoznawać wymawiane głoski. Dla słyszących nauczanie się mówienia z fonogestami nie jest trudne i wiele osób na całym świecie nauczyło się tej sztuki⁵⁰. Aby jednak wychowanie językowe dziecka z zastosowaniem tej metody było skuteczne, trzeba z nim ciągle rozmawiać w taki sposób, przynajmniej przez siedem lat, czyli tyle czasu, ile trwa naturalny proces przyswajania języka przez każde dziecko⁵¹.

Potrzebna jest więc empatia, rozumienie potrzeb dziecka oraz wytrwałość i systematyczność ze strony jego rodziców oraz innych osób w środowisku rodzinnym i szkolnym, zwłaszcza logopedów i nauczycieli, a także również

⁵⁰ Techniki mówienia z fonogestami można nauczyć się na kursach prowadzonych przez Polskie Stowarzyszenie Metody Fonogestów lub na kursie internetowym, zob. <http://fonogesty.eu/>.

⁵¹ R. Kołodziejczyk (2010), *Wczesna interwencja logopedyczna z zastosowaniem metody fonogestów w terapii dziecka niesłyszącego*. W: M. Wójcik (red.), *Edukacja i rehabilitacja osób z wadą słuchu – wyzwania współczesności* (s. 78–93). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

ków⁵². Dzięki wspomaganiu procesu przyswajania języka przez dziecko z zastosowaniem Metody Fonogestów możliwe jest osiągnięcie wysokiego poziomu kompetencji i sprawności językowych. Należy jednak zrozumieć podstawową zasadę tej metody: Jeśli mój rozmówca źle słyszy, to ja nie umiem wystarczająco dobrze mówić. Niepełnosprawność dotyka zarówno jego, jak i mnie. Aby ją przezwyciężyć, musimy nauczyć się rozmawiać.

Zjawisko, które nazywamy niepełnosprawnością, nie jest bowiem nieuchronną cechą osoby. Jest raczej właściwością relacji, które zachodzą między osobą z uszkodzeniem organizmu a innymi osobami, ponieważ samo uszkodzenie jest przyczyną różnic w ich zachowaniu. Leczenie i rehabilitacja są działaniami, których celem jest usuwanie lub zmniejszanie różnic. Jednak trzeba też zauważyć, że nie akceptując różnic, czynimy się wzajemnie niepełnosprawnymi. Leczenie i rehabilitacja to działania, które zasługują na pełne uznanie. Niemniej w wychowaniu i tworzeniu środowisk wychowawczych konieczna jest również akceptacja różnic między osobami i wspólne uczenie się zasad współżycia i współdziałania mimo utrudnień. W działaniach na rzecz doskonalenia jakości kształcenia niezbędna jest nie tylko tolerancja dla różnic, lecz także rozpoznanie ich wartości jako bogactwa ludzkiego doświadczenia i źródła działań twórczych.

1.6. Pytania i dylematy dotyczące rozwiązań organizacyjnych w edukacji oraz doboru metod nauczania dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu do ich potrzeb

Przed sformułowaniem wniosków i postulatów wynikających z przedstawionych rozważań należy odpowiedzieć na kilka pytań.

1. Czy wszystkie dzieci z uszkodzeniami słuchu mogą i powinny uczyć się dwóch języków?

⁵² K. Krakowiak (2021), *Życie z niesłyszczącymi i słabosłyszczącymi. O trudnościach osób słyszących w relacjach z osobami z uszkodzeniami słuchu*. W: E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, K. Martynowska (red.), *Oblicza życia. Księga jubileuszowa Profesora Doroty Kornas-Bieli*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.

Pytanie dotyczy przede wszystkim dzieci z niepełnosprawnościami sprzężonymi obecnymi w szkołach specjalnych dla niesłyszących. Poszukiwanie właściwych metod wsparcia ich rozwoju wymaga starannego rozpoznania istoty trudności oraz funkcjonalnej diagnozy szczególnych potrzeb, a następnie doboru metod i środków dalszego wspierania rozwoju oraz wspomagania komunikowania się, np. Metody Fonogestów – Cued Speech i PJM lub innych sposobów z grupy metod komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC), czyli Gestów, Obrazów, Symboli, np. systemu gestów i symboli Makaton, Piktogramy, Picture Communication Symbols (symbole PCS), albo innych form komunikowania się określanych wspólnym mianem Totalnej Komunikacji.

Pytanie to dotyczy także osób, które osiągnęły wysoki poziom kompetencji i sprawności językowych w polskim języku fonicznym, uczą się innych języków fonicznych, kształcą się i żyją w środowisku ludzi słyszących, nie mając więzi z niesłyszącymi i poczucia tożsamości osób głuchych. Jeśli ani oni, ani ich rodzice nie odczuwają potrzeby używania języka migowego, niedopuszczalnym jest narzucanie im edukacji dwujęzycznej. Potrzebne jest jednak umożliwienie im poznania i zrozumienia samej idei dwujęzyczności oraz wskazanie możliwości poznania Polskiego Języka Migowego (PJM).

2. Czy wskazane jest tworzenie specjalnej podstawy kształcenia ogólnego dla niesłyszących i słabosłyszących?

Taki pomysł jest nie tylko powrotem do edukacji segregacyjnej, lecz także przejawem ukrytego atryzmu, a nie troski o rozwój i dobrą jakość kształcenia tej grupy uczniów. Założenie, że niesłyszący nie mogą sprostać wymaganiom *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* obowiązującej innych uczniów, nie jest oparte na prawdzie, jest niesprawiedliwe i niebezpieczne. Niesłyszący potrzebują więcej czasu i wysiłku na zdobycie wiedzy ogólnej porównywalnej ze słyszącymi rówieśnikami. Potrzebują też specjalnych metod nauczania. Nie potrzebują obniżania wymagań. Oczekują dostosowania indywidualnych programów nauczania do ich potrzeb. Domaganie się zmiany podstawy programowej i tworzenia programów osobnych dla całej grupy świadczy o niedostatkach kompetencji nauczycielskich. Innym problemem jest potrzeba specjalistycznej interpretacji *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* i tworzenia programów indywidualnych dla uczniów z dodatkowymi trudnościami i niepełnosprawnościami sprzężonymi.

3. Kto może i powinien uczyć języka migowego w szkole specjalnej dla niesłyszących oraz na studiach i kursach?

Czy nauczycielem języka migowego może być słyszący nauczyciel, który nauczył się kilkuset znaków na kursie? Odpowiedź na to pytanie jest możliwa, gdy uświadomimy sobie, że sześciolatnie dziecko rozpoczynające edukację szkolną w klasie zerowej zna zwykle ponad sześć tysięcy słów. Dziecko z uszkodzonym słuchem ma szansę poradzić sobie w szkole ogólnodostępnej, jeśli zna przynajmniej trzy tysiące słów (dysponujemy badaniami minimum językowego). Czy można założyć, że edukacja dwujęzyczna może się odbywać przy użyciu kilkuset znaków migowych?

Nauczycielem języka migowego może być tylko przygotowana metodycznie osoba znająca ten język od dzieciństwa, najlepiej osoba CODA (słyszący potomek niesłyszących rodziców) albo słyszący lub niesłyszący nauczyciel języka migowego z pełnym przygotowaniem specjalistycznym.

Można założyć, że inni nauczyciele, nauczający w języku polskim i uczący języka polskiego będą przygotowani na kursach, co pozwoli im wchodzić w proste interakcje z uczniami migającymi oraz ich rodzicami w języku migowym. Ze względu na kontakty z niesłyszącymi rodzicami wskazane jest, aby wszyscy nauczyciele i specjaliści pracujący z dziećmi niesłyszącymi z rodzin niesłyszących znali Polski Język Migowy (PJM) przynajmniej na poziomie elementarnym.

1.7. Wnioski i postulaty

Z przedstawionych rozważań wynikają następujące wnioski i postulaty.

1. Doskonalenie jakości kształcenia dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu wymaga przede wszystkim doskonalenia diagnozy funkcjonalnej i poznawania szczególnych potrzeb każdego dziecka z osobna, zwłaszcza potrzeb w zakresie dostępu do fonemowej struktury językowej szybko płynącego strumienia mowy oraz preferencji sposobu komunikowania się, a także osiągniętych kompetencji i sprawności językowych. Konieczne jest wypracowanie i wdrożenie obowiązujących standardów postępowania diagnostycznego oraz szkolenie specjalistów, którzy będą prowadzili diagnozę, a następnie organizowali wychowanie językowe.

2. Pilną potrzebą jest wykonanie wstępnych badań przesiewowych dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu w celu rozpoznania potrzeb ustalenia liczby osób, dla których wskazane jest stosowanie:
 - a. metod wspomagających przyswajanie i uczenie się języka polskiego (w tym Metody Fonogestów);
 - b. Wspomagających i Alternatywnych Metod Komunikowania się (AAC),
 - c. metod wspomagających komunikowanie się głuchoniewidomych.
3. Pilną potrzebą jest wykonanie wstępnych badań przesiewowych dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu w celu ustalenia liczby osób używających języka migowego jako macierzystego oraz liczby osób, które potrzebują nabycia tego języka w przedszkolu lub szkole na życzenie rodziców.
4. Potrzebna jest ocena zasobów kadrowych nauczycieli Polskiego Języka Migowego (PJM) i zapotrzebowania na ich zatrudnienie.
5. Potrzebne jest poszerzenie bazy wiedzy o zróżnicowanych potrzebach osób z uszkodzeniami słuchu oraz o różnych możliwościach komunikowania się z nimi, a także upowszechnianie tej wiedzy w środowiskach logopedów, psychologów, pedagogów specjalnych oraz nauczycieli i rodziców.
6. Zadaniem rodziców i profesjonalistów wspierających rodziny jest stworzenie dla każdego dziecka środowiska społecznego, w którym będzie odbywać się jego wychowanie językowe. Najlepszym środowiskiem jest kompetentne środowisko rodzinne, wyposażone w umiejętności i środki dostosowane do potrzeb dziecka⁵³, a następnie życzliwe i kompetentne środowisko szkolne, znajdujące się w pobliżu miejsca zamieszkania rodziny. Zadaniem organizatorów edukacji jest wspieranie środowisk rodzinnych i szkolnych przyjaznych dzieciom z uszkodzeniami słuchu i gotowych do komunikowania się z nimi w sposób odpowiadający ich potrzebom.
7. Konieczne jest tworzenie w szkołach warunków sprzyjających dobrej jakości komunikowania się, co wymaga troski o dostępność dźwięków mowy oraz dobrą widoczność twarzy rozmówców, a zatem zadbanie o wyciszenia pogłosu, eliminowanie hałasu, dobre oświetlenie oraz zastosowanie odpowiednich urządzeń do bezprzewodowego przekazywania dźwięków.
8. Konieczne jest przygotowywanie dzieci do czytania i wczesne nauczanie czytania opartego na głoskowo-fonemowej analizie linearnego ciągu wy-

⁵³ K. Krakowiak (2000), *O potrzebie pomocy dla rodzin wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu*. W: D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina – źródło życia i szkoła miłości* (s. 339–358). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

- powiedzi oraz literowo-fonemowej analizie tekstu pisanego z zastosowaniem metod dostosowanych do potrzeb dziecka, z uwzględnieniem stopnia afonemii/dysfonemii. Niedopuszczalne jest stosowanie metod, które powodują czytanie synkretyczne.
9. Konieczne jest poszerzanie dostępu do informacji przez stosowanie napisów i urządzeń do transkrypcji symultanicznej. Niedopuszczalne są praktyki rzekomego „dostosowywania napisów do poziomu głuchych” przez ich zubożanie i upraszczające zniekształcania. Obowiązuje zasada troski o dostępność informacji opartej na stosowaniu powszechnie dostępnego języka uniwersalnego.
 10. Wskazane jest upowszechnienie stosowania Metody Fonogestów w wychowaniu językowym dzieci, które w świetle diagnozy tego potrzebują, i umożliwienia nauzenia się mówienia z fonogestami rodzicom oraz innym członkom rodzin, logopedom, nauczycielom i rówieśnikom (np. kolegom z klasy).
 11. Wskazane jest używanie Polskiego Języka Migowego (PJM) lub środowiskowej odmiany języka migowego w komunikowaniu się z dziećmi, które w świetle diagnozy funkcjonalnej tego potrzebują.
 12. Niedopuszczalne jest narzucanie nauczania języka migowego uczniom, którzy nie mają trudności w komunikowaniu się w języku fonicznym, zwłaszcza jeśli nie życzą sobie tego ich rodzice oraz oni sami; ale wskazane jest umożliwianie im zdobycia wiedzy o języku migowym.
 13. Niedopuszczalne jest narzucanie nauczania języka migowego dzieciom z niepełnosprawnościami sprzężonymi, które mają trudności w komunikowaniu się w tym języku. Konieczny jest dobór metod wychowania językowego i środków komunikowania się do potrzeb każdego dziecka.
 14. Ważnym zadaniem organizatorów edukacji jest upowszechnianie wiedzy o rzeczywistych problemach i potrzebach osób z uszkodzeniami słuchu, a także wyjaśnianie istoty i zastosowania w komunikowaniu się metod wspomagających mowę i/lub języka migowego.
 15. Należy zaniechać przymusu formalnego i zwyczajowego używania znaków języka migowego dodawanych synchronicznie do mówienia w edukacji szkolnej. Pozorowanie stosowania języka migowego przez nauczycieli, którzy poznali tylko jego podstawy, prowadzi do pozorowania komunikowania się i pozornej edukacji. Przydatne może być używanie znaków języka migowego do wyjaśniania znaczeń nieznanych słów. Alfabet palcowy może być pomocny przy ustalaniu pisowni wyrazów.

