

KAZIMIERA KRAKOWIAK

Katolicki Uniwersytet Lubelski

Wydział Nauk Społecznych

Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Specjalnej

Al. Raławickie 14/C 330, 20-950 Lublin

[...] to nie ich możliwości językowe czy intelektualne są upośledzone, lecz upośledzony jest naturalny rozwój tych możliwości"

Olivier Sacks, 1998/

FONOGESTY JAKO NARZĘDZIE SŁUŻĄCE DO ROZWIJANIA WYOBRAŻEŃ SŁÓW U DZIECI Z USZKODZONYM NARZĄDEM SŁUCHU

Teoretyczną podstawę wykorzystywania fonogestów w działaniach wspierających rozwój językowy dzieci z uszkodzonym słuchem stanowią następujące tezy.

1. Głębokie uszkodzenie narządu słuchu u małego dziecka przed opanowaniem mowy powoduje poważne zagrożenie dla jego rozwoju. Nawet wówczas, gdy wada jest rozpoznana w pierwszych miesiącach życia i gdy dziecko zostaje poddane systematycznym zabiegom terapeutycznym, nie można mieć pewności, że jego mowa będzie rozwijać się we właściwym czasie i tempie. Wczesne zaopatrzenie w dobrze dobraną protezę (aparaty słuchowe) i specjalne postępowanie logopedyczne gwarantuje pełną rehabilitację tylko wówczas, gdy zachowana jest wrażliwość słuchowa na dźwięki o znacznym zakresie częstotliwości wchodzących w skład pasma mowy. Aparaty słuchowe stanowią wtedy skuteczną pomoc w uczeniu się języka, ponieważ wzmocnienie natężenia dźwięków zwiększa ich słyszalność. W niektórych przypadkach udaje się osiągnąć rozwój funkcji słuchowych (czyli tzw. słuchu mownego) na poziomie zbliżonym do normy. Jednakże wśród dzieci z uszkodzonym narządem słuchu są również osoby, których wrażliwość słuchowa jest ograniczona do wąskiego zakresu dźwięków, najczęściej wyłącznie do dźwięków o niskich częstotliwościach. W tych przypadkach korzyść, jaką dają powszechnie stosowane aparaty, okazuje się znikoma. Zwiększenie słyszalności dźwięków nie oznacza poprawy zdolności sły-

szania. Jakkolwiek lepsze słyszenie dźwięków o niskich częstotliwościach ma praktyczną wartość, nie wystarcza do uformowania się umiejętności słuchowego odbioru strumienia sygnałów mowy. Dziecko nie jest w stanie poznać języka drogą słuchową, ponieważ nie ma dostępu do fizycznej postaci sygnałów mowy i nie ma możliwości bezpośredniego komunikowania się z matką i najbliższym otoczeniem społecznym przy ich użyciu. Poddawane planowym zabiegom edukacyjnym z wielkim wysiłkiem uczy się pojedynczych słów i schematycznych konstrukcji składniowych, ale nie przeżywa radosnej satysfakcji, jaka zwykle towarzyszy uczeniu się mowy w kontakcie z matką. Język używany przez ludzi słyszących nie staje się formą jego psychicznego funkcjonowania, nie przenika i nie przeobraża czynności poznawczych, nie stymuluje rozwoju myślenia, nie wytycza zakresu i form współdziałania z innymi ludźmi.

2. Nawet najgłębsze uszkodzenie słuchu nie pozbawia człowieka zdolności do posługiwania się symbolami w komunikowaniu się z innymi ludźmi ani zdolności do uczenia się języka i tworzenia sobie obrazu świata w postaci systemu wiedzy logiczno-językowej. Wprost przeciwnie, ludzie niesłyszący są niejako zmuszeni do szczególnej kreatywności językowej i w warunkach sprzyjających rozwojowi bogatych form komunikacji — zwykle z pomocą słyszących przyjaciół — wypracowują własne strategie komunikacyjne oparte na wielozmysłowej percepcji. Głusi, żyjący w społecznościach groma-

dzących wieloosobowe ich grupy, tworzą własne systemy językowe oparte na percepcji wzrokowej i ekspresji gestowo-mimicznej, czyli tak zwane języki migowe. Język migowy umożliwia osobom niesłyszącym rozwój psychiczny, ale przyczynia się do powstawania wyizolowanych z szerszej społeczności grup społecznych o charakterze nieco podobnym do mniejszości etnicznych, tworzących odrębną i hermetyczną subkulturę.

3. Zdolność do posługiwania się językiem dźwiękowym posiadają tylko te osoby z uszkodzonym słuchem, które zachowały lub wytworzyły sobie pełne i precyzyjne wyobrażenia słów, tzn. wniknęły w ich strukturę fonologiczną, morfologiczną i semantyczną, a także poznały ich funkcje syntaktyczne i wartości stylistyczne. Wyobrażenia takie są niezbędne zarówno do bezpośredniego odbierania i tworzenia komunikatów językowych, jak i do wewnętrznego operowania językiem w procesie poznawania świata i logicznego porządkowania wiedzy. Wyobrażenia te stanowią tworzywo mowy wewnętrznej. Posiadając je, człowiek z uszkodzonym słuchem może opanować sztukę „czytania z ust”, to jest umiejętność dedukcyjnego ustalania treści wypowiedzi z wykorzystaniem różnorodnych danych, zwłaszcza w oparciu o wzrokową obserwację czynności artykulacyjnych mówcy. Nie posiadając wyobrażeń słów, człowiek nie jest w stanie odbierać wypowiedzi innych osób i nie może mówić. Nie może też rozumieć tekstów pisanych, ani samodzielnie pisać.