16. Konieczne jest włączenie języka migowego do programów kształcenia akademickiego i organizacja lektoratów tego języka na takich samych prawach, jakie mają lektoraty języków obcych.
17. Najtrudniejszym zadaniem jest dobór metod wychowania językowego i wybór ścieżki edukacyjnej; te wybory powinny odbywać się w porozumieniu z rodzicami, którzy mają prawo do uzyskania wyczerpujących informacji, zarówno o szczególnych potrzebach ich dziecka, jak też o proponowanej ścieżce edukacji oraz o metodach wychowania językowego i nauczania języka (języków).
18. Potrzebne jest przewyższanie stereotypów i oddziaływania uproszczonych ideologii dotyczących osób z uszkodzeniami słuchu oraz upowszechnianie wiedzy o życiu i osiągnięciach, a także o trudnościach przeżywanych przez osoby z uszkodzeniami słuchu oraz o ich szczególnych potrzebach.

1.8. Podsumowanie

Życiowe powodzenie kolejnego pokolenia osób z uszkodzeniami słuchu będzie zależało od tego, czy nauczą się komunikować w otwartym społeczeństwie, czy znajdą przyjazne im środowiska życia i pracy, czy założą szczęśliwe rodziny, czy znajdą przyjaciół, czy nauczą się ustawicznie zdobywać nową wiedzę i radzić sobie w zmieniającej się rzeczywistości, czy nauczą się prosić o pomoc i korzystać z pomocy innych. Warunkiem życiowego powodzenia osób z uszkodzeniami słuchu jest ich prawidłowe włączenie do społeczeństwa.

W rzeczywistości nie istnieją wyizolowane i ściśle oddzielone od reszty społeczeństwa wspólnoty ludzi g/Głuchych, które funkcjonowałyby autonomicznie, bez pomocy ze strony słyszących i bez więzi z nimi, a także bez ponoszenia przez rodziny i społeczeństwo kosztów ich leczenia, protezowania, rehabilitacji i kształcenia. Języki migowe, jak i inne, oryginalne i wartościowe osiągnięcia osób z uszkodzeniami słuchu w różnych dziedzinach działalności i twórczości, stanowią formy ich uczestnictwa we wspólnej ludzkiej kulturze i dowodzą wartości przekraczania ograniczeń, często nawet szczególnego rodzaju bohaterstwa (ich samych oraz ich rodziców, logopedów i nauczycieli).

Istnieją środowiska (rodzinne, szkolne, akademickie⁵⁴, religijne⁵⁵), w których ludzie słyszący życzliwie i skutecznie wspierają bliskie im osoby z uszkodzeniami słuchu, umożliwiając im dostęp do wiedzy oraz autonomię działania i pomagając we wszechstronnym rozwoju. Ciągłe trzeba pamiętać, że około 95% osób z uszkodzeniami słuchu ma słyszących rodziców, a wszyscy mają słyszący krewnych. Około 75% niesłyszących małżeństw ma słyszące dzieci. Istnieją też małe wspólnoty koleżeńskie skupione wokół szkół specjalnych i zakładów pracy zatrudniających grupy osób z uszkodzeniami słuchu; w nich także uczestniczą zarówno niesłyszący, jak i słyszący.

Dla pełniejszej orientacji w realnych rozmiarach potrzeb społecznych związanych z edukacją osób z uszkodzeniami słuchu warto sobie uświadomić, że liczba osób z najgłębszymi uszkodzeniami słuchu jest szacowana na 0,001–0,002% całej populacji. Natomiast liczba osób mających trudności w przyswajaniu języka i rozwoju mowy z powodu uszkodzeń słuchu to około 2% populacji. Na podstawie wyników badań przesiewowych noworodków wiemy, że w ostatnich latach rodzi się w Polsce rocznie około 150–160 dzieci z głębokimi zmysłowo-nerwowymi uszkodzeniami słuchu. Nieznacznie większa w sumie jest liczba dzieci urodzonych z uszkodzeniami odbiorczymi znacznego stopnia, przewodzeniowymi i jednostronnymi. Trudna do określenia jest liczba dzieci, u których uszkodzenie narządu słuchu pojawia się w trakcie lub po przyswojeniu języka fonicznego i nauczaniu się mowy. Na szczególną uwagę zasługują dzieci z uszkodzeniami słuchu sprzężonymi z innymi rodzajami uszkodzeń i zaburzeń funkcjonowania organizmu. Liczba tych dzieci jest trudna do ustalenia,

⁵⁴ K. Krakowiak (2003), *O wsparcie studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*. Lublin: Wydawnictwo KUL; K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk (red.), (2011), *Student niesłyszący we wspólnotie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL; K. Krakowiak (2020), *Udział uniwersytetu w przemianach edukacji osób z uszkodzeniami słuchu*. W: R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk (red.), *Osoba z uszkodzeniem słuchu...*, s. 15–34.

⁵⁵ K. Krakowiak (2016), *Osoby z uszkodzeniami słuchu we wspólnotach parafialnych*. W: F.W. Wawro, A. Łuczyński, L. Pietruszka (red.), *Osoba, środowisko, transcendencja. Księga jubileuszowa dedykowana prof. Romanowi Jusiakowi OFM* (s. 117–139). Lublin: Wydawnictwo KUL; K. Krakowiak, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk (2016), *Tworzenie środowiska przyjaznego osobom z uszkodzeniami słuchu w świetle Encykliki Laudato Si' Ojca Świętego Franciszka poświęconej trosce o wspólny dom*. W: B. Akimjaková, V. Hašková (red.), *Edukačné výzvy a úlohy vo svetle encyklyky Laudato si' I* (s. 215–231). Ružomberok: Verbum-tydavateľstvo Katolíckej univerzity.

ponieważ jest to grupa wielorako zróżnicowana, poszczególne dzieci są kierowane do różnych placówek edukacyjnych i opiekuńczych.

Perspektywa pomysłowości dwujęzycznej edukacji niesłyszących wiąże się z potrzebą wprowadzenia systemowych rozwiązań w edukacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu. Tylko na pozór rozwiązania te wymagają dużych zmian oraz inwestycji. W istocie problem organizacji edukacji może być rozwiązany kilkoma racjonalnymi przepisami dotyczącymi standardów ustawicznego diagnozowania funkcjonalnego, wspierania rodziców oraz racjonalnego doboru metod wychowania językowego i udostępniania treści nauczania, a także kształcenia i doskonalenia specjalistów.

Bardziej złożone zadanie stoi przed całym społeczeństwem, które potrzebuje rzetelnej wiedzy o rzeczywistych, zróżnicowanych potrzebach współobywateli dotkniętych uszkodzeniami słuchu oraz o ich zasobach rozwojowych, a zwłaszcza o ich wielorakich możliwościach komunikowania się. Trzeba również pamiętać o towarzyszących im trudnościach, które można przezwyciężać, współuczestnicząc w pokonywaniu barier w komunikowaniu się.

Pierwsze zadanie jest dosyć proste, drugie wymaga wieloletniego procesu i starań. Szukając odpowiedzi na pytanie o to, jak włączać osoby z uszkodzeniami słuchu do wspólnot społecznych, trzeba też szukać odpowiedzi na pytanie, co zrobić, żeby osoby te nie były wyłączone ze wspólnot i żeby nie musiały wyłączać się same, „uciekając do świata ciszy”.

2. CEL I WARUNKI SKUTECZNOŚCI STOSOWANIA METODY FONOGESTÓW

2.1. Wprowadzenie

O Metodzie Fonogestów (Cued Speech) napisano już wiele tekstów⁵⁶, które przedstawiają jej koncepcję i dzieje, wyjaśniają zasady, pozwalają poznać ją praktycznie i nauczyć się jej używać⁵⁷. Celem niniejszego artykułu jest rozważenie zagadnienia możliwości i ograniczeń stosowania jej jako metody wspomagającej naturalne przyswajanie języka i rozwój mowy dziecka z głębokim uszkodzeniem słuchu w rodzinach słyszących. Pytanie, na które trzeba odpowiedzieć, brzmi: w jakim celu stosuje się Metodę Fonogestów i jakie warunki powinny być spełnione, aby cel ten został osiągnięty? Stosowanie tej metody wymaga bowiem pełnego rozumienia istoty i sposobu jej działania oraz poznania celu, który można osiągnąć z jej pomocą. Powierzchowne lub niepełne rozumienie jej założeń prowadzi do nieporozumień i nieuprawnionych oczekiwań, a nawet do deprecjacji wiedzy, na której jest oparta.

Na początku potrzebne jest jasne uświadomienie sobie, że wybór Metody Fonogestów jest wyborem nowego, odmiennego od znanych wcześniej sposobu postępowania wspomagającego rozwój dziecka z uszkodzeniem narządu

⁵⁶ R.O. Cornett (1967), Cued Speech. *American Annals of the Deaf*, 112, s. 3–13; B. Clarke, D. Ling (1976), The Effects of Using Cued Speech: A Follow-Up Study. *The Volta Review*, 78(1), s. 23–34; H. Berendt, B. Krupnik-Goldman, K. Rupp (1990), *Receptive and Expressive Language Abilities of Hearing Impaired Children Who Use Cued Speech*. www.cuedspeech.net/majors/average.htm; K. Krakowiak (1995), *Fonogesty jako narzędzie...*; E. Domagała-Zyśk (red.), (2009), *Metoda fonogestów...*; K. Krakowiak, B. Ostapiuk (2022), *Udostępnianie języka...*; K. Krakowiak (2012), *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego...*

⁵⁷ K. Krakowiak, J. Sękowska (1996), *Mówimy z fonogestami. Przewodnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Warszawa: WSiP; E. Domagała-Zyśk i in. (2021), *Fonogesty – metoda i jej zastosowanie...*

śluchu. Wybór ten wymaga przyjęcia nowej strategii tworzenia relacji między osobami słyszącymi i dzieckiem. Przyjęcie omawianej strategii wymaga odwagi i konsekwencji, a przede wszystkim zrozumienia potrzeb dziecka, które powinny być zaspokojone, aby możliwy był jego rozwój.

Metoda Fonogestów nie jest jedną z licznych metod oferowanych na rynku usług rehabilitacyjnych, które stosuje się pomocniczo, w gabinetach specjalistów, z użyciem aparatury lub technik i zabiegów zastrzeżonych dla fachowców certyfikowanych na otoczonych tajemnicą szkoleniach. Metoda Fonogestów jest – w pełni dostępnym dla wszystkich chętnych – sposobem długotrwałego współdziałania osób słyszących z dzieckiem niesłyszącym w jego wysiłku przewyższania bariery komunikacyjnej i przyswajania języka fonicznego oraz uczenia się mowy w sposób naturalny, zgodnie z genetycznie uwarunkowanym programem rozwoju językowego człowieka i wykorzystaniem czynności wszystkich zmysłów. Powinna być stosowana w środowisku rodzinnym, przedszkolnym i szkolnym. Może też być łatwym i wygodnym sposobem stałego komunikowania się osób słyszących i niesłyszących, jak również przygotowuje do nauki czytania i pisania.