4. Zagrożenie dla rozwoju dziecka niesłyszącego jest szczególnie duże wówczas, gdy wychowuje się ono w rodzinie słyszącej, której członkowie porozumiewają się wyłącznie w języku dźwiękowym. Rozwój języka jednostki uwarunkowany jest bowiem nie tylko czynnikami biologicznymi, ale również społeczno-kulturowymi. Języki migowe powstają tylko w środowiskach, w których żyją grupy osób niesłyszących. Małe dzieci wychowujące się w takich środowiskach mogą od najwcześniejszego okresu życia komunikować się z najbliższymi i rozwijać prawidłowe więzi społeczne. Jednakże ponad 90% dzieci z uszkodzonym słuchem ma rodziców słyszących i pierwsze lata życia spędza wśród ludzi nie znających języka migowego i nie mających żadnej tradycji w komunikowaniu się z niesłyszącymi. Zagrożenie dla ich rozwoju wynika z nieuzasadnionego oczekiwania, że każdy bez wyjątku może nauczyć się słyszeć z pomocą protezy i mówić dzięki pomocy logopedycznej. Istota tego zagrożenia polega na tworzeniu fałszywej sytuacji, w której rodzice i inne osoby mówią do dziecka i są przeświadczone, że porozumiewają się z nim, a dziecko wkłada

ogromny wysiłek, aby przystosować się do życia mimo braku pełnej komunikacji z osobami najbliższymi i uczy się unikać porozumiewania z ludźmi. Przewyciężenie tego stanu rzeczy jest bardzo trudne, ponieważ we wczesnym okresie rozwoju nie jest łatwo dostrzec, czy dziecko stopniowo tworzy sobie wyobrażenia słów i poznaje system językowy z jego wszystkimi właściwościami, czy jedynie uczy się naśladować niektóre czynności osób mówiących i posługuje się niby-słowami, które nie mają ani właściwej postaci morfologicznej, ani znaczenia przyjętego przez ogół użytkowników języka. Mała skuteczność postępowania rehabilitacyjnego ujawnia się dopiero po pewnym czasie, często po kilku latach. Niestety, wówczas dochodzi już do poważnego opóźnienia rozwoju mowy, którego skutków nie można usunąć.

5. Podstawowym warunkiem skutecznego wspomagania rozwoju języka dzieci z uszkodzonym narządem słuchu jest stworzenie środowiska społecznego, które potrafi obcować z nimi na zasadach pełnego partnerstwa i skutecznie komunikować się z nimi językowo. Tylko takie środowisko, które umożliwia ustawiczną wymianę treści psychicznych między ludźmi, stwarza warunki do uzyskania przez dziecko kompetencji językowej i komunikacyjnej, to jest do praktycznego poznania procedury umysłowego kodowania znaczeń i używania języka, jako narzędzia służącego do poznawania świata i porozumiewania się z innymi osobami. Języka dziecko nie uczy się słowo po słowie, ani zdanie po zdaniu. Język dziecko opanowuje w wyniku własnej aktywności, w toku rozwoju psychicznego w środowisku społecznym.

W świetle przedstawionych tez za podstawowy problemem rehabilitacji osób z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem narządu słuchu należy uznać pytanie o to, w jaki sposób można w umyśle dziecka pozbawionego doświadczenia słuchowego rozwinąć wyobrażenia znaków językowych, adekwatne do tych, jakimi operują ludzie słyszący. Drugim problemem jest pytanie o to, w jaki sposób można umożliwić dziecku pozbawionemu zdolności słyszenia dźwięków mowy bezpośrednie ustawiczne komunikowanie się z matką i osobami najbliższymi w domu rodzinnym, a potem w przedszkolu i w szkole, przy użyciu języka narodowego, który jest językiem dźwiękowym.

Jednym z narzędzi, służących do osiągnięcia obydwu celów, są fonogesty. Polski system specjalnych gestów wspomagających percepcję sygnałów mowy został opracowany przez autorkę niniejszego artykułu (KRAKOWIAK 1987, 1989, 1992, 1995, KRAKOWIAK i SĘKOWSKA 1996). Koncepcja teoretyczna i rozwiązanie pra-

ktyczne jest oparte na metodzie znanej w krajach anglojęzycznych pod nazwą Cued Speech (CS), a w krajach używających języka francuskiego — Langage Parlé Complété (LPC). Twórcą Cued Speech jest R. ORIN CORNETT, profesor Uniwersytetu Gallaudeta w Waszyngtonie (CORNETT 1967, 1977, 1990).

Przydatność fonogestów w nauczaniu języka polskiego została sprawdzona w trakcie trwającego osiem lat eksperymentu pedagogicznego w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci głuchych w Lublinie i w Radomiu. Szczegółowy opis tego eksperymentu zawiera książka pod tytułem „Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem” (KRAKOWIAK 1995).

Fonogesty są to specjalne ruchy jednej ręki (prawej lub lewej) towarzyszące głośnemu mówieniu, ściśle zsynchronizowane i harmonijnie połączone z artykulacją. Stanowią dopełnienie ruchów i układów narządów mowy widocznych w czasie mówienia. Fundamentalna zasada ich funkcji w komunikowaniu się z niesłyszącymi brzmi: „podobnemu na ustach towarzyszy inne na dłoni”. Specjalne ruchy ręki pełnią funkcję dystynktywną (różnicującą) wobec wymawianych głosek. Ich rola polega na tym, że można je śledzić wzrokiem jednocześnie z ruchami narządów mowy i dzięki nim precyzyjnie odróżniać oraz rozpoznawać wymawiane w danym momencie głoski i sylaby. Służą więc do „pokazywania mowy”. Pomagają „zobaczyć” elementy fonetyczne strumienia mowy, które trzeba koniecznie dostrzegać, aby odróżniać i rozpoznawać wymawiane słowa.

System fonogestów ściśle odpowiada systemowi fonetycznemu języka polskiego. Uwzględniono w nim wszystkie głoski podstawowe (fonemy), to znaczy takie elementy dźwiękowe, które trzeba koniecznie umieć rozpoznawać (aby odbierać i rozumieć wypowiedzi ustne) i wymawiać (aby mówić zrozumiale po polsku).

Do głosek podstawowych zaliczono 8 samogłosek i 35 spółgłosek. Pełną listę głosek występujących w wyrazach przedstawiają tablice pt. „Głoski języka polskiego” nr 1 (samogłoski) i nr 2 (spółgłoski) w podziale na grupy odpowiadające fonogestom.

System fonogestów składa się z tak zwanych lokacji, to jest punktów w pobliżu ust, które wskazuje dłoń wykonując ruch towarzyszący wymawianiu samogłosek (zobacz „System fonogestów” tablica A), oraz z układów palców, które przyjmuje dłoń w momencie wymawiania spółgłosek (zobacz „System fonogestów” tablica C).

Są cztery lokacje dłoni odpowiadające samogłoskom (zobacz „System fonogestów” A, punkty 1, 2, 4, 5) oraz jedna lokacja, w której

wykonujemy gesty towarzyszące spółgłoskom, po których nie ma samogłosek (zobacz „System fonogestów” tablica A, punkt 3).

Podstawowych układów palców dla spółgłosek jest osiem (zobacz „System fonogestów” tablica C). Odpowiadają one spółgłoskom twardym. Natomiast spółgłoskom miękkim i zmiękczone odpowiadają odmiany układów podstawowych, które wykonuje się lekko uginając palce ku wnętrzu dłoni (zobacz „System fonogestów” tablica C).

Jeśli przed samogłoską nie występuje żadna spółgłoska, dłoń przyjmuje układ ze wszystkimi palcami zwinętymi lekko w garść (zobacz „System fonogestów” tablica B).

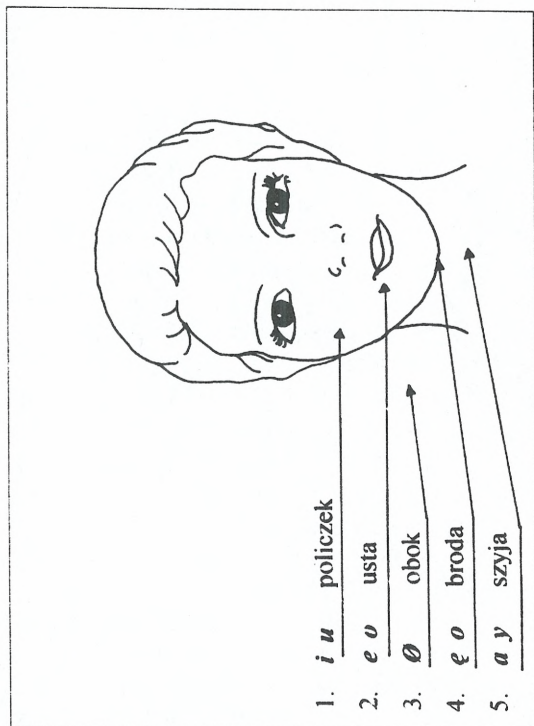
Poszczególne ruchy ręki towarzyszą cząstkom artykulacyjnym, wchodzącym w skład sylab, nie zakłócając przebiegu rytmiczno-melodycznego wypowiedzi. Dłoń przyjmuje układ palców właściwy dla spółgłoski i jednocześnie porusza się w kierunku lokacji przyjętej dla samogłoski, która następuje po spółgłosce (wykonuje ruch w kierunku określonego punktu). Jeśli po spółgłosce nie ma samogłoski, dłoń wskazuje lokację nr 3. Wykonując opisane ruchy, można jednocześnie mówić płynnie i melodyjnie, zachowując prawidłową intonację, podkreślając sylaby oraz wyrazy akcentowane i przestrzegając wszystkich zasad kultury żywego słowa. Tempo mówienia może być naturalne, odpowiednio zwolnione i dostosowane do możliwości odbioru dziecka. Dzięki temu dziecko otrzymuje prawidłowe wzorce artykulacyjne i rytmiczne, a także — w miarę swoich możliwości, częściowo — słuchowe. Może zobaczyć jak ludzie mówią do siebie wyrażając swoje emocje i wolę oraz przekazując sobie informacje. Może więc stopniowo tworzyć sobie wyobrażenia słów takie, jakie posiadają ludzie słyszący. Może odbierać i przyswajać sobie pełne, nie zniekształcone całości składniowe i ekspresyjne.

Zastosowanie fonogestów jest szczególnie wskazane wówczas, gdy wrażliwość słuchowa dziecka jest ograniczona w takim stopniu, że dobrze dobrana proteza i wychowanie słuchowe nie gwarantują warunków wystarczających do pełnego ukształtowania się funkcji słuchu mownego.