2.2. Strategie radzenia sobie z trudnościami dzieci z uszkodzeniami słuchu

Fundamentalną potrzebą rozwojową dziecka z uszkodzeniem słuchu jest przyswojenie języka jego rodziców i nauczenie się mowy. Dzieciom z uszkodzeniami słuchu, jeśli nie przyswoją języka narodowego, nieuchronnie zagraża odłączenie od społeczności mówiącej, a często nawet wyobcowanie z własnej rodziny i wykluczenie społeczne. Zagrożenie polega nie tylko na ograniczeniu bezpośrednich kontaktów z ludźmi słyszącymi, lecz także na ograniczeniu dostępu do uniwersum kultury, co spowodowane jest przez ograniczenie znajomości języka narodowego w mowie i w piśmie.

Dotychczas znane są dwie główne strategie radzenia sobie z tym zagrożeniem:

1. Pierwsza strategia – strategia segregacyjna – polega na organizowaniu specjalnych szkół i środowisk ułatwiających relacje między niesłyszącymi uczniami oraz słyszącymi wychowawcami i nauczycielami.

Środowiska te wypracowują specjalne środki ułatwiające komunikowanie się i specjalne metody nauczania. Aktywność twórcza samych niesłyszących dzieci oraz ich opiekunów prowadzi do powstawania środowiskowych kodów służących do komunikowania się, a następnie coraz bardziej rozwiniętych języków migowych. Zjawisko to jest przekonującym dowodem słuszności tezy, że dzieci niesłyszące dysponują nie tylko zdolnością do poznawania języka, lecz także do jego kreowania. Języki migowe, jak wszystkie języki, mają moc tworzenia komunikacyjnych wspólnot społecznych (subkultur i mikrospołeczności), w pewnym stopniu autonomicznych. Przynależność do subkultury skutkuje jednak wykluczeniem z głównego nurtu życia społecznego, szczególnie wówczas, gdy nie jest możliwe komunikowanie się ze społeczeństwem w języku powszechnie używanym. Włączanie do społeczeństwa może odbywać się tylko pośrednio, z udziałem tłumacza. Konsekwencją przyjęcia tej strategii jest często wykluczenie dzieci z rodzin pochodzenia i skutkuje ono objawami choroby sieroczej, dotkliwie wpływającej na rozwój psychiczny dziecka. Jednocześnie skazuje osobę z uszkodzonym słuchem na stałe uzależnienie od tłumaczy.

2. Druga strategia polega na inkluzji warunkowej i wymaga od dziecka z uszkodzeniem słuchu posiadania kompetencji i sprawności identycznych z dziećmi słyszącymi, co w wielu przypadkach można osiągnąć na drodze długotrwałej i pracochłonnej rehabilitacji, ale w niektórych przypadkach jest nieosiągalne. Intensywna i ustawiczna rehabilitacja prowadzi do sukcesu przy uszkodzeniach mniejszego stopnia, lecz niekiedy przyjmuje postać zbliżoną do ciągłej, mniej lub bardziej nasilonej, przemocy psychicznej, co skutkuje traumą i charakterystycznymi dla skutków przemocy zaburzeniami rozwoju psychicznego dziecka. Wybór tej strategii wymaga od rodziców, logopedów i nauczycieli troski o właściwą atmosferę emocjonalną i rozwijanie motywacji dziecka do wysiłku.

Trwające od ponad czterystu lat doświadczenie edukacji niesłyszących pozwoliło poznać zalety i mankamenty obydwu strategii i zrozumieć absurdalność sporu oralistów ze zwolennikami języka migowego. Jego echa pobrzmiwają do dziś w różnego rodzaju mitach i stereotypach zachowanych w świadomości społecznej. Nadal też trwają wysiłki zmierzające do połączenia obydwu strategii w racjonalną całość, w postaci koncepcji tzw. metod kombinowa-

nych, „totalnej komunikacji”⁵⁸, różnych form i odmian edukacji dwujęzycznej oraz podejścia określanego terminem zaczerpniętym z teorii sztuki pod nazwą podejście „eklektyczne”⁵⁹. Nie jest celem tego artykułu analiza zalet czy niedostatków tych koncepcji. Wszystkie one zasługują na uwagę ze względu na cenny wkład w refleksję nad trudnymi problemami edukacji osób z uszkodzeniami słuchu. Dwujęzyczność można uznać za wskazany cel edukacji niektórych osób z uszkodzeniami słuchu.

Zastosowanie Metody Fonogestów różni się od strategii dotychczas stosowanych tym, że polega na bezwarunkowym włączeniu dziecka do społeczności ludzi słyszących, najpierw do rodziny, a potem do wspólnot edukacyjnych, przedszkolnej i szkolnej. Postępowanie to opiera się na w pełni empatycznej postawie wobec dziecka, uwzględniającej jego potencjał rozwojowy i personalne warunki uczenia się, zwłaszcza szczególne potrzeby, których zaspokojenie umożliwi mu rozwój. Od tradycyjnych metod postępowania zwanego rehabilitacyjnym, których celem jest przystosowanie się dziecka do tzw. normy funkcjonowania słyszącej większości, różni się tym, że wymaga od rodziców i innych najbliższych dziecku osób słyszących przystosowania się do potrzeb dziecka, po to, żeby umożliwić mu pełną łączność językową z osobami słyszącymi i pełne włączenie się do wspólnoty mówiącej.

Odchodzi się od nadmiernej koncentracji na rehabilitacji, której celem było „naprawienie” uszkodzonego organizmu dziecka. Przyjmuje się ważną prawdę, że osoby z uszkodzeniami słuchu korzystające z protez słuchowych (zarówno aparatów słuchowych, jak i implantów ślimakowych) odbierają dźwięki mowy inaczej niż ludzie słyszący. Nie obniża to uznania dla wartości nowoczesnego protezowania i wychowania słuchowego, ale pozwala lepiej zrozumieć płynące z niego korzyści i przyczynić się do ich pomnożenia.

Nowa strategia polega na przystosowaniu sposobu mówienia rodziców i innych osób z otoczenia dziecka do jego szczególnych, indywidualnych potrzeb w sposób, który ułatwia uważne słuchanie z wykorzystaniem wzroku oraz specjalnych ruchów ręki (fonogestów) zharmonizowanych z mówieniem i wzbogacających strumień bodźców działających na zmysły. Dzięki temu dziecko może wykorzystywać swój potencjał rozwoju językowego, głównie zdol-

⁵⁸ A. Korzon (1996), *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

⁵⁹ P. Tomaszewski, E. Moroń (2018), W poszukiwaniu eklektycznego paradygmatu..., s. 281–297.

ność do kategoryzowania danych zmysłowych i kreatywność. To pozwala mu uzyskać większe korzyści z używania protez słuchowych i samodzielnie, w sposób naturalny przyswajać język oraz uczyć się mówić.

Stosowanie Metody Fonogestów wymaga od osób słyszących wysokiego poziomu empatii i kultury słowa oraz nauczania się – niezbyt trudnej – techniki mówienia z fonogestami⁶⁰, a następnie jej stosowania w rozmowach z dzieckiem w codziennych sytuacjach życiowych. W tych warunkach rehabilitacja zostaje zastąpiona wychowaniem językowym dziecka⁶¹. Przeswajanie języka fonicznego odbywa się w sposób naturalny, w oparciu o predyspozycje noworodka, niemowlęcia oraz dziecka w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym, którymi dysponują wszystkie ludzkie dzieci.

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

2.3. Potrzeby rozwojowe dziecka z uszkodzeniem słuchu

Wyjaśnienie istoty wspomagającej funkcji Metody Fonogestów wymaga analizy trudności dziecka z głębokim uszkodzeniem słuchu, które przyszło na świat w rodzinie słyszącej. Polegają one na tym, że dziecko nie może nawiązać pełnego kontaktu głosowo-słuchowego ze swoimi rodzicami, a to uniemożli-

⁶⁰ Techniki mówienia z fonogestami można nauczyć się na kursach prowadzonych przez Polskie Stowarzyszenie Metody Fonogestów lub na kursie internetowym, zob. <http://fonogesty.eu/>.

⁶¹ K. Krakowiak (2012), *Dar języka...*

wia mu rozwój interakcji społecznych i językowych, stanowiących naturalną drogę do przyswojenia języka macierzystego (ojczystego). Problem ten dotyczy zwłaszcza dzieci z najgłębszymi uszkodzeniami słuchu, które mimo zastosowania protez umożliwiających słyszenie, nie uzyskują pełnego dostępu do dźwiękowych jednostek strumienia mowy, czyli do głosek i sylab, ponieważ nie dostrzegają wszystkich cech, którymi głoski się różnią.

Każde dziecko rodzi się ze zdolnością przyswojenia języka i dysponuje uwarunkowanym genetycznie programem rozpoznawania tożsamości głosek wymawianych przez różne osoby i poznawania języka swoich rodziców w toku komunikowania się z nimi. Warunkiem jest jednak zmysłowy dostęp do dźwięków mowy. Uszkodzenie narządu słuchu stanowi barierę dostępu do głosek. Główną potrzebą rozwojową dziecka z uszkodzeniem słuchu jest uzyskanie zmysłowego dostępu do głosek w szybko płynącym potoku mowy. Pogłębione rozumienie istoty tej potrzeby wymaga dokładniejszego poznania zdolności niemowląt słyszących i porównania ich z możliwościami dzieci z uszkodzeniami słuchu.

2.4. Zdolności niemowląt słyszących

Niemowlęta słyszące dysponują zdolnościami percepcyjnymi, które pozwalają im na podjęcie całego zespołu czynności przygotowawczych do poznawania dźwięków mowy. Od piątego miesiąca życia w łonie matki dziecko wsluchuje się w dźwięki płynące ze świata przez wody płodowe i ciało matki, a przede wszystkim docierające do niego głosy ludzkie. Dziecko rodzi się z zaawansowaną znajomością dźwięków mowy: koncentruje uwagę na melodii frazy, odróżnia dźwięki języka macierzystego od innych, jego uwagę koncentrują słowa znaczące (słyszac nieznaczące – zasypia). Wkrótce po urodzeniu dziecko zaczyna uczyć się słuchać dźwięków w nowym brzmieniu, przenoszone przez powietrze.

Już w pierwszych dniach po urodzeniu niemowlęta potrafią odróżnić wypowiedzi w języku ojczystym swoich matek od wypowiedzi w języku obcym. Poszczególne głoski odróżniają dokładniej niż dorośli (którzy dobrze rozpoznają głoski języka rodzimego, podczas gdy niemowlęta odróżniają także głoski innych języków). Bardzo szybko opanowują prawidłowości fonotaktyczne rodzimego języka, czyli zasady występowania głosek obok siebie w ciągu fonicznym. Mają też zdolność odkrywania granic frazy i jej jednostek, co przejawia się tym,

że preferują strumień wypowiedzi podzielony na odcinki frazowe, w stosunku do takiego, który został podzielony losowo. To właśnie ta zdolność decyduje o swobodnym „zakotwiczeniu się” w dyskursie z dorosłymi, ponieważ umożliwia wyodrębnianie jednostek funkcjonalnych wypowiedzi, najpierw wyrazów treściowych, potem również funktorów⁶².

Dzieje się tak pod warunkiem, że dziecko żyje w środowisku zapewniającym mu warunki określane metaforycznie „zanurzeniem się w kąpiel słownej”. Trafniejsze jest określenie tych warunków jako „zanurzenie się dziecka w strumieniu aktów komunikowania się językowego”, który pozwala mu czerpać wzory czynności językowych i z ich wykorzystaniem aktywnie i twórczo uczestniczyć w komunikowaniu się językowym z osobami najbliższymi. Aby jednak dziecko mogło komunikować się z innymi osobami przy udziale języka, musi „złamać szyfr językowy”, tzn. poznać system fonologiczny.

System fonologiczny języka dziecko pozna wtedy, gdy nauczy się odróżniać i rozpoznawać w odbiorze i różnicować w mówieniu wszystkie głoski w sylabach. Nie tylko odróżniać, słuchając (to potrafi wkrótce po urodzeniu). Powtarzalność sylab języka dziecko słyszące odkrywa po ukończeniu szóstego miesiąca życia i od tej pory koncentruje uwagę na sylabach, próbując je wytwarzać (gaworząc), dzięki czemu uczy się identyfikowania „posłyszeń” oraz „wymówień” i rozpoczyna uczenie się rozumienia oraz mówienia. Na przełomie pierwszego i drugiego roku życia wypowiada zwykle pierwsze słowa, zrozumiałe dla osób bliskich. Pod koniec drugiego roku życia zna już wiele słów i odróżnia ich formy gramatyczne, co pozwala mu na budowanie pierwszych zdań. To znaczy, że pod koniec drugiego roku życia już rozpoznaje wszystkie głoski w sylabach i wyrazach. Zanim nauczy się wymawiać wszystkie głoski, upłynie jeszcze kilka lat. Ogół zdolności percepcyjnych sprowadza się do tego, że niemowlę potrafi bardzo szybko osiągnąć umiejętność rozpoznawania sylab ze wszystkimi ich cechami diakrytycznymi: dystynktywnymi (różnicującymi wyrazy) i delimitacyjnymi (wskazującymi na granice poszczególnych elementów frazy). Ta niemowlęca zdolność doskonałego, kategoryjnego spostrzegania jednostek ciągu fonicznego stanowi bazę dla rozwoju czynności językowych, umożliwia dziecku naśladowanie dźwięków wytwarzanych przez dorosłych, precyzyjne przypisywanie im znaczeń i twórcze wykorzystywanie opanowanych umiejętności w interakcjach społecznych.

⁶² J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner (red.), (2005), *Psycholingwistyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Dostrzeganie wszystkich cech różnicujących głoski (ich cech dystynktywnych) jest warunkiem „złamania szyfru” językowego, czyli praktycznego odkrycia, że wszystkie słowa i zdania składają się z kilkudziesięciu powtarzających się ustawicznie elementów kodu – głosek tworzących sylaby. Każda głoska realizuje ściśle określony wzorzec jednostki ciągu fonicznego mowy, czyli fonem. Fonem zaś nie jest tylko prostym modelem dźwięku, uchwytnym dla słuchu. Jest wzorcem elementarnej czynności językowej, którą można określić jako wzorzec „posłyszenia-wymówienia”, czyli identyfikacji jednostki kodu językowego. Fonem jest wzorcem jednostki tożsamej w procesie odbierania i rozumienia oraz w procesie tworzenia wypowiedzi i mówienia. Kodowanie językowe opiera się na rozpoznawaniu tożsamości głosek wymawianych przez różne osoby, w różnych warunkach akustycznych i w różnym sąsiedztwie fonetycznym. O tożsamości głosek decyduje tożsamość realizowanego fonemu, który stanowi jednostkę umysłowej procedury kategoryjnego kodowania znaczeń w języku sylabicznym (spółgłoskowo-samogłoskowym).

2.5. Istota trudności dziecka z uszkodzeniem słuchu

Dziecko z uszkodzeniem słuchu nie jest bynajmniej pozbawione zdolności do podejmowania czynności językowych, także czynności percepcyjnych na poziomie umysłowego przetwarzania wrażeń zmysłowych. Nie ma natomiast pełnego dostępu do fizycznej postaci bodźców, do samych dźwięków. To sprawia, że nie może spontanicznie podjąć czynności przygotowawczych do przyswajania języka i uczenia się mowy. W konsekwencji nie może się też nauczyć precyzyjnych czynności analityczno-syntetycznych, które są warunkiem kodowania fonemowego. To zaś utrudnia lub nawet uniemożliwia mu twórcze poznawanie sensu wypowiedzi oraz znaczenia i funkcji poszczególnych jej składników. Ponadto sprawia, że w późniejszym okresie rozwoju dziecko jest narażone na skutki trudności, które Zofia Sękowska wyjaśniła przy użyciu kategorii „synkretyzmu”. Podsumowując badania nad efektami kształcenia w polskich szkołach dla niesłyszących, prowadzone już w latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia, w bardzo ważnym dla surdopedagogiki artykule pt. *Synkretyzm w świadomości lingwistycznej dzieci głuchych* napisała:

Przeprowadzone badania pozwoliły zauważyć, że głuchy rozumie mowę słowną przede wszystkim globalnie. [...] Słowa nowe, nieznanne, nie składają do

analizy, ale zlewają się z kontekstem, który wydaje się głuchemu zrozumiałą. [...] Mamy tu do czynienia z jednym z objawów egocentryzmu myślenia, który skłania głuchego do przekonania, że to, co on rozumie, tłumaczy rzeczywistość i dlatego nie musi wnikać szczegółowo w słowa swego rozmówcy⁶³.

Przyczyną synkretycznego rozumienia wypowiedzi jest niewątpliwie niedokładność percepcji, luki w odbiorze całych sylab oraz braki i błędy w rozpoznawaniu cech poszczególnych głosek. Mylą się jednak ci, którzy sądzą, że wystarczy tylko dostarczyć dziecku z uszkodzeniem słuchu silniejszych bodźców dźwiękowych z użyciem aparatu słuchowego zwiększającego energię fali akustycznej lub bodźców zastępczych powstałych z przekształcenia fal akustycznych na impulsy elektryczne z zastosowaniem implantu ślimakowego, aby mogło odbierać dźwięki mowy w sposób kategoryalny. Niestety, kategoryalne przetwarzanie sygnałów mowy wymaga percepcji doskonałej, natomiast protezy umożliwiają tylko częściową poprawę słyszenia. Protezy są bardzo pomocne, ale nie zawsze wystarczające. Słyszące niemowlę posiada zdolność słyszenia kategoryalnego od pierwszych dni życia. Dziecko z głębokim uszkodzeniem słuchu z protezami słuchowymi musi uczyć się tej umiejętności długo i żmudnie, jeśli nie otrzyma właściwej pomocy ze strony rodziców i logopedów.

Mylą się także ci, którzy sądzą, że pomocne dla dziecka mogą być zabiegi zmierzające do ułatwienia odbioru przez skracanie fraz, zwalnianie tempa mowy, upraszczanie struktur językowych oraz zastępowanie słów gestami naturalnymi lub wybranymi znakami języka migowego. Te zabiegi prowadzą zwykle jedynie do doraźnej poprawy komunikowania się w określonych sytuacjach, ale nie ułatwiają przyswajania języka dźwiękowego. Wprost przeciwnie, w dalszej perspektywie prowadzą raczej do zaburzeń mowy i do przyswojenia przez dziecko namiastki języka, kodu ograniczonego, przydatnego tylko w niektórych środowiskach, lecz pozbawiającego szans na komunikowanie się w społeczeństwie otwartym i na korzystanie z dorobku ludzkiej kultury zakodowanego w języku narodowym oraz w literaturze pięknej i naukowej. A przecież osoby z uszkodzeniami słuchu mają niezbywalne prawo do poznania języka swoich przodków, ludzi słyszących, języka wspólnoty narodowej, do której należą, oraz prawo dostępu do uniwersum kultury.

W tej sytuacji konieczne jest wypracowanie pewnego i niezawodnego sposobu zbudowania bazy sensoryczno-motorycznej, na której mogłyby rozwijać

⁶³ Z. Sękowska (1965), Synkretyzm w świadomości lingwistycznej..., s. 145.

się czynności językowe dziecka, niezaburzone mimo niedoskonałości słyszenia, z wykorzystaniem słyszenia takiego, jakie udaje się osiągnąć dzięki protezom słuchowym, ale uzupełnionego aktywnością innych zmysłów oraz wsparciem percepcji kategoryjnej jednostek szybko płynącego strumienia mowy, czyli wsparciem polegającym na udostępnianiu głosek w sylabach. Takim sposobem jest Metoda Fonogestów.

2.6. Główny cel stosowania Metody Fonogestów

Istota tej metody polega na tym, że osoba słyszcząca mówiąc do dziecka z uszkodzonym słuchem, wykonuje dyskretne i celowe ruchy ręki, które pomagają dziecku odróżnić głoski. Fonogesty bowiem to gesty, które wzbogacają liczbę cech dystynktywnych poszczególnych głosek dodatkowymi oznaczeniami gestowymi, dostępnymi dla wzroku i ułatwiającymi odróżnianie i rozpoznawanie głosek w sylabach pojawiających się w szybko płynącym strumieniu mowy. Jest to możliwe na drodze uważnego słuchania i jednoczesnej obserwacji widocznych ruchów artykulacyjnych oraz specjalnych – prostych, celowych i dyskretnych – ruchów ręki wykonywanych przez rozmówcę w pobliżu ust⁶⁴. Ruchy ręki towarzyszą wymawianym sylabom w sposób eurytmiczny⁶⁵.

Precyzyjne wyobrażenia słów pozwalają dziecku z łatwością uczyć się czytać i pisać. Dzieci niesłyszące, które korzystają z fonogestów, uczą się czytać i pisać tak samo jak dzieci słyszące. Poznanie języka fonicznego umożliwia także lepsze komunikowanie się z osobami słyszącymi, które nie stosują fonogestów, ale mówią wyraźnie.

Z fonogestów mogą korzystać wszystkie dzieci z poważnymi uszkodzeniami słuchu. Największe korzyści odnoszą dzieci z uszkodzeniami znacznymi i głębokimi. Z fonogestów mogą korzystać również dorosłe osoby z uszkodzeniami słuchu. Bardzo ważnym walorem Metody Fonogestów jest to, że jej użytkownicy nie są od niej uzależnieni. Po przyswojeniu języka można zaniechać jej używania. Umiejętność komunikowania się zdobyta w rozmowach ze słyszącymi mówiącymi z fonogestami może zostać wykorzystana w rozmowach

⁶⁴ K. Krakowiak, B. Ostapiuk (2018), *Udostępnianie języka...*

⁶⁵ K. Krakowiak (1995), *Fonogesty jako narzędzie...*, s. 12; też (2004), Rola eurytmii mowy w komunikowaniu się, *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica II*, 19, s. 191–198. 95% dzieci z uszkodzeniami słuchu ma rodziców słyszących.

z osobami nieużywającymi fonogestów, ponieważ umożliwia ona przyswojenie języka.

Metoda ta jest obecnie używana w wielu krajach⁶⁶, najczęściej komplementarnie z zastosowaniem nowoczesnych protez słuchowych (zwłaszcza implantów ślimakowych)⁶⁷. Stosując ją konsekwentnie, można zaobserwować pełną zgodność percepcji słuchowo-wzrokowej dźwięków mowy z wykorzystywaniem gestów pomocniczych, które wspomagają czynności odróżniania oraz identyfikacji głosek w sylabach w sposób ściśle odpowiadający ich wzorcom fonemowym. Opisany sposób wspomagania czynności słuchowych dziecka przez włączenie do słuchania czynności innych zmysłów jest w pełni zgodny z właściwościami czynności percepcyjnych dziecka.

2.7. Psychopedagogiczne wyjaśnienie skuteczności stosowania Metody Fonogestów

Skuteczność stosowania Metody Fonogestów potwierdzona eksperymentalnie oraz w praktyce pedagogicznej weryfikuje w sposób wysoce zadowalający i klarowny teorie dotyczące ontologii znaku językowego oraz podstawowe tezy psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej, pozwalając stwierdzić psychologiczną realność fonemu i ważność procedur fonemowego przetwarzania informacji językowych przez człowieka⁶⁸. Przede wszystkim zaś potwierdza tezę, że warunkiem przyswojenia języka przez dziecko jest uformowanie się u niego bazy sensoryczno-motorycznej⁶⁹, która pozwala mu na sprawne i bardzo

⁶⁶ E. Domagała-Zyśk (red.), (2009), *Metoda fonogestów...*; A. Borowicz (2016), *Metoda Cued Speech i jej adaptacje do różnych języków świata*. W: E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kłodziejczyk (red.), *Język i wychowanie. Księga Jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesora Kazimierza Krakowiaka* (s. 465–482). Lublin: Wydawnictwo KUL.

⁶⁷ R.O. Cornett, M.E. Daysey (2009), *Fonogesty a implanty ślimakowe*. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Metoda fonogestów...* s. 22–237; A. Worsfold (2009), *Implanty ślimakowe i fonogesty...*, s. 244–248; J. Leybaert, C. Colin (2007), *Le rôle des informations visuelles...*, s. 245–253; J. Leybaert, C.J. LaSasso (2010), *Cued Speech for Enhancing Speech Perception...*, s. 96–112.

⁶⁸ Zob. również K. Krakowiak (1995), *Fonogesty jako narzędzie...*

⁶⁹ N.S. Jewczyk (2000), *Pierceptiwnaja baza jazyka pri normie i patologii slucha (Baza percepcyjna języka w przypadku sluchu normalnego i jego patologii)*. Mińsk: Ministerstwo Edukacji Republiki Białoruś. Miński Państwowy Uniwersytet Lingwistyczny) [Н. С. Евчик (2000), *Перцептивная база языка при норме и патологии слуха*. Минск: Министерство

szybkie wykonywanie językowych czynności analityczno-syntetycznych oraz uniknięcie w posługiwaniu się językiem synkretyzmu, o którym pisała Zofia Sękowska. Fonogesty budują pewną i niezawodną bazę języka dźwiękowego w umyśle dziecka z głębokim uszkodzeniem słuchu. Polega ona na integracji czynności sensoryczno-motorycznych (słuchowych, wzrokowych, ruchowych i kinestetycznych) oraz na zdolności do percepcji kategoryjalnej sygnałów mowy. Na tej bazie powstaje przede wszystkim umiejętność uważnego słuchania i wykorzystywania protez słuchowych, zarówno klasycznych aparatów słuchowych, jak i implantów ślimakowych. Nie mniej ważne jest to, że Metoda Fonogestów pozwala niesłyszącym dzieciom osiągnąć pełną kompetencję językową⁷⁰.