Fonogesty mogą i powinny być stosowane tak, aby nie ograniczać rehabilitacji słuchu, ale aby ją intensyfikować i uzupełniać, dążąc do jak najlepszego wykorzystania resztek słuchowych w rozwijaniu mowy, a zwłaszcza w korekcji wymowy. Nie zastępują one wychowania słuchowego, ale pozwalają na jego kontynuację i rozszerzenie. Korzystanie z nich opiera się na zjawisku synergizmu zmysłów i polisensorycznej kompensacji funkcji językowych. Podstawa

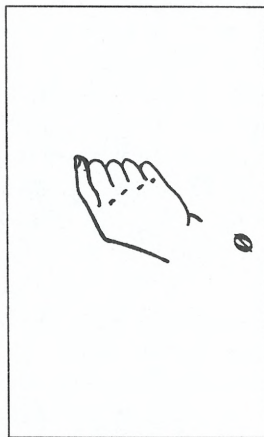
SYSTEM FONOGESTÓW

A. Lokacje dłoni dla samogłosek

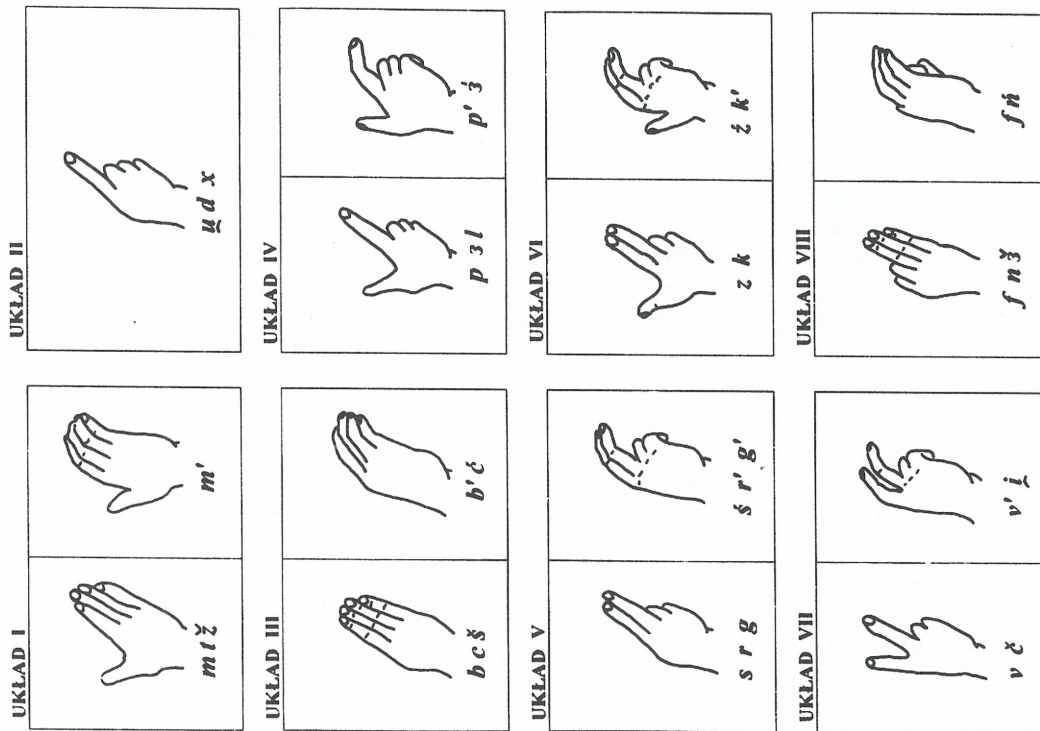


UWAGA: W lokacji 3. (obok twarzy) pokazujemy każdą spółgłoskę, po której nie ma samogłoski.

B. Układ palców dla każdej samogłoski, przed którą nie ma spółgłoski



C. Układy palców dla spółgłosek



GŁOSKI JEZYKA POLSKIEGO

Tablica 1

SAMOGŁOSKI

Lokacja 1 – policzek	Lokacja 2 – usta
<i>i</i> <u>ig</u> ła, <u>mi</u> ś, pa <u>ni</u> <i>u</i> <u>u</u> lica, <u>ó</u> smy, bu <u>ł</u> ka, g <u>ó</u> ra, tu	<i>e</i> <u>E</u> wa, m <u>ł</u> eko, <u>nie</u> <i>o</i> <u>O</u> la, ko <u>t</u> , <u>oko</u>
Lokacja 4 – broda	Lokacja 5 – szyja
<i>ę</i> g <u>ę</u> ś, id <u>ę</u> , <z <u>ę</u> by, mi <u>ę</u> ta> <i>ą</i> w <u>ą</u> sy, id <u>ą</u> , <d <u>ą</u> b, k <u>ą</u> t>	<i>a</i> <u>A</u> ła, m <u>a</u> ma <i>y</i> m <u>y</u> sz, do <u>b</u> ry