2.8. Przyczyny trudności w upowszechnieniu Metody Fonogestów w Polsce

Metoda Fonogestów spotyka się z coraz pełniejszym zrozumieniem i akceptacją wśród specjalistów i rodziców, których przekonuje racjonalna koncepcja, skuteczność i łatwość stosowania, a także fakt, że metoda ta współdziała z wychowaniem słuchowym, zwiększając efekty zastosowania protez słuchowych i wspomagając wychowanie słuchowe. Jednocześnie trzeba podkreślić, że dziecko nie jest uzależnione od stosowania fonogestów, może komunikować się z osobami słyszącymi, które mówią bez fonogestów, jak i zupełnie zrezygnować ze stosowania metody po osiągnięciu kompetencji i wszystkich sprawności językowych, a w razie potrzeby ponownie wrócić do jej używania (np. ucząc się terminologii specjalistycznej lub w sytuacji, gdy nie jest możliwe używanie protez).

Na uwagę zasługują jednak dwa ważne spostrzeżenia dotyczące barier jej stosowania, które sformułowała Jadwiga Cieszyńska:

Образования Республики Беларусь, Минский Государственный Лингвистический Университет].

⁷⁰ Białas M. (2007), *Glusi, język, metafora...*; K. Krakowiak, J. Leszka (2000), Efekty wykorzystywania fonogestów w procesie formowania języka dzieci niesłyszących. *Audiofonologia*, 17, s. 11–32.

Stosowanie fonogestów wymaga pewnej świadomości językowej i operowania metajęzykiem, dotyczącym fonetyki, fonologii, gramatyki. Podczas prowadzenia zajęć obserwuję trudności wielu rodziców (nawet tych z wyższym wykształceniem) w orientacji w podstawowych zagadnieniach językowych. [...] Trudno przekonać dorosłych do podjęcia nauki mówienia z fonogestami. Wstępnym warunkiem stosowania metody jest doskonale opanowanie samej techniki, a także przyzwyczajenie do starannego wypowiedzania się. [...] Kiedy rodzice małych dzieci zgłaszają się do poradni, oczekują działań podejmowanych w stosunku do dziecka. W ich poczuciu to ono ma być nauczone, a nie oni. Tworzy się bariera związana z niespełnieniem oczekiwań⁷¹.

Spostrzeżenia te są cenne, ponieważ wskazują na bardzo ważne zjawiska w dziedzinie opieki medycznej, pedagogicznej i logopedycznej nad dziećmi z niepełnosprawnością słuchową. Po pierwsze, nie ulega wątpliwości, że sprawowanie tej opieki wymaga od dorosłych osób słyszących – zarówno nauczycieli, jak i rodziców – wiedzy i szczególnych umiejętności. Nikt nie może ich zwolnić z tego obowiązku. Trzeba raczej szukać sposobów i form ułatwionego zdobywania odpowiednich kwalifikacji.

Druga uwaga Jadwigi Cieszyńskiej dotyczy zjawiska, które wymaga głębszej refleksji psychologicznej i działań terapeutycznych wobec wielu rodziców. Cierpią oni bowiem z powodu zaburzenia swoich relacji z dzieckiem. Zaburzenie to wynika ze szczególnego stanu mentalnego, który można nazwać „syndromem klienta”. Do jego głównych elementów należą: trudność w zaakceptowaniu „uszkodzonego” dziecka i stereotypowe przeświadczenie, że specjaliści mogą je „naprawić”, podobnie jak zepsute urządzenie; trzeba im tylko za to dobrze zapłacić. Rodzice oczekują od specjalistów – zarówno lekarzy, jak i logopedów – by przy pomocy nowoczesnych urządzeń technicznych „uzdrowili” dziecko i przywrócili mu „normalność”. Własny udział w rehabilitacji rozumieją jako obowiązek ponoszenia kosztów oraz wykonywanie żmudnych ćwiczeń, których główny ciężar spada jednak na samo dziecko. Tylko ono jest usprawniane, korygowane i poddawane różnym rygorom. Rodzicom bardzo trudno dostrzec fakt, że uszkodzenie słuchu dziecka ogranicza także ich własną sprawność komunikacyjną. To właśnie oni nie umieją rozmawiać ze swoim dzieckiem, mimo że ich sprawności językowe są wystarczające do kontaktów z osobami słyszącymi. Uszkodzenie słuchu stanowi barierę interpersonalną w rodzinie i stawia osoby słyszące przed koniecznością współuczestnictwa w jej

⁷¹ Cieszyńska J. (2000), *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego...*, s. 70.

dramacie⁷². Zaakceptowanie tej konieczności i świadome podjęcie uczestnictwa w niepełnosprawności własnego dziecka daje rodzicom szansę sprostania jego potrzebom rozwojowym. Skuteczna i satysfakcjonująca rozmowa z dzieckiem niesłyszącym wymaga szczególnego poziomu kultury mówienia.

Fonogesty są środkiem umożliwiającym pełne przystosowanie się do trudności dziecka i stworzenie mu warunków do niezaburzonego rozwoju psychicznego. Ich przydatność okazuje się bezcenna dopiero wtedy, gdy rodzicom udaje się osiągnąć postawę, w której łączy się bezwarunkowa akceptacja dla osoby dziecka i wynikająca z miłości do niego wola ustawicznego wspomagania jego rozwoju. Taka postawa jest możliwa, gdy rodzice przezwyciężą wstyd i poczucie winy za wydanie na świat „kalekiego” potomka, a następnie przestaną przymuszać dziecko do udawania, że jest pod każdym względem podobne do większości innych dzieci. Większość rodziców dąży do wypracowania takiej postawy, ale żeby ją osiągnąć w optymalnym czasie, potrzebują pomocy psychologicznej i wsparcia ze strony środowiska. Dlatego też metoda ta znalazła już znacznie szersze zastosowanie w krajach, gdzie istnieje kompleksowa opieka nad rodzinami wychowującymi dzieci z uszkodzeniami słuchu, aniżeli w Polsce, gdzie nie ma jeszcze wykształconej kadry specjalistów, a zwłaszcza psychologów i psychoterapeutów.

Podjęmowane w naszym kraju działania na rzecz wyrównywania szans osób z uszkodzeniami słuchu oraz edukacji włączającej wymagają rozwiązań kompleksowych. Dlatego w ich dalszym prowadzeniu powinny być uwzględnione rezultaty badań nad Metodą Fonogestów i wynikające z nich wnioski. Powinny one zostać uznane za ważne przesłanki do programowania edukacji osób niesłyszących w Polsce przez władze oświatowe, szkoły wyższe kształcące nauczycieli, dyrektorów szkół specjalnych oraz integracyjnych, a także przez audiologów, audioprotetyków i logopedów, przede wszystkim zaś przez rodziców dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu. Upowszechnienie Metody Fonogestów tworzy bowiem możliwość przełamania bariery komunikacyjnej między osobami słyszącymi i niesłyszącymi. Może w ciągu kilku lat w ogromnym stopniu przyczynić do rzeczywistego wyrównania szans edukacyjnych dużej grupy dzieci i młodzieży.

⁷² D. Bouvet (1996), *Mowa dziecka...*, s. 135.

3. KILKA UWAG O MODUŁOWO-WARSTWOWEJ STRUKTURZE PODSTAWY PROGRAMOWEJ KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO

Postulat opracowania specjalnej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla uczniów szkół specjalnych dla niesłyszących i słabosłyszących, który pojawił się w kontekście oceny pracy tych szkół, wymaga uwagi i refleksji. Tradycyjna, wywodząca się z fałszywego pojmowania idei egalitaryzmu zasada adresowania podstawy programowej kształcenia do tzw. ucznia przeciętnego, tj. schematycznego wyobrażenia dziecka lub młodego człowieka ze średnim potencjałem rozwojowym, jest przyczyną poważnych jatrogennych chorób naszej edukacji oraz degradacji i marginalizacji wielu osób i grup ludzi, a w konsekwencji niskiej jakości życia całego społeczeństwa. Jest m.in. przyczyną swoistego zniewolenia intelektualnego najmłodszego pokolenia Polaków, którzy zostali zmuszeni do zdawania testów pseudomaturalnych zamiast egzaminu dojrzałości. Powoduje również degradację nauczycieli, którzy zostali pozbawieni funkcji mistrzów odpowiedzialnych za edukację, stracili zaufanie społeczne i stali się korepetytorami przygotowującymi uczniów do sprawdzianów.

Uczeń przeciętny w rzeczywistości szkolnej nie istnieje. Jest wytworem stereotypowo myślących działaczy oświatowych i szkodliwego nawyku intelektualnego niektórych nauczycieli. Nie istnieją też zamknięte pod łukiem krzywej Gaussa grupy podobnych do siebie uczniów „średnich”. Krzywa Gaussa jest konstruktem poznawczym służącym do jednostronnej analizy ilościowej jednorodnych danych i trzeba ją uznać za mało przydatną w programowaniu edukacji. Każda klasa szkolna jest bowiem wspólnotą indywidualności posiadających zasoby rozwojowe bogate, wielorako zróżnicowane, dynamiczne, obfitujące w niezwykle nadmiary i obciążone niedostatkami oraz ograniczeniami i zaburzeniami. Każdy uczeń ma indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne, których racjonalne zaspokojenie warunkuje urzeczywistnienie jego zasobów i osiągnięcie najwyższej jakości i poziomu dostępnego dla niego wymiaru człowieczeństwa i kariery życiowej.

Głównym celem systemu edukacji jest stworzenie warunków, w których każdy uczeń mógłby z pomocą całego środowiska wychowawczego poznać swój potencjał oraz nauczyć się go pielęgnować i rozwijać dla dobra własnego, swojej rodziny, społeczności lokalnej, narodu i państwa. Wszystkie zasoby ludzkich możliwości rozwojowych stanowią dla rodzin i państwa bogactwo, którego nie wolno marnotrawić. Jest to skarb („kapitał ludzki”), którego nie wolno też reifikować i poddawać uproszczonym działaniom nakierowanym na sterowanie ekonomiczne, zwłaszcza pod utajonym wpływem ideologii eugeniki oraz w towarzystwie urojeń ideologii ratowania planety przed żyjącymi na niej ludźmi.

Personalizacja wychowania i nauczania nie jest postulatem ideologii indywidualizmu, ale strategią budowania wspólnoty obywatelskiej pracującej dla pomnożenia własnych zasobów we wszystkich obszarach życia społecznego. Strategia ta powinna opierać się na mocnym i przejrzysto ukazanym systemie wartości wychowawczych, ugruntowanym na szacunku dla godności każdej osoby i poszanowaniu jej praw. Wśród tych wartości szczególnie miejsce zajmuje praca oraz różne jej formy, odmiany i cele, a zwłaszcza jej twórczy charakter. Błędem jest założenie, że wszyscy uczniowie mogą i powinni osiągnąć taki sam poziom teoretycznego wykształcenia ogólnego. Błędem jest również przeświadczenie, że dobre przygotowanie do wykonywania skomplikowanych zadań w zawodach technicznych, produkcyjnych, społeczno-usługowych, rolniczych itp. nie wymaga wysokiej jakości wykształcenia ogólnego, w tym humanistycznego. Do błędnych należy także stereotypowe przekonanie, że uczniowie z różnego rodzaju niepełnosprawnościami i trudnościami edukacyjnymi nie dysponują zasobami zdolności godnymi rozwoju, a ich obecność w szkole, wśród tzw. pełnosprawnych, czyli rzekomo przeciętnych, obniża jakość kształcenia. Dobrze zorganizowana inkluzja uczniów z niepełnosprawnościami do wspólnot edukacyjnych nie tylko nie obniża jakości kształcenia, ale więcej, włącza do jego treści wiedzę i umiejętności społeczne konieczne dla dojrzałości etyczno-moralnej i rozwoju mądrości życiowej wszystkich członków społeczeństwa. Przemysłane połączenie integracji społecznej z indywidualizacją nauczania może stworzyć warunki rozwoju dla ludzi twórczych i prawidłowo uspołecznionych.

Prawdziwie nowoczesna szkoła nie może być nastawiona na kształcenie jednostek „pożytecznych” do realizacji z góry założonych celów aktualnej polityki społecznej, lecz winna być ukierunkowana na tworzenie przestrzeni edukacji ustawicznej dla nowego pokolenia, które będzie musiało się zmierzyć z problemami nieznaną nam przyszłości. W każdej epoce sentencja Seneki

„Non scholae, sed vitae discimus” nabiera nowego znaczenia, bo życie, dla którego się uczymy, tak szybko się zmienia, że żadna szkoła nie może być szkołą życia, ale powinna być szkołą uczenia się dla przyszłego życia. Im szybsze zmiany zachodzą w doświadczeniu kolejnych pokoleń, tym trudniejsze są zadania szkoły i samych uczniów, którzy muszą przygotować się do samodzielnego funkcjonowania w zupełnie nowych warunkach. Głównym celem nauczania jest więc nauczenie się przez ucznia umiejętności refleksyjnego i ustawicznego uczenia się. Teza ta, jakkolwiek wydaje się powszechnie znana, ciągle nie znajduje powszechnego zastosowania.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego nie może być narzędziem uproszczonego pomiaru zasobów osobistych oraz różnicowania i segregacji uczniów, ani też układem odniesienia przy tworzeniu zasad konkurencji w wyścigach do sukcesów i wykluczania społecznego tych, którzy doświadczają trudności w osiągnięciu kompetencji i sprawności łatwo dostępnych dla innych. Nie może być także narzędziem ograniczania tempa uczenia się i osiągnięć uczniów wybitnie zdolnych i szczególnie uzdolnionych. Wprost przeciwnie, powinna być zaopatrzona w klucze do otwierania dodatkowych przestrzeni rozwoju i edukacji specjalistycznej dla wszystkich, którzy potrzebują szczególnego wsparcia.

Specjalnego wsparcia potrzebują wszyscy uczniowie. Również ci, którzy są postrzegani jako „przeciętni”. Oni też posiadają „mocne strony”, które można z powodzeniem rozwinąć do najwyższego poziomu. Edukacja w warunkach niżu demograficznego, zwłaszcza przy zmniejszeniu liczebności klas, daje okazję do pełniejszego ujawnienia tych zasobów.

Podstawa programowa powinna stanowić jak najprostszy opis trzonu wiedzy uniwersalnej, koniecznej do życia i twórczego rozwoju człowiekowi żyjącemu w kręgu cywilizacji europejskiej i kultury polskiej. Budowę tego trzonu wiedzy można zobrazować przy pomocy starej i uniwersalnej metafory drzewa, które jest zakorzenione w doświadczeniu poprzednich pokoleń, posiada mocny pień wartości wspólnych dla wszystkich żyjących we wspólnocie z nim związanej, ale rozwija liczne konary i odgałęzienia w wielu kierunkach, ku światłu. Głębokie zakorzenienie i trwałość pnia decyduje o żywotności konarów i gałęzi. Treść podstawy programowej powinna być bogata i wskazywać na wysokie oczekiwania dotyczące zasobu wiedzy i sprawności oferowanych przez szkołę.

Za godną polecenia strukturę podstawy programowej można uznać strukturę modułowo-warstwową, której istota polega na tym, że cele i treści edukacji ujęte są jako spójne jednostki programu w postaci osobnych, ale powiązanych

ze sobą łańcuchowo – w układzie linearno-spiralnym – modułów tematyczno-problemowych, natomiast w obrębie każdego modułu wyodrębnione są warstwy treści uporządkowane zgodnie ze stadialnym przebiegiem nabywania kompetencji i sprawności (wiedzy i umiejętności) przez ucznia. Zarówno psychologia rozwojowa, jak i dydaktyka ogólna oraz szczegółowe metodyki przedmiotów nauczania dysponują wystarczającą wiedzą na temat stadialności nabywania przez dzieci i młodzież kompetencji i sprawności w określonych obszarach. Dysponują też wiedzą o zasadach tworzenia programów nauczania.

Modułowo-warstwowa struktura podstawy programowej pozwala tworzyć programy zindywidualizowane, realne, przystosowane do różnych potrzeb specjalnych, np. z pominięciem niektórych warstw treści modułów, niedostępnych dla uczniów ze względu na ograniczenia sensoryczno-motoryczne oraz konieczność ich kompensowania i uzupełnienia innymi sprawnościami (przy zaburzeniach słuchu, wzroku lub sprawności ruchowej). Jej zaletą jest bowiem to, że pomaga zachować wszystkie konieczne jednostki łańcucha treści programowych, pozwala dostosować ich zawartość do stadium rozwoju wiedzy i umiejętności osiągalnych dla konkretnego ucznia albo osiągniętych przez niego na danym etapie indywidualnego rozwoju. Dzięki temu można unikać poważnych luk w ogólnym wykształceniu jednostki, co jest fundamentalne dla jej integralnego rozwoju, a jednocześnie budować mocne podstawy dla edukacji w kolejnych latach nauczania i dla całościowego kształcenia ustawicznego. Jest to ważne nie tylko dla uczniów z niepełnosprawnościami i różnego rodzaju trudnościami w uczeniu się, lecz także dla uczniów z zakłóconym rytmem rozwoju oraz szczególnymi uzdolnieniami w wybranych sferach, którym czasem towarzyszą deficyty w innych obszarach. Modułowo-warstwowa struktura podstawy programowej ma szczególną wartość w kształceniu dzieci i młodzieży ze środowisk zaniedbanych kulturowo, dotkniętych deficytami znajomości języka polskiego i trudnościami w dostępie do treści nauczania.

Tak pomyślana podstawa programowa pozwala na swobodę pracy nad rozwijaniem motywacji poszczególnych uczniów i całych klas do uczenia się, obniża poziom formalizmu ocen, pozwala na kreatywność w poszukiwaniu rozwiązań dydaktycznych. Podstawa programowa o strukturze modułowo-warstwowej może także stanowić dogodny system odniesienia w tworzeniu opisowych (jakościowych) ocen osiągnięć uczniów.

Trzeba mieć świadomość, że zarysowane tu ogólnie zasady interpretacji podstawy programowej kształcenia ogólnego są zaledwie próbą wyznaczenia kierunku poszukiwania pożądanego rozwiązania. Opracowanie podstawy pro-

gramowej według tych zasad jest zadaniem trudnym i wymagającym gruntownego zespołowego namysłu. Praca nad nią musi być długotrwała, gdyż naturą jej celu jest dążenie do ideału ładu społecznego opartego na marzeniu, którego realność jest zawsze niepełna i tylko przybliżona.

Niełatwo będzie też przewyciężyć utrwalone nawyki nauczycieli, przez lata przyzwyczajanych do tzw. realizacji programu nauczania zamiast wychowywania i kształcenia uczniów, co przyczyniało się zwykle do odwrócenia uwagi od indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych poszczególnych osób. Ponieważ jednak modułowo-warstwowa struktura podstawy nauczania może przyczynić się do odbudowania autonomii nauczycieli, wzmocnić ich poczucie wolności i odpowiedzialności za edukację, można mieć nadzieję, że z czasem koncepcja ta zostanie przyjęta i stworzone z myślą o niej podstawy zostaną wypracowane dla poszczególnych przedmiotów nauczania.

4. NIEPOROZUMIENIA DOTYCZĄCE EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ (NIEWYŁĄCZAJĄCEJ)

Polska edukacja stoi przed bardzo trudnym zadaniem wypracowania systemu sprzyjającego przewyciężaniu zjawiska wykluczania edukacyjnego i społecznego uczniów ze szczególnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, czyli zagrożonych niepełnosprawnością i z niepełnosprawnościami oraz doświadczających społeczno-środowiskowych ograniczeń w urzeczywistnianiu ich potencjału rozwojowego. Proces przemian w tej dziedzinie – spowodowany rozwojem wiedzy naukowej, umożliwiającej leczenie, protezowanie, wczesne wspomaganie rozwoju (WWR) oraz wsparcie dla rodzin – jest bardzo intensywny, ale ma charakter burzliwy, chaotyczny i nie jest równomierny we wszystkich środowiskach. Jesteśmy jednym z ostatnich krajów europejskich, w którym dopiero trwają prace nad uporządkowaniem przepisów prawa dotyczących tego obszaru życia społecznego. Polskie władze oświatowe na szczęście nie zdecydowały się na podjęcie niebezpiecznej decyzji o likwidacji szkół specjalnych i radykalne rozwiązanie tego problemu (co miało miejsce w wielu krajach europejskich i wprawdzie przyniosło tam pewne korzyści, ale jednocześnie spowodowało zjawiska szkodliwe).

Poszukiwanie rozwiązań racjonalnych, opartych na bliskich nam wartościach solidarności społecznej oraz na doświadczeniu i zweryfikowanej wiedzy naukowej, trwa i angażuje zespoły doświadczonych specjalistów, np. zespół powołany przez minister Annę Zalewską (Zarządzenie nr 39 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 października 2017 r. w sprawie powołania Zespołu do spraw opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi). Został opracowany projekt rozwiązań organizacyjnych i podjęte zostały działania eksperymentalnie sprawdzające jego poprawność. Trwa dyskusja nad jakością tych rozwiązań. Istotę projektu stanowi wypracowanie systemu obejmującego wczesne wykrywanie zagrożeń rozwojowych, staranne rozpoznawanie rzeczywistych potrzeb poszczególnych osób, pełną psychospołeczną diagnozę ich funkcjonowania, a następnie

działania zapobiegające zaburzeniom rozwoju i umożliwiające przezwyciężanie skutków uszkodzeń organizmu.

W świetle wiedzy medycznej, psychologicznej i pedagogicznej wiadomo, że we wczesnym okresie rozwoju możliwe są skuteczne działania terapeutyczne, rehabilitacyjne, protetyczne i korekcyjne. Dostępna jest profilaktyka konsekwencji uszkodzeń organizmów, a także zapobieganie powstawaniu niedostatków rozwoju spowodowanych przez niekorzystne warunki życia. Wiadomo również, że wczesna opieka nad dziećmi, które dysponują wybitnymi zdolnościami i uzdolnieniami, zapobiega utracie potencjału, która następuje w wyniku braku troski o rozwój i dobrą jakość edukacji tej grupy dzieci. Nie wolno też zapominać, że liczne dzieci zagrożone niepełnosprawnością i z niepełnosprawnością dysponują ponadto wybitnymi zdolnościami i szczególnymi uzdolnieniami, które także zasługują na pielęgnowanie.

Jako podstawę projektu przyjęto dążenie do objęcia troską o harmonijny rozwój wszystkich małych dzieci i wszystkich uczniów, we współpracy z rodzicami i przy zapewnieniu rodzicom wsparcia społecznego i profesjonalnej pomocy. Przyjmuje się, że środowisko rodzinne najbardziej sprzyja rozwojowi każdego człowieka. Istotą projektu jest idea niewyłączania dzieci z ich rodzin i środowisk społecznych oraz zapewnienie warunków jak najpełniejszego urzeczywistnienia ich potencjału rozwojowego, dobrej jakości kształcenia, a przede wszystkim integralnego rozwoju osobowego.

Nie oznacza to tendencji do sformalizowanego włączania do rówieśniczych grup uczniowskich wszystkich dzieci, bez względu na rodzaj i nasilenie ich szczególnych potrzeb. Nie oznacza też dążenia do włączania do grup klasowych osób, których zachowanie mogłoby zagrażać bezpieczeństwu innych, ani też osób, które mogłyby doświadczać negatywnych oddziaływań ze strony członków grupy. Uznaje się prawo każdego dziecka do wychowywania się we własnej rodzinie, życia wśród rówieśników, we wspólnocie, w której przyszło na świat i która daje dostęp do akceptowanych wzorów zachowania. Dlatego wsparcie specjalistyczne oraz kształcenie specjalne powinno być dostępne w pobliżu miejsc zamieszkania rodzin oraz szkół ogólnodostępnych.