Tablica 2

SPÓŁGŁOSKI

Układ I	Układ II
<i>m</i> <u>m</u> gła, <u>m</u> ama, do <u>m</u> <i>t</i> <u>t</u> rawa, <u>t</u> ata, ko <u>t</u> , mi <u>o</u> d <i>ż(rz)</i> <u>ż</u> ołądek, <u>ż</u> aba, <u>r</u> zeka, br <u>z</u> eg	<i>ł</i> <u>ł</u> za, <u>ł</u> awka, <u>ś</u> łoń, st <u>ół</u> <i>d</i> <u>d</u> roga, <u>d</u> om, wo <u>d</u> a <i>ch(h)</i> <u>ch</u> mura, <u>h</u> ałas, ko <u>ch</u> any, da <u>ch</u>
<i>m'</i> <u>m</u> iska, <u>m</u> ia <u>st</u> o, ko <u>m</u> in	
Układ III	Układ IV
<i>b</i> <u>b</u> rat, <u>b</u> alon, zo <u>b</u> acz <i>c</i> <u>c</u> ło, <u>c</u> ukier, <u>t</u> aca, ko <u>c</u> , w <u>o</u> d <u>z</u> <i>sz</i> <u>s</u> zkoła, <u>s</u> zafa, pr <u>z</u> erwa, kr <u>z</u> ew, ka <u>s</u> za, ko <u>s</u> z, ju <u>ż</u>	<i>p</i> <u>p</u> ole, ma <u>p</u> a, za <u>b</u> , p <u>t</u> ak <i>dz</i> <u>d</u> zwonek, w <u>ie</u> d <u>z</u> a <i>ł</i> <u>ł</u> wica, <u>ł</u> as, <u>ł</u> ala, <u>ł</u> is, ba <u>ł</u>
<i>b'</i> <u>b</u> ilard, <u>b</u> iały, <u>z</u> biera <u>ć</u> <i>ć</i> <u>ć</u> ma, <u>c</u> isza, <u>c</u> iocia, <u>ł</u> ó <u>d</u> ż	<i>p'</i> <u>p</u> ies, na <u>p</u> is <i>dż</i> <u>d</u> źwięk, <u>d</u> zie <u>ń</u> , go <u>d</u> zi <u>n</u> a
Układ V	Układ VI
<i>r</i> <u>r</u> dza, <u>r</u> ęka, ko <u>r</u> a, to <u>r</u> t, <u>r</u> ing, to <u>r</u> <i>s</i> <u>ś</u> łoń, sa <u>l</u> a, ka <u>s</u> a, <u>ł</u> as, ga <u>z</u> <i>g</i> <u>g</u> łowa, <u>g</u> arnek, no <u>g</u> a	<i>z</i> <u>z</u> gubić, <u>z</u> abawa, ko <u>z</u> a <i>k</i> <u>k</u> rowa, <u>k</u> awa, <u>o</u> ko, ma <u>k</u> , br <u>z</u> eg
<i>ś</i> <u>ś</u> roda, <u>ś</u> ilny, <u>s</u> iedem, kwa <u>ś</u> ny, na <u>ś</u> iona, <u>ł</u> i <u>ś</u> ć, mi <u>ś</u> <i>g'</i> <u>g</u> il, no <u>g</u> i	<i>ź</i> <u>ź</u> rebie <u>ń</u> , <u>z</u> ima, ba <u>z</u> ie, <u>z</u> ia <u>m</u> o <i>k'</i> <u>k</u> ino, <u>k</u> iesz <u>e</u> ń, ma <u>k</u> i
Układ VII	Układ VIII
<i>w</i> <u>w</u> rona, <u>w</u> oda, o <u>w</u> o <u>ce</u> , ka <u>w</u> a <i>cz</i> <u>c</u> ztery, <u>c</u> zapka, <u>o</u> czy, po <u>c</u> zta, zo <u>b</u> acz	<i>f</i> <u>f</u> laga, <u>f</u> arba, kwa <u>ś</u> ny, sta <u>w</u> <i>n</i> <u>n</u> oga, <u>o</u> na, ba <u>n</u> k, dzba <u>n</u> <i>dż</i> <u>d</u> żdżownica, <u>d</u> żem
<i>w'</i> <u>w</u> ilk, <u>w</u> iosna, o <u>w</u> ies <i>j</i> <u>j</u> maj, <u>j</u> abłko, ba <u>j</u> ka	<i>f'</i> <u>f</u> ilm, <u>f</u> iolek, kwia <u>t</u> <i>ń</i> <u>ń</u> o <u>ń</u> , <u>ń</u> iski, <u>ń</u> ie, sa <u>ń</u> ie, pa <u>ń</u> stwo

ich stosowania jest ludzka możliwość precyzyjnego rozpoznawania i przetwarzania strumienia sygnałów językowych w wyniku umysłowej integracji różnorodnych danych zmysłowych: wzrokowych, słuchowych, ruchowych i kinestetycznych.

Korzystanie z fonogestów wymaga dwóch osób: tej, która mówi i pokazuje, oraz tej, która odczytuje. Obie osoby muszą się tego nauczyć, wkładając sporo czasu i cierpliwości. Umiejętność raz wyuczona, otwiera przed dzieckiem świat języka mówionego w całej jego obfitości: nazwy, formy fleksyjne, zwroty i wyrażenia frazeologiczne, idiomy, metafory, żarty językowe, wszystko, co może być powiedziane w tym języku.

Fonogesty wymagają od dziecka uważnego patrzenia na usta i pomagają mu w niezawodnym rozpoznawaniu tego, co jest wymawiane. Dzięki temu wspomagają naturalny rozwój rozumienia. Naśladowanie, a następnie czynne używanie fonogestów przez dziecko w czasie mówienia pomaga słyszacemu rozmówcy rozumieć jego wypowiedzi, mimo, że na początku wymowa jest zwykle wadliwa. Dzięki temu unika się pozornej komunikacji. Dziecko, które jest słuchane i rozumiane przez osoby najbliższe, mówi zwykle chętnie i dużo. Dzięki temu może czynnie poznać język dźwiękowy, taki, jakim posługują się wszyscy ludzie i jakim najsprawniej może operować mózg człowieka: niezwykle ekonomiczny system o dwoistej strukturze, w którym z niewielkiej liczby elementów nic nie znaczących (fonemów) buduje się wielką liczbę znaków (słów) i nieskończoną liczbę ich konstrukcji (zdań). Korzystając z fonogestów dziecko jednocześnie słyszy dostępne dla siebie dźwięki mowy i precyzyjnie widzi wymawiane słowa. Wysiłek wkładany w słuchanie nie idzie na marne.

Fonogesty nie są w niczym podobne do języka migowego, który stanowi autonomiczny system językowy, ani do alfabetu palcowego, będącego zbiorem gestów odpowiadających literom. Nie mają też autonomicznej funkcji znaczeniowej — same w sobie nie znaczą nic: nie przekazują treści wypowiedzi, ani nie wyjaśniają znaczeń poszczególnych słów. Są tylko uzupełnieniem strumienia żywej mowy, pomagają zobaczyć i rozpoznać wszystkie jego elementy

Pierwszoplanowym celem stosowania fonogestów jest nauka biegłego odczytywania wypowiedzi z ust, a mówiąc ściślej nauka „słuchania wizualnego”, to jest uważnego obserwowania twarzy rozmówcy i wsłuchiwanie się w jego słowa.

Zdolność do „słyszenia wizualnego” jest zależna od stopnia opanowania wzorców języko-

wych, od uformowania sobie precyzyjnych wewnętrznych reprezentacji słów, czyli ich wyobrażeń. Fonogesty ułatwiają dokładną percepcję wzrokowo-słuchową i segmentację kategoriałną strumienia sygnałów mowy, czyli jego podział na elementy posiadające określone funkcje znaczeniowe i formalno-gramatyczne. Dzięki temu umożliwiają uformowanie się w umyśle dziecka trwałych wzorców fonemowych, izomorficznych wobec wzorców słuchowych.

Przedstawione fakty zostały potwierdzone przez wieloletnią obserwację zachowań dzieci uczących się języka dźwiękowego z zastosowaniem Cued Speech oraz przez badania eksperymentalne prowadzone w różnych krajach (zob. KRAKOWIAK 1995, 70–87). Podsumowując wyniki licznych eksperymentów prowadzonych w Stanach Zjednoczonych, których celem była ocena wpływu korzystania z gestów pomocniczych na różne umiejętności językowe dzieci z uszkodzonym słuchem, R. O. CORNETT stwierdza: „Cued Speech (Langage Parlé Complété) jest narzędziem pomocnym w odbiorze mowy, ułatwiającym proces odczytywania z ust.

Z eksperymentów przeprowadzonych w Europie na szczególną uwagę zasługują badania belgijskie B. L. CHARIER i D. PAULISSEN przedstawione w rozprawie *Audiometrie Vocale et Langage Parlé Complété (L.P.C)* (1986). Ich celem była odpowiedź na pytanie: czy używanie mowy uzupełnianej gestami (LPC) może spowodować spontaniczną rezygnację z wykorzystywania resztek słuchu lub pomijania informacji uzyskanych tą drogą. Wnioski z eksperymentu przeprowadzonego z 9 osobami z głębokim prelingwalnym upośledzeniem słuchu, które miały kontakt z LPC przez 52 miesiące, zdecydowanie zaprzeczają takiemu przypuszczeniu. Badanie polegało na porównaniu wyników pięciu sposobów odbioru wyrazów w języku francuskim: 1) samego słuchania, 2) słuchania połączonego z obserwacją gestów bez odczytywania z ust, 3) słuchania połączonego z odczytywaniem z ust i obserwacją gestów, 4) słuchania połączonego z odczytywaniem z ust bez gestów oraz 5) samego odczytywania z ust. Zastosowano 5 zrównoważonych fonologicznie list wyrazów. Hipoteza o negatywnym wpływie LPC na wykorzystanie resztek słuchu nie potwierdziła się. Dzieci okazały się zdolne do jednoczesnego wykorzystywania słuchu i gestów w teście „słuchania połączonego z odczytywaniem z ust i obserwacją gestów”, w którym uzyskały najlepsze wyniki odróżniania fonemów. Uzyskały również wysokie wyniki samego czytania z ust. Autorzy powołują się na wcześniejsze badania H. Kaplan, które prowadziły do podobnych wniosków i stwierdzają, że nie ma powodu oba-

wiać się uzależnienia dzieci od Cued Speech: mowę pokazywaną (Cued Speech) odbierają one wprawdzie dużo lepiej niż mowę bez gestów towarzyszących, ale jednocześnie występuje pozytywna korelacja między korzystaniem z Cued Speech a poprawą czytania z ust bez wspomaganie (CHARIER i PAULISSEN 1986).

Obserwacje i eksperymenty przeprowadzone w Polsce potwierdzają te wnioski (KRAKOWIAK 1995), a ostatnie obserwacje i badania pilotażowe przeprowadzone z jednoczesnym zastosowaniem aparatów słuchowych, urządzenia do bezprzewodowego przekazywania dźwięków typu FM i fonogestów pozwalają nawet na sformułowanie hipotezy, że systematyczne korzystanie z fonogestów może sprawić, iż w umyśle dziecka powstanie swoisty „program czynności słuchowego odróżniania elementów językowych w strumieniu mowy”, który może stać się jego indywidualnym programem samowychowania słuchowego i autokorekcji wymowy. Hipoteza ta wymaga potwierdzenia empirycznego na odpowiednio dużym materiale badawczym. Już teraz można jednak z pełną odpowiedzialnością stwierdzić, że dzieci systematycznie posługujące się fonogestami, mimo głębokiego uszkodzenia słuchu, chętnie używają aparatów słuchowych i mają świadomość odnoszonych korzyści. Świadomość tę jedno z dzieci wyraziło słowami: „z fonogestami lepiej słyszę”. Używanie fonogestów przygotowuje do korzystania z coraz nowocześniejszych protez słuchowych. Dlatego w niektórych krajach (np. we Francji i Stanach Zjednoczonych) metoda ta znajduje coraz szersze zastosowanie w programach rehabilitacyjnych przygotowujących do zastosowania implantu ślimakowego, a także w programach kształcenia języka dzieci po otrzymaniu wszczepu.

Szczególnie ważny jest fakt, że z fonogestami ludzie słyszący mogą mówić do niesłyszącego dziecka własnym językiem, nie zubażając i nie zniekształcając wypowiedzi, nie dzieląc ich niepotrzebnie na pojedyncze wyrazy, sylaby lub głoski, nie krzycząc i nie zwalniając nadmiernie tempa mówienia, nie zastępując mowy innymi znakami. Mogą prowadzić z dzieckiem ustawiczną rozmowę, bez obawy, że dziecko otrzyma niewłaściwy wzór do naśladowania. Dzięki temu dziecko stopniowo osiąga umiejętność umysłowego operowania językiem, co pozwala mu na coraz lepsze rozumienie wypowiedzi cudzych, coraz bardziej spontaniczne i poprawne mówienie, a przede wszystkim na sprawne czytanie i prawidłowe pisanie.