Wszyscy uczniowie w wieku szkolnym, niezależnie od rodzaju ich zdolności, potrzebują wsparcia edukacyjnego. Szczególne wsparcie konieczne jest zwłaszcza dzieciom wybitnie zdolnym i uzdolnionym oraz dzieciom z niepełnosprawnościami i zaburzeniami rozwoju. W niektórych przypadkach konieczne jest postępowanie specjalne, okresowe lub długotrwałe. Bardzo ważne jest rozwijanie działalności szkół i placówek specjalnych, ściśle współpracujących

ze szkołami ogólnodostępnymi. Proponowany sposób organizacji wsparcia rodzin, dzieci, uczniów i nauczycieli różni się od systemów przyjętych w niektórych krajach tym, że w Polsce nie przewiduje się likwidacji szkół specjalnych. Wprost przeciwnie, placówki te mają wspierać i uzupełniać działalność szkół ogólnodostępnych i współpracować z nimi w przypadkach potrzeb szczególnych i w sytuacjach trudnych. Specyfiką polskiej propozycji organizacji wysokiej jakości edukacji jest możliwość doboru miejsca edukacji ucznia najlepiej zaspokajającego jego indywidualne potrzeby na konkretnym etapie rozwoju. Dla każdego dziecka poszukuje się najlepszej ścieżki edukacji, umożliwiającej urzeczywistnienie jego potencjału rozwojowego oraz znalezienie miejsca aktywnego i szczęśliwego życia i – w miarę możliwości – pracy oraz jak najpełniejszego uczestnictwa w życiu społecznym w dorosłości.

Potrzebna i jak najbardziej możliwa jest rozsądna dyskusja, profesjonalna ocena oraz propozycje udoskonaleń projektu. Niestety, wokół tych problemów narosły nieporozumienia, które mają charakter ideologiczny i komunikacyjny. Nagłaśniane są spory, które powinny zawstydzają ich uczestników, bo są prowadzone z zastosowaniem uproszczeń i schematów.

Nieporozumienia dotyczące edukacji włączającej są jednym z przejawów trudności, których doświadczają nasz naród i państwo w procesie oczyszczania życia społecznego ze skamieniałych resztek ustroju PRL oraz nawyków posługiwania się stereotypami poznawczymi wytworzonymi w tamtym okresie. Segregacyjny system edukacji – spadek po czasach PRL – ciągle uznaje się za wygodny sposób pozbycia się problemów związanych z trudnościami ludzkiego losu. Tylko na pozór system ten był kontynuacją dawnego szpitalnictwa kościelnego i specjalnych instytutów kształcących głuchych i niewidomych oraz zakładów opiekuńczych dla chorych i kalekich. W „doskonałym ustroju” państwa komunistycznego wszyscy mieli być „równi”, a „gorsi”, z tzw. odstępstwami od normy, mieli żyć w ukryciu, najczęściej na peryferiach miast, jednocześnie w odłączeniu od rodzin i lokalnych środowisk. Do szkół specjalnych wysyłano nawet te dzieci, które miały trudności w czytaniu i zaburzenia mowy.

Podopieczni ośrodków specjalnych często spotykali tam szlachetnych opiekunów i kompetentnych nauczycieli, których działalność przynosi chlubę szkolnictwu specjalnemu. Jednakże pokolenia urodzone i wychowane w Polsce Ludowej straciły więź ze swoimi odrzuconymi braćmi i siostrami. A odrzuceni stawali się z wolna zupełnie inni od rówieśników, gdyż choroba sieroca i wzmocnienie odmienności przez jej liczne wzory w środowisku internatu w „ośrodku specjalnym”, nakładając się na skutki różnorodnych uszkodzeń or-

ganizmów, rzeczywiście prowadziły do nieodwracalnych zmian funkcjonowania. Nie jest więc wskazane tworzenie wielkich szkół, zwłaszcza z internatami, skupiających wielu uczniów o szczególnych potrzebach i nietypowych zachowaniach, ponieważ przyczynia się to do ich odłączenia od społeczeństwa oraz do nasilenia objawów niepełnosprawności. Jednocześnie nauczyliśmy się żyć w świecie podzielonym na elity i grupy marginalizowane z powodu uczciwości i ubóstwa, które to cechy bywają w Polsce mylone z nieudolnością i bezradnością. Z drugiej zaś strony dążenia do „dobrostanu życiowego” przybierają postać ambicji włączania się do elit, zdobywania nie tylko kompetencji i sprawności, lecz także „wybijania się” i odróżniania od słabszych. Te odwieczne i nieuniknione zjawiska miały i mają wpływ na ludzkie postawy i losy. Tylko z pozoru ich przypomnienie jest banalne.

Wśród przyczyn nieporozumień dotyczących edukacji włączającej ważne są również utajone czynniki emocjonalne postaw wobec osób z niepełnosprawnościami. Lęk przed odmiennością, chorobami i cierpieniem najłatwiej można wyeliminować z życia codziennego, delegując profesjonalistów do zajmowania się osobami doświadczającymi tych problemów. Tym tłumaczy się stanowczość działaczy, którzy chcą chronić szkoły przed obecnością w nich osób, na które „niemiło patrzeć”, które budzą lęk i jakoby „obniżają poziom edukacji”.

Połączenie lęku przed edukacją włączającą (niewyłączającą) osób ze szczególnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi z lękiem przed zmianami obyczajowymi oraz inwazją ideologii LGBT stanowi dla wielu nauczycieli i działaczy oświatowych szczególnie silną motywację do sprzeciwu i protestu. Nie należy jednak mylić i łączyć tych dwóch zjawisk. Wprawdzie lewicowi ideolodzy głoszą hasło równości i starają się pozyskać poparcie sfrustrowanych niepełnosprawnych, ale w zamian oferują im tylko tzw. tolerancję, czyli zgodę na ich obecność, a nie rzeczywiste wsparcie. Postawy przedstawicieli ugrupowań lewicowych wobec problemów osób z niepełnosprawnościami wyrażają się walką o prawo do aborcji eugenicznej i eutanazji, a nie troską o ich rozwój i edukację.

Edukacja niewyłączająca wywołuje też niepokój u osób przywiązanych do idei ekskluzji elit. Przyjmują one uproszczone założenie, że obecność „słabszych” i „mniej zdolnych” w grupach uczniowskich powoduje zmniejszenie wymagań szkolnych i przyczynia się do obniżenia poziomu kształcenia wszystkich („równania w dół”). Doświadczenie pedagogiczne wykazuje jednak, że przy zastosowaniu właściwych rozwiązań metodycznych nie następuje „równanie w dół”, a jest wręcz przeciwnie. Funkcjonowanie poznawcze i sprawności oraz integralny rozwój osobowy różnych osób nie może być mierzony w sposób

uproszczony w ujęciu wertykalnym i w oparciu o wybrane parametry, np. zasób wiadomości. Dobra jakość kształcenia polega na urzeczywistnianiu wszystkich zasobów rozwojowych jak największej liczby uczniów.

Obecność w szkołach ogólnodostępnych osób zmagających się z przeciwnościami losu tworzy warunki do pełniejszego poznawania rzeczywistości i wspólnego nabywania umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych oraz wzajemnego udzielania sobie pomocy i wsparcia. Prawdziwe elity, służące społecznościom i narodowi, rozwijają się w środowiskach zróżnicowanych, pełnych, umożliwiających dostęp do wielorakiego doświadczenia ludzkiego życia. Prawdziwe elity to *primi inter pares*, a nie tylko potomkowie uprzywilejowanych rodziców lub zwycięzcy „wyścigów szczurów”. Ekskludują elit, charakterystyczna dla darwinizmu społecznego, skutkuje wykluczeniem społecznym, nie tylko najslabszych, lecz także najbardziej twórczych oraz uczciwych i szlachetnych.

Wprowadzenie racjonalnych rozwiązań systemowych ma fundamentalne znaczenie dla dalszego rozwoju wspólnot w naszym kraju, a zwłaszcza dla pomyślnego rozwoju wspólnoty narodowej, solidarnej i świadomej bogactwa, oraz dla zróżnicowania własnych zasobów społecznych. Istota tych zjawisk pozostaje w związku z ustawicznym formowaniem się systemu wartości przyjmowanego przez społeczeństwo oraz z organizacją bytu społeczno-ekonomicznego licznych osób i grup ludności. Bezrefleksyjne pozostawienie rozwoju edukacji włączającej samoistnemu biegowi grozi upowszechnieniem się fałszywych ideologii oraz niekorzystnych zjawisk związanych z wykorzystywaniem dobroczynności państwowej i prywatnej, a także upowszechnianiem się dobroczynności fałszywej, która szkodzi poszczególnym osobom i całemu społeczeństwu.

Za najpoważniejszą przeszkodę w organizowaniu wysokiej jakości edukacji dla wszystkich i wprowadzaniu zasad kształcenia niewyłączającego uważa się postawy polskich nauczycieli oraz braki w ich przygotowaniu merytorycznym i metodycznym. Jest to pogląd w istocie fałszywy i szkodliwy. Lęk nauczycieli przed trudnościami oraz ich świadomość niedostatków kompetencji i umiejętności świadczy o wysokim poziomie ich wiedzy o własnych potrzebach profesjonalnego rozwoju, czyli uczenia się. Zawód nauczyciela wymaga ustawicznego kształcenia się, samokształcenia i doskonalenia warsztatu pracy. Moralne prawo do uprawiania tego zawodu mają tylko ci, którzy sami ustawicznie się doskonalą. W polskich szkołach pracuje naprawdę wielu nauczycieli, którzy stale się uczą i dbają o skuteczność oraz sens własnej pracy. Zadaniem państwa

jest troska o autorytet zawodu nauczycielskiego i godziwe wynagrodzenie ich pracy.

Jednym z głównych celów proponowanych zmian przepisów prawa jest systemowa organizacja wspierania nauczycieli i specjalistów w doskonaleniu jakości kształcenia poprzez udzielanie sobie wzajemnie dostępu do dobrych praktyk i źródeł sprawdzonej wiedzy oraz merytoryczne i techniczne wzbogacanie warsztatów pracy. Przewiduje się zorganizowanie pełnego systemu wsparcia szkół i nauczycieli przez Specjalistyczne Centra Wspierające Edukację Włączającą (SCWEW-y), które tworzą nowe i dostosowane do potrzeb formy łączności i współpracy szkół ogólnodostępnych ze szkołami specjalnymi. Próba działania takich Centrów w wybranych środowiskach wypadła pomyślnie.

Na zakończenie należy podkreślić, że rozwój edukacji włączającej (niewyluczającej) to przejaw procesu cywilizacyjnego zakorzenionego w tradycji humanizmu europejskiego i jego chrześcijańskiej aksjologii. Nie ma istotnego związku z jakimikolwiek utopijnymi hasłami ideologicznymi, które pojawiają się w jej kontekście. Jest efektem stopniowego przyrostu wiedzy naukowej i rozwoju wrażliwości na ludzkie potrzeby oraz na ich zróżnicowanie. Można się więc spodziewać, że – mimo rozmaitych zjawisk niekorzystnych, a zwłaszcza nieporozumień i oporu osób nastawionych nieprzychylnie, niechętnych do współdziałania – edukacja niewyluczająca będzie w Polsce trwałym osiągnięciem współczesnej epoki. Warunkiem wysokiej jakości i trwałości edukacji niewyluczającej jest realizm stawianych celów i stopniowe, konsekwentne poszukiwanie rozwiązań praktycznych, doskonalących dostępność wiedzy i sprawność komunikacji interpersonalnej.