Jednym z najważniejszych walorów fonogestów jako metody wychowania słuchowo-językowego jest ich rola w nauczaniu czytania i

pisania: pozwalają one osobom z uszkodzonym słuchem z wielką łatwością transformować tekst pisany na mówiony oraz mówiony na pisany.

Wstępnym warunkiem stosowania fonogestów jest doskonale opanowanie techniki mówienia uzupełnianego fonogestami przez osoby słyszące, chętne do systematycznego komunikowania się z dziećmi niesłyszącymi i niedosłyszącymi i pomagania im w stopniowym poznawaniu języka. Tymi osobami mogą być rodzice, rodzeństwo, nauczyciele i wychowawcy, słyszący koledzy i inne osoby, które — dobrze rozumiejąc potrzeby komunikacyjne dziecka — zechcą porozumiewać się z nim w sposób przystosowany do jego możliwości percepcyjnych i pozwalający na unikanie trudności i nieporozumień. Osoba słysząca, która mówi do dziecka z fonogestami, wykonuje pracę polegającą na tym, że mówi szczególnie starannie i jednocześnie udostępnia dziecku język, którym mówi. Niejako daje dziecku klucz do każdego słowa, wykonując za nie część zadania związanego z rozpoznawaniem znaków językowych. Jest to praca trudna i wymaga ofiarności. W pierwszym okresie wysiłek matki lub nauczyciela musi być znacznie większy niż przy zwykłym mówieniu i „bombardowaniu” dziecka komunikatami, których ono nie jest w stanie odebrać. Rezultaty tego wysiłku widoczne są dopiero po kilku miesiącach, a pełny efekt — po upływie trzech do pięciu lat. Dopiero wtedy praca z dzieckiem staje się łatwiejsza i przynosi satysfakcję.

Szczególną wartością w najtrudniejszych sytuacjach ma łączne stosowanie fonogestów i znaków języka migowego. Ten sposób postępowania został opracowany i wypróbowany w Ośrodku „Rozumieć i Mówić” w Brukseli przez zespół specjalistów pod kierunkiem profesora OLIVIERA PÉRIER (PÉRIER i współaut. 1986, CHARLIER 1992, PÉRIER 1994). Piętnastoletnie doświadczenie belgijskie wykazało, że metoda polegająca na jednoczesnym nauczaniu dwóch języków, francuskiego języka migowego i „kompletnego języka francuskiego” (Langage Parlé Complète, czyli mowy uzupełnianej fonogestami), otwiera przed dziećmi z uszkodzonym słuchem wielorakie możliwości porozumiewania się w swoim środowisku. Pozwala im dobrze rozumieć innych, zarówno słyszących jak niesłyszących, oraz wypowiadać się w sposób najdogodniejszy dla siebie. Unika się w ten sposób trudności i ograniczeń, które zwykle są rezultatem stosowania jednego tylko środka komunikowania się. Przede wszystkim zapobiega się długotrwałej niemożności porozumiewania się, zagrażającej dziecku, gdy jego najbliżsi używają wyłącznie języka dźwiękowego i od początku

wymagają od niego rozumienia i mówienia. Jednocześnie zapobiega się przedwczesnej rezygnacji z nauki mowy, która może być następstwem wyłącznego używania języka migowego lub ułatwionego sposobu porozumiewania się gestowo-mimicznego. Daje się dziecku możliwość swobodnego wypowiedziania się, a jednocześnie dostarcza mu wzorów poprawnego mówienia i pomaga dokładnie poznać język dźwiękowy.

Jednoczesne — nie przypadkowe, ale bardzo starannie przemyślane — stosowanie języka migowego i „mowy pokazywanej” (z fonogestami) okazuje się szczególnie potrzebne i skuteczne w tych sytuacjach, gdy nie tylko rozwój mowy dziecka jest opóźniony, ale nie zna ono żadnych znaków, które umożliwiłyby mu porozumiewanie się z innymi ludźmi. Dotyczy to znacznej liczby dzieci z głębokim uszkodzeniem słuchu. Taki stan jest szczególnie niebezpieczny dla ich rozwoju poznawczego i emocjonalnego. Brak możliwości komunikowania się izoluje dziecko i czyni je samotnym, ogranicza, a nawet uniemożliwia oddziaływania wychowawcze. W takiej sytuacji wskazane jest więc jak najszybsze nauczenie go podstawowych znaków języka migowego i umożliwienie mu skutecznego porozumiewania się z ludźmi.

Dzięki używaniu fonogestów można precyzyjnie rozdzielić dwa odmienne systemy językowe, jakimi są język polski i język migowy, unikając szczególnie niekorzystnego zjawiska pomieszania języków, czyli ich interferencji, to jest wzajemnego wpływania na siebie, łączenia się i mieszania reguł gramatycznych pochodzących z różnych systemów. Dzieci mogą poznać i opanować reguły gramatyczne obydwu języków i nie mylić ich.

W Polsce koncepcję belgijską we własnym opracowaniu jako pierwsza zastosowała Jadwiga Sękowska w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Nieśłyszących i Niedosłyszących w Lublinie. Wyniki próby trwającej dopiero od 1994 r. są obiecujące i zasługują na głębszą refleksję.

Fonogesty nie stanowią oczywiście panaceum na wszelkie trudności i dolegliwości życia osób z uszkodzonym słuchem. Nie można ich uznać także za jedyne skuteczny sposób wspomaganie rozwoju językowego niesłyszących. Ich używanie może jednak przyczynić się do znacznej poprawy sytuacji dużej liczby dzieci i młodzieży niesłyszącej, zwłaszcza wielu osób, dla których metody oralne, tak zwane czyste, okazują się niewystarczające.

Upowszechnienie wśród specjalistów koncepcji filozoficzno-pedagogicznej, która leży u podstaw metod oralnych wspomaganym, do których należy metoda fonogestów, może natomiast przyczynić się stopniowej zmiany poglądów na zasadnicze problemy osób z uszkodzonym słuchem, uwarunkowane nie tylko rzeczywistym stanem ich możliwości słuchowych, ale również kompetencją językową i komunikacyjną, zależną od sposobu udostępniania im języka przez społeczność, w której żyją. W świetle tej koncepcji można jasno zobaczyć rolę społeczności lokalnej jako „środowiska macierzyńskiego”, używającego wspólnego języka. Dziecko niesłyszące może poznać i opanować język mimo ograniczenia lub braku odbioru słuchowego sygnałów mowy, jeśli będzie mieć możliwość obcowania z życzliwymi ludźmi, którzy nie tylko zechcą rozmawiać z nim, ale także ułatwią mu odbiór słów.

QUED SEACH AS A TOOL SERVING TO DEVELOP IMAGINATION OF WORDS IN CASE OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Summary

The article presents cued speech as an effective method of supporting development of speech in case of children suffering from hearing impairment. The method bases on R. O. Cornett's cued speech concept adopted to Polish language. Cued speech consists of special movement of a hand (either right or left) accompanied by loud speaking, strictly synchronised with articulation. It is a supplement of movement and those organs of speech system that are visible while speaking. Fundamental principle of cued speech' function in communication with deaf people is: "to something similar on lips we add something different on a hand". Special movements of a hand function as a distinction to a spoken speech sound. Cued speech role is based on the fact that it can be easily observed parallelly to

movements of organs of speech. Thanks to that, it is possible to distinguish between sounds and syllables spoken at a given moment and to recognize them accurately. Therefore, cued speech "shows the speech" and helps to "see" phonetic elements of the speech system, which have to be perceived in order to distinguish and recognize articulated words. The article treats of an idea of theoretical foundation of cued speech' use within activities supporting deaf children's language development. The author presents cued speech system that responds to Polish phonological system, and indicates aims and results of this method's use in rehabilitation of children whose hearing impairments had appeared before acquirement of language.

LITERATURA

- CHARLIER B. L., 1992. *Complete signed and cued french. An original signed language-cued speech combination.* American Annals of the Deaf. 137, 4, 331-337.
- CHARLIER B. L., PAULISSEN D., 1986. *Audiometrie Vocale et Langage Parl Complt L. P. C.* Otica 1019.
- CLARKE B., LING D., 1976. *The effects of using cued speech. A follow-up study.* The Volta Review. 78, 23-34.
- CORNETT R. O., 1967. *Cued speech.* American Annals of the Deaf. 112, 3-13.
- CORNETT R. O., 1977. *Cued speech and oralism. an analysis.* Audiology and Hearing Education. 1, 26-33.
- CORNETT R. O., 1990. *Annotated bibliography of reseaech on cued speech.* Reprinted from Cued Speech J. 4.
- HAGE C., ALEGRIA J., PRIER O., 1990. *Cued speech and language acquisition.* The Cued Speech J. 4.
- KIPILA B., 1985. *Analysis of an oral language sample from a prelingually deaf child's cued speech. A case study.* Cued Speech Annual. 1, 46-59.
- KIPILA E. L., WILLIAMS-SCOTT B., 1988. *Cued speech and speechreading.* The Volta Review 905, September, Washington, The Alexander Graham Bell Association for the Deaf.
- KRAKOWIAK K., 1987. *Czy fonogesty umożliwią dzieciom niesłyszącym pełny rozwój językowy?* Szkoła Specjalna. 1, 44-50.
- KRAKOWIAK K., 1989. *Fonogesty — polska adaptacja cued speech.* Biuletyn Audiofonologii. 1, 27-35.
- KRAKOWIAK K., 1992. *Metoda fonogestów jako sposób wspomagania komunikacji werbalnej.* Biuletyn Audiofonologii. IV, 45-58.
- KRAKOWIAK K., 1994. *Ramowy program indywidualnej rehabilitacji mowy dziecka z głęboko uszkodzonym słuchem z zastosowaniem fonogestów.* Audiofonologia. V, 263-276.
- KRAKOWIAK K., 1995. *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem.* Komunikacja językowa i jej zaburzenia T. 9. Lublin, Wyd. UMCS.
- KRAKOWIAK K., SĘKOWSKA J., 1996. *Mówimy z fonogestami.* Przewodnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem. Warszawa, WSiP.
- PÉRIER O., 1992. *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu.* Aspekty medyczne, wychowawcze, socjologiczne i psychologiczne. Przeł. T. Gałkowski. Warszawa, WSiP.
- PÉRIER O., 1994. *Metoda oralno-manualna we wczesnym przyswajaniu mowy ustnej.* Audiofonologia. VI, 59-67.
- PÉRIER O., BOCHNER-WUIDAR A., EVERARTS B., MICHIELS J., 1986. *The combination of cued speech and signed French to improve spoken language acquisition by young deaf children.* [W:] *Sign of Life.* TERVOORT P. (red.), Proceedings of the Second European Congress on Sign Language Research, Amsterdam, 194-199. Przedruk w. The Cued Speech J. 4, 1990.
- SACKS O., 1998. *Zobaczyć głos. Podróż do świata ciszy.* Poznań, Zysk i S-ka Wydawnictwo.