LITERATURA

- Berendt H., Krupnik-Goldman B., Rupp K. (1990), *Receptive and Expressive Language Abilities of Hearing Impaired Children Who Use Cued Speech*. Praca magisterska napisana na Colorado State University, Fort Collins.
- Berko Gleason J., Bernstein Ratner N. (red.), (2005), *Psycholingwistyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Białas M. (2007), *Głusi, język, metafora. Rozumienie metaforycznego znaczenia wyrażań językowych przez uczniów niesłyszących*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Akademii Świętokrzyskiej.
- Borowicz A. (2016), *Metoda Cued Speech i jej adaptacje do różnych języków świata*. W: E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk (red.), *Język i wychowanie. Księga Jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesora Kazimierza Krakowiaka* (s. 465–482). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Borowicz A. (2020), *Stres rodzicielski a wsparcie społeczne. Podstawy programu pomocy psychopedagogicznej dla rodziców dzieci z uszkodzeniami słuchu* (Nie Głos, ale Słowo..., 6). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Borowicz A., Kołodziejczyk R. (2011), *Środki wspomagania komunikacji z osobami niesłyszącymi*. W: K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk (red.), *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu* (s. 62–70). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Bouvet D. (1996), *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, tłum. R. Gałkowski. Warszawa: WSiP.
- Cieszyńska J. (2000), *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Cieszyńska J. (2006), *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

- Clarke B., Ling D. (1976), The Effects of Using Cued Speech: A Follow-Up Study. *The Volta Review*, 78(1), s. 23–34.
- Cornett R.O. (1967), Cued Speech. *American Annals of the Deaf*, 112, s. 3–13.
- Cornett R.O., Daisey M.E. (2009), *Fonogesty a implanty ślimakowe*. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem* (s. 223–237). Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Dłużniewska A. (2021), *Rozumienie tekstów literackich przez uczniów z uszkodzonymi słuchem*. Kraków: Impuls.
- Domagała-Zyśk E. (2013), *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk E. (2014), *Surdolottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk E. (red.), (2009), *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk E., Becucci S., De Bock S., Borowicz A., Ceccarelli C., De Corte I., Ebouaney A., Dolza E., Kołodziejczyk R., Loi G., Ochmann A., Ochmann W., Krakowiak K. (2021), *Fonogesty – metoda i jej zastosowanie. The Cued Speech System and Its Practice*. Brussels.
- Gulip M. (2021), *Nauczanie łączliwości składniowej czasownika jako element wychowania językowego dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Jewczyk N.S. (2000), *Pierzejciwnaja baza jazyka pri normie i patologii slucha (Baza percepcyjna języka w przypadku słuchu normalnego i jego patologii*. Mińsk: Ministerstwo Edukacji Republiki Białoruś, Miński Państwowy Uniwersytet Lingwistyczny) [Н.С. Евчик (2000), *Перцептивная база языка при норме и патологии слуха*. Минск: Министерство Образования Республики Беларусь, Минский Государственный Лингвистический Университет].
- Kołodziejczyk R. (2010), *Wczesna interwencja logopedyczna z zastosowaniem metody fonogestów w terapii dziecka niesłyszącego*. W: M. Wójcik (red.), *Edukacja i rehabilitacja osób z wadą słuchu – wyzwania współczesności* (s. 78–93). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

- Kołodziejczyk R. (2021), *Jak dzieci z uszkodzeniami słuchu radzą sobie z trudnościami językowymi?* (Nie Głos, ale Słowo..., 8). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Korzon A. (1996), *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Krakowiak K. (1995), *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem* (Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia, 9). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krakowiak K. (2000), *O potrzebie pomocy dla rodzin wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu*. W: D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina – źródło życia i szkoła miłości* (s. 339–358). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Krakowiak K. (2000), *Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu* (Nie Głos, ale Słowo, 1), (s. 255–288). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K. (2003), *O wsparcie studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K. (2003), *Problem kreatywności i poprawności w rozwoju języka niesłyszących*. W: K. Krakowiak, *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej KUL (s. 107–115); wyd. 2 (2006), Lublin: Wydawnictwo KUL (s. 123–133).
- Krakowiak K. (2004), *Czy potrafimy nauczyć niesłyszące dzieci czytać? Lingwistyczne przesłanki metodyki językowego wychowania osób z uszkodzeniami słuchu*. W: C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany* (s. 281–290). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Krakowiak K. (2004), *Rola eurytmii mowy w komunikowaniu się*. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica II*, 19, s. 191–198.
- Krakowiak K. (2011), *Głuchoniemi czy wielojęzyczni? Problemy osób z uszkodzonym słuchem w przyswajaniu języka*. *Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*, 36, s. 81–98.
- Krakowiak K. (2012), *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K. (2013), *Wspólne doświadczanie języka (Rozważania o wychowaniu językowym dzieci z uszkodzeniami słuchu)*. W: J. Panasiuk, T. Woźniak (red.),

- Język, człowiek, społeczeństwo. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Stanisławowi Grabiasowi* (s. 489–511). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krakowiak K. (2014), *Przemiany w rehabilitacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu jako wyzwanie badawcze w aspekcie metodologicznym*. W: W. Otrębski, G. Wiącek (red.), *Przepis na rehabilitację. Metodologie oraz metody w badaniach i transdyscyplinarnej praktyce rehabilitacji* (s. 49–64). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K. (2016), *Osoby z uszkodzeniami słuchu we wspólnotach parafialnych*. W: F.W. Wawro, A. Łuczyński, L. Pietruszka (red.), *Osoba, środowisko, transcendencja. Księga jubileuszowa dedykowana prof. Romanowi Jusiakowi OFM* (s. 117–139). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K. (2016), Pedagogiczno-logopedyczna analiza projektu pt. „Model edukacji dwujęzycznej głuchych”. *Szkoła Specjalna*, 1, s. 26–40.
- Krakowiak K. (2016), 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. (2016), Wychowanie językowe i terapia logopedyczna w programie wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu. *Logopedia*, 45, s. 245–268.
- Krakowiak K. (2018), Język w świetle badań nad komunikowaniem się dzieci z uszkodzeniami słuchu. *Logopedia*, 47(2), s. 37–64.
- Krakowiak K. (2020), *Udział uniwersytetu w przemianach edukacji osób z uszkodzeniami słuchu*. W: R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk (red.), *Osoba z uszkodzeniem słuchu a współczesne tendencje w edukacji* (Nie Głos, ale Słowo..., 7), (s. 15–34). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K. (2021), *Życie z niesłyszącymi i słabosłyszącymi. O trudnościach osób słyszących w relacjach z osobami z uszkodzeniami słuchu*. W: E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, K. Martynowska (red.), *Oblicza życia. Księga jubileuszowa Profesor Doroty Kornas-Bieli*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Krakowiak K., Borowicz A., Kołodziejczyk R. (2016), *Tworzenie środowiska przyjaznego osobom z uszkodzeniami słuchu w świetle Encykliki Laudato Si' Ojca Świętego Franciszka poświęconej trosce o wspólny dom*. W: B. Akimjaková, V. Hašková (red.), *Edukačné výzvy a úlohy vo svetle encyklyky Lau-*

- dato si' I* (s. 215–231). Ružomberok: Verbum-vydavateľstvo Katolickej univerzity.
- 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: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K., Leszka J. (2000), Efekty wykorzystywania fonogestów w procesie formowania języka dzieci niesłyszących. *Audiofologia*, 17, s. 11–32.
- Krakowiak K., Ostapiuk B. (2018), *Udostępnianie języka metodą fonogestowej wizualizacji głosek*. W: A. Domagała, U. Mirecka (red.), *Metody terapii logopedycznej* (s. 23–46). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krakowiak K., Panasiuk M. (1992), *Umiejętności komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem* (Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia, 3). Lublin: Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS.
- Krakowiak K., Sękowska J. (1996), *Mówimy z fonogestami. Przewodnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Warszawa: WSiP.
- Lane H. (1996), *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*, tłum. T. Gałkowski, J. Kobosko. Warszawa: WSiP.
- Leszka L. (2006), *Wychowanie słuchowo-językowe dzieci niesłyszących z zastosowaniem fonogestów*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. K. Krakowiak w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
- Leybaert J., Colin C. (2007), Le rôle des informations visuelles dans le développement du langage de l'enfant sourd muni d'un implant cochléaire [Role of Visual Information in the Development of Language in Deaf Children with Cochlear Implants]. *Enfance*, 59(3), s. 245–253.
- Leybaert J., LaSasso C.J. (2010), Cued Speech for Enhancing Speech Perception and First Language Development of Children with Cochlear Implants. *Trends in Amplification*, 14(2), s. 96–112.
- Muzyka-Furtak E. (red.), (2015), *Surdologopedia. Teoria i praktyka* (Logopedia XXI Wieku). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Ostapiuk B. (1997), Zaburzenia dźwiękowej realizacji fonemów języka polskiego – propozycja terminów i klasyfikacji. *Audiofologia*, 10, s. 117–136.
- Peterek M. (2006), *Równoległy czy asynchroniczny rozwój języka migowego i fonicznego. Analiza wypowiedzi dzieci niesłyszących nauczanych metodą kombinowaną*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. J. Cie-

- zżyńskiej na Wydziale Humanistycznym Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
- Périer O. (1992), *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Aspekty medyczne, wychowawcze, socjologiczne i psychologiczne*, tłum. T. Gałkowski. Warszawa: WSiP.
- Romaniec M. (2021), *Struktura fonemowa słów w percepcji osób z uszkodzeniami słuchu a ich sprawność artykulacyjna*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem K. Krakowiak i R. Kołodziejczyk na Wydziale Nauk Społecznych KUL.
- Rutkowski P., Łozińska S. (red.), (2014), *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Rutkowski P., Mostowski P. (2017), Polski język migowy narzędziem przeciwdziałania wykluczeniu. *Trendy*, 1, s. 18–22.
- Sękowska Z. (1965), Synkretyzm w świadomości lingwistycznej dzieci głuchych. *Roczniki Filozoficzne*, 13(4), s. 145–154.
- Szczepankowski B. (1999), *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa: WSiP.
- Tomaszewski P., Krzysztofiak P., Moroń E. (2019), From Sign Language to Spoken Language? A New Discourse of Language Development in Deaf Children. *Psychology of Language and Communication*, 23(1), s. 48–84.
- Tomaszewski P., Moroń E. (2018), W poszukiwaniu eklektycznego paradygmatu edukacji głuchych. *Studia Edukacyjne*, 49, s. 281–297.
- Tomaszewski P., Wieczorek R. (2016), *Kropla drąży skałę. Ku depatologizacji głuchoty*. W: H. Wrona-Polańska, E. Pisula, K. Bargiel-Matusiewicz (red.), *Zdrowie i choroba. Funkcjonowanie psychospołeczne i zawodowe*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Tomaszewski P., Wieczorek R., Moroń E. (2018), *Audyzm a opresja społeczna*. W: J. Kowalska, R. Dziurla, K. Bargiel-Matusiewicz (red.), *Kultura a zdrowie i niepełnosprawność*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Worsfold A. (2009), *Implanty ślimakowe i fonogesty – doświadczenia międzynarodowe*. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem* (s. 244–248). Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

-
- Zaborniak-Sobczak M., Bieńkowska K.I., Tomińska E. (red.), (2016), *Wybrane problemy wsparcia wczesnorozwojowego i edukacji dzieci i młodzieży z wadą słuchu na przykładzie pięciu krajów europejskich*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Zdrowska M. (2021), *Telefon, kino i cyborgi. Wzajemne relacje niesłyszenia i techniki*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.



Kazimiera Krakowiak – profesor nauk społecznych, pedagog specjalny i językoznawca, specjalistka w dziedzinie surdopedagogiki i surdologopedii oraz językoznawstwa stosowanego i audiofonologii. Zajmuje się zastosowaniem teorii lingwistycznych i wyników badań językoznawczych w wychowaniu językowym dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu. Twórczyni polskiej Metody Fonogestów, wzorowanej na koncepcji Cued Speech R.O. Cornetta. Organizatorka wieloletnich eksperymentów w dziedzinie surdopedagogiki. Autorka koncepcji wychowania językowego opartego na podwójnym dostosowaniu się rozmówców – słyszącego i niesłyszącego. Stworzyła teoretyczne podstawy opisu systemu komunikacyjnego wspólnoty niesłyszących. Opublikowała ponad 150 prac. Kontakt: kazimiera.krakowiak@gmail.com

[...] opracowanie, które z racji swoich niewielkich rozmiarów pozornie mogłoby uchodzić za mało znaczące, staje się dziełem wybitnym o ogromnym znaczeniu. [...] autorka [...] napisała to dzieło nie tylko z perspektywy naukowca, ale i mentora dla wielu niesłyszących podopiecznych (uczniów, studentów) oraz ich rodziców i nauczycieli, ale także jako doświadczona matka dwojga niesłyszących dzieci.

dr hab. Marcin Białas, prof. AWFis

Sądzę, że przedstawione przez Autorkę propozycje rozwiązań podstawowych problemów w edukacji osób z uszkodzeniami słuchu specjaliści ocenią jako najlepsze z możliwych – najlepsze dla osób z uszkodzeniami słuchu właśnie [...].

Bardzo ważne jest to, że w przygotowanym zbiorze tekstów osoba z uszkodzeniem słuchu niezmiennie pozostaje podmiotem, a Autorka potrafi dać nadzieję, że edukacja niewyłączająca może stać się w naszym kraju trwałym osiągnięciem współczesnej epoki. Wniosek końcowy, natury ogólnej, dotyczy konieczności wypracowania nowych rozwiązań w systemie edukacji – dalsze niezwłoczne działania w tym zakresie są niezbędne, z zaangażowaniem specjalistów o najwyższych kompetencjach [...].

dr hab. Aneta Domagala, prof. UMCS